



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA DA COSTA OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO À LUZ
DA TEORIA DE VIGOTSKI**

**BELÉM / PARÁ
2019**

LUCIANA DA COSTA OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO À LUZ
DA TEORIA DE VIGOTSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM /PARÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48o Oliveira, Luciana da Costa

A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia : um estudo à luz da teoria de Vigotski / Luciana da Costa Oliveira. — 2019.
164 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Meio social educativo. 2. Educação infantil. 3. Crianças ribeirinhas da Amazônia. 4. Teoria de Vigotski. I. Título.

CDD 370

LUCIANA DA COSTA OLIVEIRA

**A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO À LUZ
DA TEORIA DE VIGOTSKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Data de avaliação: 12/03/2019

Conceito: Excelente.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
(Universidade Federal do Pará – Presidente)

Profa. Dr^a Eliana da Silva Felipe
(Universidade Federal do Pará – Examinadora)

Profa. Dr^a Ana Paula Soares da Silva
(Universidade de São Paulo – Examinadora)

Dedico esta dissertação para todas as crianças e professores/as ribeirinhos/as da Amazônia pela sua história de luta e resistência.

AGRADECIMENTOS

Entre cada sentimento de alegria e tristeza aprendi a resistir, agradeço a Deus e às boas energias do Universo.

Entre cada cair e levantar, agradeço à minha família e amigos que foram minha fortaleza.

Entre cada conhecimento e descoberta, agradeço à Universidade Federal do Pará pelas oportunidades.

Entre cada possibilidade de crescimento e vivências, agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo financiamento à minha pesquisa.

Entre cada conversa e estudo, agradeço à minha orientadora pela parceria.

Entre cada sugestão e aprendizado, agradeço à banca pela colaboração.

Entre cada viagem, aventura, experiência e estudo, agradeço à escola ribeirinha pelo acolhimento.

Para cada agradecimento, um amor.

Gratidão!

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente querida e organizada e conduzida coletivamente.
Eu quero uma escola do campo que não enxerga apenas equações. Que tenha como chave mestra o trabalho e os mutirões.
Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.
Eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados.
Eu quero uma escola do campo onde esteja o símbolo da nossa semente.
Que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia

(Gilvan Santos, Construtores do futuro).

RESUMO

OLIVEIRA, Luciana da Costa. **A organização do meio social educativo de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2019.¹

Esta dissertação consiste em um estudo sobre a organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha de uma escola pública da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, ligada à Secretária Municipal de Educação de Belém do Pará, tendo como principal fundamento a teoria de Vigotski. Na perspectiva desse autor, as pessoas constituem-se como sujeitos por meio de suas relações sociais e cabe à educação escolar organizar as relações sociais vivenciadas pelas crianças na escola, de modo a intervir em seus processos de formação humana em uma perspectiva crítica e emancipatória. Desse modo, esta pesquisa teve como objetivo analisar qual meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. A investigação foi dividida em duas etapas. A primeira etapa constou da observação da organização do meio social educativo. As informações nessa etapa foram produzidas por meio de observação, entrevista semiestruturada com a professora, reunião com os familiares das crianças e análise do Projeto Político Pedagógico da escola. A segunda etapa consistiu na execução da ação colaborativa para contribuir com a prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo da turma, de modo a colaborar para o processo de formação social da personalidade consciente das crianças. A produção de informações nessa etapa foi concretizada por meio de sessões de estudo, elaboração e execução de um planejamento com a professora e as crianças. Em ambas as etapas foram realizadas anotações em diário de campo e efetuados registros audiovisuais e fotográficos, de modo a garantir o estudo dos processos, conforme o modo de proceder a análise pelo método genético-causal postulado por Vigotski. Os resultados obtidos na primeira etapa apontaram que a professora tinha como base teórica a teoria de Vigotski e as ideias de Paulo Freire, mas não tinha formação na perspectiva da educação ribeirinha. Havia participado de um curso em nível de aperfeiçoamento em educação infantil e talvez por isso, organizava o meio social educativo ouvindo as crianças e levando em consideração suas peculiaridades concretas de vida, seus saberes e experiências, bem como as peculiaridades da infância. Na segunda etapa, os resultados apontaram que a ação colaborativa contribuiu para a organização do meio social educativo, potencializando a prática pedagógica e a formação da personalidade consciente das crianças. Conclui-se que o conceito de meio social educativo formulado por Vigotski, se tomado em conjunto com o sistema conceitual do autor e com as concepções defendidas pelos estudiosos da educação ribeirinha, pode contribuir com o/a professor/a em sua tarefa histórica de pensar e organizar uma educação infantil crítica para e com as crianças ribeirinhas da Amazônia.

Palavras-chave: Meio social educativo. Educação infantil. Crianças ribeirinhas da Amazônia. Teoria de Vigotski.

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Código de financiamento 001.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciana da Costa. **The organization of the social educational environment of a class of early childhood education in the field of the amazon in the light of Vigotski's theory.** Graduate Program in Education. Federal University of Pará, 2019.

This dissertation consists of a study about the organization of the educational social environment of a children's education group in a public school in the community of Caruaru, on the Island of Mosqueiro, linked to the Municipal Secretary of Education of Belém do Pará. Vygotsky's theory. In the perspective of this author, people are constituted as subjects through their social relations and it is up to the school education to organize the social relations experienced by the children in the school, so as to intervene in their processes of human formation in a critical and emancipatory perspective. Thus, this research had as objective to analyze which educational social environment contributes to the formation of the conscious personality of the children of a class of children's education riverside of the Amazon. The investigation was divided into two stages. The first stage consisted of the observation of the organization of the educational social environment. The information in this stage was produced through observation, semi-structured interview with the teacher, meeting with the families of the children and analysis of the School's Political Pedagogical Project. The second stage consisted in the execution of the collaborative action to contribute to the pedagogical practice of the teacher regarding the organization of the social educational environment of the class, in order to collaborate for the process of social formation of the conscious personality of the children. The production of information in this stage was accomplished by means of study sessions, elaboration and execution of a planning with the teacher and the children. In both steps, field journal annotations and audiovisual and photographic recordings were carried out, in order to ensure the study of the processes, according to the way of proceeding the analysis by the genetic-causal method postulated by Vigotski. The results obtained in the first stage pointed out that the teacher had as theoretical basis the theory of Vygotsky and the ideas of Paulo Freire, but had no training in the perspective of riverside education. He had participated in a course in the level of improvement in early childhood education and perhaps because of this, he organized the educational social environment listening to the children and taking into account their particular life peculiarities, their knowledge and experiences, as well as the peculiarities of childhood. In the second stage, the results showed that the collaborative action contributed to the organization of the educational social environment, potentializing the pedagogical practice and the formation of the conscious personality of the children. It is concluded that the concept of educational social environment formulated by Vygotsky, if taken together with the conceptual system of the author and with the conceptions defended by the scholars of riverside education, can contribute with the teacher in his historical task of thinking and organize a critical early childhood education for and with the riverside children of the Amazon.

Keywords: Social educational environment. Early Childhood Education. Riverine children of the Amazon. Vygotsky's theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorização dos princípios metodológicos da teoria de Vigotski	61
Figura 2 – Escola Municipal de Educação do Campo Maria Clemildes dos Santos ...	64
Figura 3 – Mapa turístico de Mosqueiro	65
Figura 4 – Planta da comunidade de Caruaru	66
Figura 5 – Espaços da comunidade	67
Figura 6 – Matapis em um Porto	67
Figura 7 – Agricultura familiar	67
Figura 8 – Sala da Biblioteca	69
Figura 9 - Sala de referência da educação infantil	69
Figura 10 – Sala de referência da educação infantil	69
Figura 11 – Malocas do ensino fundamental	70
Figura 12 – Quadra de esportes	70
Figura 13 – Espaço externo em direção ao rio Caruaru	70
Figura 14 – Espaço externo (horta)	71
Figura 15 – Barco Tucuxi no Porto do Caruaru	72
Figura 16 – Barco Santa Maria no Porto do Pelé	72
Figura 17 – Ônibus escolar chegando na escola	73
Figura 18 – Reunião com os familiares das crianças da turma de educação infantil	85
Figura 19 – A relação entre adultos e crianças	89
Figura 20 – A relação entre crianças e professora	90
Figura 21 – A relação criança entre criança	90
Figura 22 – A relação criança entre criança	90
Figura 23 – A relação criança entre criança	90
Figura 24 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	92
Figura 25 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	93
Figura 26 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	93
Figura 27 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	93
Figura 28 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	93
Figura 29 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais....	93
Figura 30 – A relação das crianças com as <i>obutchenie</i> e ZDP	94
Figura 31 – A relação das crianças e professora com a família	94

Figura32 –A relação das crianças e professora com a natureza e os saberes da comunidade	95
Figura 33 – A relação das crianças e professora com a natureza e os saberes da comunidade	95
Figura 34 – Sessão de estudos e elaboração do planejamento	104
Figura 35 – Sessão de estudos e elaboração do planejamento	104
Figura 36 – Episódio 1 – Carnaval e práticas sustentáveis.....	106
Figura 37 – Episódio 1 – Carnaval e práticas sustentáveis	106
Figura 38 – Episódio 1 – Carnaval e práticas sustentáveis	106
Figura 39 – Episódio 1 – Carnaval e práticas sustentáveis	106
Figura 40 – Crianças interagindo com a música	108
Figura 41 – Crianças interagindo com a música	108
Figura 42 – Episódio 2 – Plantar e colher	109
Figura 43 – Episódio 2 – Plantar e colher	109
Figura 44 – Episódio 2 – Plantar e colher	109
Figura 45 – Episódio 2 – Plantar e colher	109
Figura 46 – Atividade sensorial	112
Figura 47 – Atividade sensorial	113
Figura 48 – Atividade sensorial	113
Figura 49 – Aula-passeio para a horta	114
Figura 50 – Aula-passeio para a horta	114
Figura 51 – Aula-passeio para a horta	114
Figura 53 – Aula-passeio para a horta	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações sobre a existência social das crianças da turma de educação infantil	85
Quadro 2 – Categoria e subcategorias de análise	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo dos trabalhos analisados – ANPED e CAPES, 2012-201839

Tabela 2 – Demonstrativo das características estruturais: espaços físicos e equipamentos
..... 71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEC	Coordenação de Educação do Campo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
EMEC	Escola Municipal de Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNPAPA	Fundação Papa João XXII
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural
ICED	Instituto de Ciências da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAPIM	Programa de Apoio de Intervenção Metodológica
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RMEB	Rede Municipal de Educação do Município de Belém
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade Estadual do Pará

UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	18
1	A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA.....	32
1.1	A organização do meio social educativo na perspectiva de Vigotski	33
1.2	Levantamento bibliográfico sobre práticas educativas com crianças da educação infantil ribeirinha da Amazônia	37
1.3	O/A professor/a da educação infantil ribeirinha da Amazônia	44
1.4	A criança da educação infantil ribeirinha da Amazônia.....	50
2	MÉTODO: O CAMINHO PERCORRIDO	57
2.1	Princípios metodológicos	57
2.2	Procedimentos	61
2.3	Análise de dados	74
3	A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	77
3.1	Método.....	77
3.2	Resultados	78
3.2.1	A existência social da professora	78
3.2.2	Condições de formação: inicial e continuada	81
3.2.3	Condições de trabalho: EMEC Maria Clemildes dos Santos	83
3.2.4	A existência social das crianças	84
3.3	Discussão	96
4	AÇÃO COLABORATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO.....	101
4.1	Método	101

4.2	Resultados	102
4.2.1	Sessão de estudos e elaboração do planejamento	102
4.2.2	Episódios da execução do planejamento	105
4.3	Discussão	115
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICES	134
	ANEXO	164

INTRODUÇÃO

“Em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”. (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 300)².

Esta dissertação de mestrado está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA), na linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais e teve como agência financiadora o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo central do estudo foi investigar que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.

O fundamento usado foi o sistema teórico de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e as formulações teóricas de estudiosos contemporâneos de sua obra, bem como as de pesquisadores da área da educação ribeirinha da Amazônia, tais como, Gonçalves (2015), Teixeira (2009, 2012, 2013), Teixeira, Alves (2008), Santos (2014, 2017), Souza (2017), Souza, Freire (2017), Freitas, Hage, Tuveri (2015, 2017), dentre outros.

O conceito de “meio social educativo” explorado nesta pesquisa advém do sistema conceitual de Vigotski que, segundo Teixeira e Barca (2018), ainda é pouco estudado e discutido nos meios educacionais, mas que se mostra potente para pensar a organização do trabalho educativo escolar.

Ele é uma extensão do conceito de “meio social” e foi formulado por Vigotski (1924-26/2003) como uma forma de potencializar sua concepção de educação como organização da vida e contemplar as peculiaridades da educação escolar. De um modo geral, significa o conjunto das relações vivenciadas na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2018).

Neste sentido, esta investigação foi realizada em uma turma de educação infantil de uma escola pública na comunidade ribeirinha do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, ligada à Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará, para evidenciar e discutir o trabalho pedagógico realizado por uma professora e contribuir com a sua prática por intermédio de uma ação colaborativa, de modo a interferir no processo de formação humana das

² Por considerar que a produção teórica-metodológica de Vigotski é histórica e possui períodos, todas as citações das obras deste autor serão referenciadas pelo ano de produção e ano de publicação, separados por barra.

crianças por um viés crítico e emancipatório, uma vez que a escola tem papel fundamental no processo de desenvolvimento humano das crianças.

Nessa perspectiva, é necessário pensar em uma educação infantil ribeirinha que supere a concepção do campo sem crianças pequenas e associado a um ideário urbano. A organização do meio social educativo precisa ser planejada para favorecer a valorização do modo de vida ribeirinho e sua diversidade, assim como os saberes científicos e as peculiaridades da infância, o que tornou a pesquisa desafiadora, pois muitos docentes não recebem formação profissional adequada para trabalhar com as crianças da educação infantil ribeirinha da Amazônia.

Trajetória da pesquisa: “Eu deixo e recebo um tanto”

Vou mostrando como sou e vou sendo como posso, jogando meu corpo no mundo, andando por todos os cantos e pela lei natural dos encontros eu deixo e recebo um tanto [...].
(Mistério do Planeta – Os Novos Baianos).

Sou moradora da Ilha de Mosqueiro e minhas vivências e experiências como aluna de pedagogia, bolsista de pesquisa e professora, aliadas a meus estudos sobre a teoria de Vigotski e a educação infantil, me possibilitaram lançar um olhar nas turmas de educação infantil e perceber que, de um modo geral, não há uma preocupação com a organização das relações sociais vividas pelas crianças na escola da infância. Esse fato se agrava ainda mais quando se trata das crianças ribeirinhas da Amazônia.

As autoras Silva e Pasuch (2010) afirmam no documento intitulado “Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo”, que as crianças do campo “têm rotinas, experiências estéticas e éticas, ambientais, políticas, sensoriais, afetivas e sociais próprias” e, por isso, precisam de uma educação infantil verdadeiramente “do campo”, uma educação que “valorize suas experiências, seus modos de vida, sua cultura, suas histórias e suas famílias, que respeite os tempos do campo, os modos de convivência, as produções locais”, peculiaridades que nem sempre são consideradas na organização do currículo e do meio social educativo em geral destinado à educação dessas crianças.

Dessa forma, meu interesse pela realização desta pesquisa está relacionado com a minha trajetória de vida. Eu, na condição de mestranda, autora deste texto de dissertação, enfatizo o quanto minhas vivências na infância me aproximaram da educação e, mais especificamente, da educação infantil.

Durante o período da graduação sempre procurei saber mais sobre o desenvolvimento humano, para compreender as crianças da educação infantil – a etapa da Educação Básica que mais me motivava e ainda me motiva a estudar. No 5º semestre do curso, em 2013, cursei uma disciplina obrigatória chamada “Estágio na Educação Infantil I” e, durante este estágio, percebi algumas práticas que vinham de encontro às leituras realizadas durante o curso sobre a prática pedagógica.

No curso de pedagogia, tive a possibilidade de observar a prática de uma professora de educação infantil e constatar que o trabalho pedagógico era centrado apenas na professora. As crianças não tinham espaços para brincar, para se expressar, evidenciando uma educação dentro dos princípios tradicionais em que a relação professor-aluno mostra-se unilateral.

A motivação que me levou à escolha dessa temática surgiu em decorrência de aprendizagens e experiências adquiridas como bolsista do Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM), ocasião em que desenvolvi um Plano de Trabalho em um Centro Municipal de Referência em Educação Infantil, no município de Ananindeua/PA, que tinha por objetivo observar e caracterizar o espaço de uma turma de educação infantil e promover mudanças juntamente com a professora. Ao desenvolver o referido Plano, sob a orientação da professora coordenadora da pesquisa, hoje, minha orientadora de mestrado, e participar de estudos sobre a teoria histórico-cultural e a educação infantil no Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), por ela coordenado, passei a interessar-me cada vez mais pela questão da organização do espaço na educação infantil, culminando com a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “A organização do espaço em uma Unidade de Educação Infantil, na Ilha de Mosqueiro – Belém/PA: um estudo na perspectiva histórico-cultural”.

O referido trabalho me possibilitou avançar em leituras sobre a organização do espaço da educação infantil e sobre a teoria de Vigotski, ao mesmo tempo em que auxiliou a minha prática pedagógica, quando fui professora, por dois anos, da educação infantil em uma escola particular de um bairro periférico de Belém.

A partir desta prática, senti, ainda, a necessidade de estudar mais para conseguir alcançar meu objetivo maior, que é o compromisso com a educação das crianças da educação infantil de escola pública, contribuindo, assim, com a ressignificação das práticas pedagógicas por meio de uma teoria crítica e transformadora. Desse modo, organizei um Projeto de pesquisa que tinha como objeto de estudo o espaço da educação

infantil e em 2016 participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA). Fui aprovada e iniciei o curso em março de 2017, sendo orientada pela Prof.^a Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

Ao ingressar no mestrado, pretendia seguir com essa temática, mas novos estudos realizados no grupo de pesquisa me possibilitaram ver que eu poderia ir mais além, que agora, em vez de investigar a organização do espaço, eu poderia investigar a organização do “meio social educativo”.

A entrada no mestrado me possibilitou compreender a educação de uma forma mais crítica, fortalecendo ainda mais a minha escolha pela teoria de Vigotski. Estudos realizados com o GEPEHC e algumas vivências como aluna do mestrado ampliaram a minha visão crítica sobre a educação brasileira e concorreram para a mudança do meu objeto de pesquisa.

Após a realização de algumas leituras mais aprofundadas da referida teoria com a minha orientadora e com o grupo de pesquisa, principalmente, após o estudo da obra “Psicologia Pedagógica”, minha orientadora e eu percebemos que somente pesquisar a organização do espaço seria limitado, pois, para a teoria de Vigotski, a relação das crianças com o espaço é apenas um dos aspectos do meio social educativo. Decidimos então, que eu investigaria o meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.

Ainda durante o primeiro ano de mestrado, em 2017, participei de congressos de educação que me possibilitaram ter contato com a educação do campo. Nesses encontros, o que me deixou inquieta foi a pouca quantidade de pesquisas voltadas para a etapa da educação infantil ribeirinha, fato este que me motivou a iniciar mais um desafio na vida acadêmica.

Após a participação em seminários de educação do campo resolvi visitar uma escola ribeirinha da Ilha de Mosqueiro, localizada na comunidade do Caruaru, para observar um pouco da rotina da escola e verificar a possibilidade de realizar a pesquisa empírica. Essa visita me possibilitou conhecer a realidade de uma escola ribeirinha com um pouco mais de profundidade e depois concretizar a pesquisa de campo.

Construção do problema e objetivos da pesquisa

O meu problema de pesquisa surgiu como tema a ser investigado ao observar que a organização do meio social educativo constitui um problema no campo epistemológico da educação que precisa ser mais discutido pelo fato de muitos/as professores/as, em sua prática pedagógica, não levarem em consideração as especificidades ribeirinhas e as peculiaridades da infância. Um exemplo disso é a execução de um currículo urbanocêntrico e a inserção de crianças em classes multisseriadas, quando deveriam estar em turmas de educação infantil.

Os marcos legais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (BRASIL, 2002), as Diretrizes Complementares de 2008, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (SILVA; PASUCH, 2010) apontam o/a professor/a, as crianças e o meio de vida das crianças como elementos inseparáveis da educação escolar, porém, a maioria das práticas docentes ainda não contemplam essas orientações.

Por outro lado, como afirma Freitas (2007), não podemos culpabilizar o/a professor/a, uma vez que sua prática está relacionada a vários outros fatores. Torna-se necessário considerar as condições físicas, estruturais, financeiras, psicológicas, de formação inicial e continuada, do trabalho docente e demais variáveis que interferem diretamente na prática docente.

Nesse sentido, resalto a importância da teoria de Vigotski para esta área da educação, pois orienta para uma prática que almeja a formação humana das crianças por um viés crítico e emancipatório, não deslocando a prática do/a docente da realidade social que cada vez mais apresenta condições precárias e críticas que advêm de um modelo neoliberal que segrega e torna insuficiente o sistema educacional brasileiro para as pessoas da classe trabalhadora.

A teoria Vigotskiana foi criada em um cenário de crise, após a Revolução Russa de 1917, na antiga União Soviética. Vigotski já se mostrava preocupado com a educação daquela época, pois a psicologia reduzia a explicação do desenvolvimento humano pelo viés biológico e pelas funções elementares. Contrário a este modo de investigação, Vigotski propôs uma nova psicologia que compreendesse o ser humano em sua inteireza, considerando a sua historicidade e as relações sociais, baseado no materialismo histórico, elaborado por Marx e Engels, para compreender como o ser humano forma o seu psiquismo, que é diferente do animal pela sua capacidade de transformar a natureza e ser transformado por ela por meio do trabalho.

É importante ressaltar que a produção científica de Vigotski, como de qualquer outro autor, é histórica, ou seja, foi marcada por mudanças fundamentais na forma de compreender o processo de formação do psiquismo humano. Segundo Delari Júnior (2015), Vigotski sempre teve como meta a construção do que chamou de “a dialética da psicologia” (VIGOTSKI, 1926-27/1991, p. 290), cujo objeto de estudo é a dialética do humano, mas a forma de compreender esse objeto de estudo mudou, de uma explicação mais marcada pelos fundamentos da reflexologia para uma explicação cada vez mais dialética, que compreende o humano como síntese de múltiplas determinações.

O sistema teórico elaborado por Vigotski concebe o ser humano como histórico e cultural, não sendo somente um ser biológico, pois “[...] o homem não se serve apenas da experiência herdada fisicamente [...] baseia-se na utilização muito ampla da experiência das gerações anteriores [...] experiência histórica” (VIGOTSKI, 1925/1999, p.65).

Como afirmei anteriormente, Vigotski elaborou um projeto científico de construção de uma psicologia dialética, que tomasse a dialética do humano como seu objeto de estudo. Sua curta vida, no entanto, não permitiu que realizasse tal intento. Ao longo de sua produção, o enfatizou a necessidade de que o conhecimento científico e sua própria produção teórica fosse compreendida em termos de “sistemas conceituais” e não como um conjunto desordenado de conceitos. Nessa perspectiva, o psicólogo brasileiro e estudioso da teoria de Vigotski, Achilles Delari Júnior, tem trabalhado incansavelmente e continuamente há mais de 30 anos, para tentar ao organizar as ideias de Vigotski em termos de um “sistema conceitual”, que reúna o que o autor deixou de mais elaborado e crítico a respeito da dialética do humano. Segundo Delari Júnior (2017), a produção de Vigotski pode ser organizada em termos de um sistema conceitual com quatro princípios teórico-metodológicos articulados e indissociáveis, que precisam ser mantidos sempre que tomamos essa teoria como fundamento de novos estudos e pesquisas. São eles: 1) o objeto de estudo; 2) o princípio explicativo para o objeto de estudo; 3) a unidade de análise que articula objeto de estudo e o princípio explicativo e 4) o modo de proceder a análise.

O primeiro princípio a ser mantido é que Vigotski tomou a consciência ou a gênese social da personalidade humana consciente como seu objeto de estudo.

O segundo princípio é o princípio explicativo para a personalidade humana consciente. Segundo Vigotski, a personalidade consciente não se explica por si mesma, mas pela existência social da pessoa, pelo conjunto das “relações sociais” que ela participa.

O terceiro princípio é a unidade de análise. Vigotski elegeu o “significado” ou a “palavra significativa” como a unidade de análise que permite compreender a conexão entre a personalidade humana consciente e as relações sociais.

Finalmente, o quarto princípio a ser mantido sempre que tomamos a teoria de Vigotski como referência, é o modo de proceder a análise, que para o autor é o método histórico ou genético-causal, por possibilitar a compreensão da consciência (personalidade humana consciente) não como algo dado a priori, mas como um processo que tem uma gênese e que é marcado por avanços e saltos, mas também por crises, involuções e revoluções.

Face ao exposto, este trabalho toma os quatro princípios do sistema conceitual de Vigotski como sua principal referência teórico-metodológica e vale-se de outros conceitos centrais de seu sistema conceitual, tais como os conceitos de educação, processo educativo, meio social educativo, professor, zona de desenvolvimento proximal, *obutchenie*, dentre outros, para responder à questão de pesquisa aqui formulada.

Na obra “Psicologia Pedagógica”, o autor enfatizou a importância da educação e a colocou no núcleo de sua teoria, como “a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 144). “Educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 220), afinal “não concordamos em deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 77). Seguindo essa ideia, no ambiente escolar, a criança não conseguirá se desenvolver sozinha, cabe ao/à professor/a, o profissional que recebeu a formação para esse fim, contribuir para a formação humana da criança. Nessa mesma obra, o autor formula o conceito de “meio social educativo”, postula a trilateralidade do processo educativo, no qual “[...] o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 80) e aponta o/a professor/a como o/a organizador/a desse meio, sendo “[...] o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 76).

Nessa perspectiva, parto do pressuposto de que todo meio social educativo contribui para a formação humana e a escola da infância é um dos espaços sociais mais importantes para a formação da personalidade consciente da criança.

Vigotski (1931/2000) enfatizou o papel dessas relações na constituição humana. Na visão do autor, são elas que explicam a formação de nossa personalidade consciente: “A personalidade é o social em nós” (VIGOTSKI, 19031/2000, p. 337, tradução minha). Nesse sentido, se quisermos interferir na formação das novas gerações não podemos

deixar que a vida siga a lógica cotidiana. Diferente disso, é preciso organizá-la. Entretanto, muitos/as professores/as da educação infantil ainda não atentam para essa questão e, em vez de atuarem como intelectuais de suas práticas, organizando o meio social educativo em diálogo com as crianças, desenvolvem práticas tradicionais baseadas em apostilas ou planejadas por outrem.

A partir do que propõe Vigotski, podemos concluir que as escolas da infância devem ter como objetivo a organização do meio social educativo para o desenvolvimento da formação da personalidade consciente da criança, o que a permitirá conhecer o seu meio e agir sobre ele de modo consciente, desde a infância. Nessa perspectiva, quando uma criança é educada em um meio social educativo organizado para contribuir com essa formação, o que inclui as múltiplas possibilidades de expressão, desde pequena passa a tomar consciência do mundo ao seu redor e a agir de forma cada vez mais consciente.

Teixeira e Barca (2018) sinalizam formas de como os/as professores/as da educação infantil podem contribuir para o desenvolvimento da personalidade com as crianças. Segundo as autoras, os critérios éticos de **superação**, **cooperação** e **emancipação**, presentes na teoria de Vigotski e sistematizados por Delari Júnior (2009) são essenciais para esse desenvolvimento. A **superação** implica em compreender o ser humano como alguém que sempre pode ir além de seus limites individuais. A **cooperação** diz respeito à contribuição do Outro no processo de formação da personalidade consciente de outrem. Ela é entendida como a alavanca dos potenciais humanos pela possibilidade de atividade coletiva. Uma pessoa pode ir além de seus limites de desenvolvimento sim, mas isso se dá principalmente pelo alargamento do campo desse desenvolvimento com a inclusão de outrem. A emancipação é a liberdade humana, que o ser humano conquista somente ao superar seus limites pela cooperação. Essa visão sobre a formação humana contribui fornece elementos para o/a professor/a da educação infantil organizar a prática pedagógica organizar um meio social educativo que possibilite momentos de atividades coletivas e individuais que impulsionem a formação da personalidade consciente das crianças.

Como já mencionado, Vigotski almejava por uma nova psicologia que concebesse o humano em sua completude e em sua perspectiva, a consciência, tinha papel fundamental na constituição humana, por ser o que diferencia os humanos dos animais. Para o autor, “[...] não há consciência que não seja consciência de um determinado ser humano vivo [...] a consciência é o ser humano consciente [...]” (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 62).

Diante do exposto, este estudo tomou como objeto de estudo a organização do meio social educativo de uma escola ribeirinha da Amazônia. A modalidade de educação denominada de “ribeirinha” está inserida na Educação do Campo, que é uma modalidade da Educação Básica (Art. 1, Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº. 2/2008).

Como sabemos, a ocupação do território amazônico brasileiro se deu pelos europeus (espanhóis e portugueses) por conta dos grandes recursos naturais atrativos para o mercado internacional, fixando-os na Amazônia, dominando o território e ocasionando o processo de miscigenação entre ele e o povo indígena, o que fez surgir o caboclo³ (SANTOS, 2014).

Para Gonçalves (2015), o ribeirinho é a personalidade mais característica da Amazônia e desenvolveu os seus saberes na relação direta com os rios e as florestas, nas quais “[...] solo, floresta e rio apresentam como interligados, um dependendo do outro, combinando essas diferentes partes dos ecossistemas amazônicos com a agricultura, o extrativismo e a pesca”. (GONÇALVES, 2015, p. 155).

Sendo assim, o povo ribeirinho tem sua peculiaridade de vida representada em sua diversidade territorial, econômica e cultural, que se modifica no decorrer do tempo a partir da ação do homem na natureza e das políticas públicas que mudam o modo de vida das pessoas. Dessa forma, Santos (2014) pondera que nem toda pessoa que mora na beira do rio é considerada ribeirinha, pois a sua relação com o rio não é direta, ou seja, a sua sobrevivência não se origina da interação com o rio. Ainda para este autor:

[...] os ribeirinhos têm uma forte relação com o rio, mesmo se não moram nas margens (alguns moram na terra firme), o rio é referência como meio de transporte, por onde eles se deslocam para outras comunidades ou cidades [...] o rio ainda é espaço de lazer, referência geográfica, fonte de produção de alimento e mitos [...]. (SANTOS, 2014, p. 53).

Ao ter esta compreensão, é preciso que a organização do meio social educativo considere as peculiaridades da vida ribeirinha. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), em seu artigo 8º, Parágrafo 3º, orientam que as propostas pedagógicas de educação infantil reconheçam os modos de vida próprios das crianças, vinculando-as às suas culturas, tradições e identidade. Para dar conta disso, as propostas pedagógicas destinadas às crianças do campo podem inclusive, flexibilizar,

³ Gonçalves (2015) afirma que é preciso ter cuidado com esta expressão, pois ao invés de afirmar a identidade indígena, acaba por negá-la.

se necessário, o calendário escolar, as rotinas e as atividades, respeitando as atividades econômicas dos adultos da comunidade, valorizando e evidenciando os saberes locais e disponibilizando brinquedos e equipamentos diversos que considerem as características histórico-culturais próprias das comunidades.

Entretanto, a realidade vivenciada pelas pessoas nas escolas ribeirinhas mostra que ainda estamos longe de cumprir essas orientações. Os autores Freitas, Hage e Tuveri (2012), Hage (2014), Hage e Cruz (2015) e Hage, Lima e Souza (2017) afirmam que o que vimos é a ausência de creches, crianças da pré-escola inseridas nas classes multisseriadas, espaços inadequados para docentes e crianças, currículo afastado da realidade local, materiais inadequados para a realidade, falta de apoio pedagógico e professor/a sem formação inicial e continuada que dê conta de subsidiar o seu trabalho docente.

Nessa perspectiva, compreendo e justifico a importância de pesquisar a educação infantil ribeirinha da Amazônia por entender que é necessário pensar em uma proposta que garanta a formação da personalidade humana consciente das crianças, tendo como ponto de partida a própria realidade social concreta em que vivem. É preciso que a escola contribua para que elas potencializem o seu olhar crítico sobre a vida, sendo autoras de suas próprias histórias e participantes ativas na organização do meio social educativo.

A criança da educação infantil é ativa quando há espaços para ser criança ao falar, se posicionar nas rodas de conversa, interagir com diferentes pessoas e objetos, brincar, ou seja, quando as suas peculiaridades são respeitadas no ambiente escolar. As crianças ribeirinhas da Amazônia possuem um modo de vida peculiar às suas relações sociais, que é marcado pelo contato direto com a natureza, com os rios, floresta, animais e ao realizarem as atividades típicas da infância, como o brincar, por exemplo, representam essas interações, como observaram Teixeira e Alves (2008), ao analisarem as brincadeiras das crianças da Ilha do Combu, em Belém do Pará. Os autores constataram que apesar de as crianças ribeirinhas participantes da pesquisa interagirem com o mundo urbano, as suas brincadeiras de faz de conta estavam profundamente relacionadas ao modo de vida típico dos ribeirinhos. As crianças geralmente brincavam de pescador, barqueiro, coletor e vendedor de açaí, de construir barcos e canoas, demonstrando, assim, que estavam se constituindo como ribeirinhos da Amazônia.

Diante disso, o/a professor/a ao organizar o meio social educativo também precisa considerar a “situação social do desenvolvimento”, conceito este elaborado por Vigotski que é muito importante para compreender a formação humana da criança. Para Teixeira

e Barca (2015, p.34) “[...] envolve o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa, condiciona a forma da criança se relacionar com a vida em uma determinada idade e constitui a força que faz emergir as neoformações [...]”.

No caso deste estudo, as crianças participantes estão inseridas na pré-escola e a atividade principal é a brincadeira de faz de conta. As DCNEI (BRASIL, 2009) reforçam a importância da presença da brincadeira na escola ao colocá-la, juntamente com as interações, como um dos eixos do currículo dessa etapa da educação básica.

Teixeira (2009) estudou profundamente a brincadeira de crianças ribeirinhas da Amazônia em idade pré-escolar. A autora mostrou a realidade vivida por elas, bem como as suas formas de brincar, construindo significados em interação com seus pares e a professora. Em um trabalho fruto da sua tese, Teixeira (2012) mostra e discute a prática pedagógica de uma professora de educação infantil que possibilitava diferentes interações com espaços, materiais e brincadeira para as crianças, questão fundamental para o desenvolvimento humano infantil.

Torna-se necessário, também, considerar a importância de perceber a criança ribeirinha na sua singularidade, “[...] essa criança real, concreta, que cresce entre a gente e o rio, entre a gente e os peixes, entre a gente e as árvores, entre a gente e a gente” (TEIXEIRA, 2009, p. 18). As brincadeiras das crianças ribeirinhas da Amazônia representam as suas relações sociais que estão conectadas à natureza, como brincar de subir em árvores, construir brinquedos com folhas, sementes e galhos de árvores, tomar banho no rio, correr pelo campo e floresta, interagir com os animais, entre outros.

Neste sentido, na organização do meio social educativo da educação infantil é importante considerar as crianças como sujeitos históricos, sociais e ativos no processo educativo que carregam consigo as especificidades das suas relações sociais e peculiaridades da infância.

O fato deste estudo estar fundamentado na teoria de Vigotski requer necessariamente que, ao tratar do problema da organização do meio social educativo, além de conceber o/a professor/a, como o/a organizador/a do meio social educativo, também considere outros conceitos elaborados por Vigotski, tais como a *obutchenie* e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que ajudam a compreender o problema em tela e responder à questão de pesquisa aqui formulada,

Segundo Prestes (2012), *obutchenie* é uma palavra russa que significa a “situação de ensino”, organizada pelo/a professor/a em colaboração com as crianças. Segundo Teixeira e Barca (2018), a *obutchenie* “marca o caráter dialético do processo educativo”

(2018, p. 11), uma vez que inclui, dialeticamente, o ensino e a aprendizagem; o professor e o aluno. As autoras defendem que a tradução mais coerente com o sistema conceitual de Vigotski é a expressão “situações de ensino aprendizagem, pois diz respeito a tudo o que planejado pelo/a professor/a com as crianças, visando interferir em seus processos de desenvolvimento. Elas também chamam a atenção para que não utilize esse conceito polarizando um dos participantes do processo educativo, sob pena de perder o caráter dialético. Compreender este conceito é, portanto, fundamental para a organização do meio social educativo, pois permite ao/à professor/a atuar na zona de desenvolvimento próximo das crianças, ao organizar as situações de ensino-aprendizagem.

A ZDP também contribui para a possibilidade de desenvolvimento em que o/a professor/a observa cada criança e colabora para potencializar o que ainda não foi potencializado, o que ainda não é real, mas próximo. Este conceito contribui para o processo de superação da criança, na qual tanto o/a docente como a outra criança, sendo mais experiente, irá colaborar para que o sujeito supere os seus limites, emancipando-se.

Tendo em vista estes conceitos e os quatro princípios teóricos e metodológicos organizados por Delari Júnior (2017), a organização do meio social educativo que contribua para a formação da personalidade consciente das crianças requer, portanto, que sejam propiciados *obutchenies*, ou seja situações de ensino-aprendizagem que favoreceram o desenvolvimento da imaginação e a internalização da cultura.

Desse modo, acredito que uma das relevâncias desta investigação é poder apresentar, discutir e dar vida a um conceito elaborado por Vigotski no início do século XX, que pode contribuir para que possamos compreender e organizar uma educação infantil mais significativa para todas as crianças do campo, além de evidenciar o trabalho específico de uma professora na organização do meio social educativo de educação de crianças ribeirinhas da Amazônia.

Investigar a organização do meio social educativo da educação infantil ribeirinha é compreender que ele é a unidade dialética entre a criança e o/a professor/a, no qual ambos se complementam no processo educativo. Por isso é importante pensar em uma educação que fortaleça o processo educativo como trilateralmente ativo, articulando com práticas que viabilizem a cooperação, superação e emancipação entre as crianças, professor/a e o meio social educativo. É nessa perspectiva que a organização do meio social educativo pode contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças ribeirinhas da Amazônia.

A partir disto, compreender o meio social educativo como um dos elementos do processo educativo, que representa o conjunto das relações humanas na escola e que pode ser interferido ou organizado é de suma importância para o processo de formação da personalidade consciente das crianças.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como questão central de pesquisa a seguinte pergunta: **Que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia?**

Para responder de forma mais aprofundada, elaborei as seguintes questões específicas:

- a) Como uma professora organiza o meio social educativo de uma turma de educação infantil em uma escola de uma comunidade ribeirinha?
- b) Como a teoria de Vigotski pode contribuir para orientar a prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo?

Em seguida, visando responder às questões, construí os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Investigar que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.

Objetivos específicos:

- Analisar a organização do meio social educativo em uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia;
- Realizar uma ação colaborativa de modo a contribuir para a prática pedagógica da professora, tendo como pressupostos os princípios do sistema conceitual de Vigotski.

Para responder melhor às questões e alcançar os objetivos do estudo, realizei um levantamento bibliográfico para analisar a produção científica sobre as práticas educativas com crianças da educação infantil ribeirinha realizei uma pesquisa empírica fundamentada nos sistema teórico de Vigotski, que constou das seguintes etapas:

- a) Análise do Projeto Político Pedagógico da escola para situar o problema de pesquisa;

- b) Observação da prática pedagógica da professora;
- c) Entrevista semiestruturada com a professora;
- d) Realização da ação colaborativa;
- e) Análise dos dados.

Organização da dissertação

Organizei esta dissertação partindo do geral para o particular, por isso, começo pela apresentação da discussão do tema geral para, em seguida, mostrar a investigação realizada em uma turma de educação infantil de uma escola pública da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, Belém/PA.

A seção 1, intitulada “A organização do meio social educativo da educação infantil ribeirinha da Amazônia”, tem como objetivo apresentar o conceito de meio social educativo e a sua importância para a educação das crianças, assim como discutir as práticas educativas concretizadas em escolas ribeirinhas da Amazônia brasileira e mais especificamente no Pará a partir do levantamento bibliográfico.

A seção 2, “Método: o caminho percorrido”, é dedicado ao método da pesquisa, que tem por objetivo mostrar a abordagem teórico-metodológica que direcionaram esta investigação.

A seção 3, chamada de “A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil”, refere-se à primeira etapa da pesquisa empírica no que diz respeito à análise da observação da prática pedagógica da professora e apresenta as respostas e análises decorrentes da investigação.

Já na seção 4, “Ação colaborativa: a contribuição da teoria de Vigotski para a prática pedagógica quanto à organização do meio social educativo da turma de educação infantil”, tem como objetivo mostrar a segunda etapa da pesquisa empírica que constou de uma ação colaborativa realizada com a professora, de modo a contribuir com a formação da personalidade consciente das crianças da turma da educação infantil.

Nas Considerações Finais, reitero as ideias explanadas com a esperança de que este estudo fortaleça as discussões sobre as práticas educativas na educação infantil ribeirinha da Amazônia, respeitando os modos de vida concretos das crianças e promovendo avanços no desenvolvimento social de suas personalidades conscientes.

1 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA

“Em suma, o meio é para o ser humano o meio social, porque quando aparece, com relação ao homem, como meio natural, sempre estão presente aspectos sociais determinantes. Em suas relações com o ambiente, o ser humano sempre utiliza sua experiência social”. (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 79).

Começo esta seção com a citação de Vigotski por introduzir o que será exposto no decorrer desta escrita sobre o meio social educativo. O meio é para o ser humano, segundo este autor, o meio social, ou seja, “o conjunto das relações humanas” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 79), ou seja, o “meio é fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010; 2018) e o meio social educativo diz respeito às relações sociais vividas na escola. Tais relações não são isoladas da realidade concreta de existência, logo, a organização do meio social educativo não pode estar desvinculada da vida das crianças e da realidade da comunidade.

É importante destacar que a investigação sobre o meio social não se finda em si mesmo, mas como afirmou Vigotski (2010; 2018), é preciso estudá-lo em transformação e não como algo estático.

Nesse sentido, o objetivo aqui é apresentar o conceito de meio social educativo elaborado por Vigotski (1924-26/2003) e a sua contribuição para potencializar a educação em uma perspectiva crítica e emancipadora, articulando com o papel do/a professor/a e as especificidades das crianças da educação infantil. Para dar conta desse objetivo, organizei esta seção, da seguinte forma. Na primeira subseção intitulada “A organização do meio social educativo na perspectiva de Vigotski”, inicialmente, apresento o conceito de meio social educativo para que o/a leitor/a compreenda o significado desse conceito. Posteriormente, apresento um “Levantamento bibliográfico sobre as práticas educativas com as crianças ribeirinhas da Amazônia”, expondo como o problema deste estudo está sendo respondido na ciência. Na terceira subseção, “O/A) professor/a da educação infantil ribeirinha da Amazônia”, discuto o papel do/a docente como o/a organizador/a do meio social educativo e a importância de uma sólida formação, sendo ela inicial e continuada, que contribua para a sua prática pedagógica em uma perspectiva emancipatória. Finalmente, na quarta subseção, “A criança da educação infantil ribeirinha da Amazônia”,

detenho-me em apresentar as especificidades das crianças ribeirinhas da Amazônia, dialogando com o conceito de meio social educativo.

1.1 A organização do meio social educativo na perspectiva de Vigotski

Vigotski foi um estudioso e pesquisador preocupado com os problemas sócio educacionais de sua época. Ele tinha uma visão revolucionária, acreditava na transformação da sociedade e na criação de um “novo homem” e de uma “nova sociedade”, mais justa, livre e igualitária. Para ele, a educação desempenharia função primordial na formação desse novo homem. Por isso, em sua forma de compreender o processo educativo, concebeu o meio social educativo como a unidade dialética entre o/a professor/a e a criança, em uma relação trilateralmente ativa entre ambos, sendo que ao/à professor/a cabe organizar o meio social educativo em colaboração com a criança. “Portanto, o processo educativo é dinâmico, ativo e dialético, assim como os sujeitos nele inseridos também o são”. (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 78).

O meio social educativo, para o autor, é o conjunto das relações humanas que ocorrem na escola e que precisam ser organizadas intencionalmente. É válido ressaltar que são várias as relações que se estabelecem, porém cabe ao/à professor/a organizar as que irão contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças, em diálogo com elas. Sendo assim, “o trabalho do professor deve buscar com toda a sua intencionalidade a formação de qualidades humanas que na ausência dos processos de educação não ocorreriam” (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p.11).

Nessa perspectiva, a educação escolar, sistemática e intencional, é fundamental para o processo de formação da personalidade humana consciente das crianças e o/a professor/a é o/a profissional responsável pela condução desse processo.

Vigotski (1924-26/2003) ressalta a importância que se estabeleça uma coerência entre os objetivos e as formas de organização do meio social educativo, o que deve ser fruto de escolhas, de tomadas de decisões pelos participantes do processo educativo.

Nesse sentido, as relações que ocorrem no espaço escolar precisam ser organizadas para refletir os anseios formativos da comunidade possibilitando a inserção da vida na escola. Porém, para que isso ocorra é necessário que os/as docentes tenham formações que subsidiem suas práticas em relação à importância e relevância dos aspectos sociais e culturais a serem incorporados na organização do meio social educativo, assim como a articulação entre os saberes da comunidade e os da ciência.

A articulação desses saberes na organização do meio social educativo fortalece na criança, a valorização do seu local de vida, de existência e, ao mesmo tempo, contribui para a exclusão de atitudes e pensamentos preconceituosos. Santos (2017) ressalta que há visões preconceituosas sobre os ribeirinhos, como o olhar naturalista (invisibilidade, aponta somente a natureza, ecossistema), o tradicionalista/romântico (pessoas ingênuas, vendas de produtos construídos pelos ribeirinhos – turismo) e o moderno/colonial (visão urbanocêntrica, eurocêntrica, “atrasados”). Desse modo, as escolas ribeirinhas precisam romper com práticas que desqualifiquem os saberes da própria comunidade na qual está inserida. É preciso valorizar as pessoas e as suas condições de existência na organização do meio social educativo para favorecer a formação da personalidade consciente das crianças na perspectiva da emancipação.

No que tange à educação infantil, a organização do meio social educativo precisa estar atrelada ao conceito de currículo, bem como aos princípios éticos, estéticos e políticos propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009), que instituem as normas a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil.

Segundo as DCNEI, em seu artigo 3º, o currículo da educação infantil é um conjunto de práticas a serem desenvolvidas na escola da infância, que articulem os saberes e as experiências das crianças com os conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade na forma de ciência, filosofia e arte. Dessa maneira, para que se proceda essa articulação, o/a professor/a, como o/a organizador/a do meio social educativo, precisa conhecer a realidade histórico-cultural das crianças que educa, saber ouvi-las, ter uma sólida formação científica, filosófica e artística e consciência de quais relações sociais deseja promover na escola e com que fins. Para isso, é importante também que haja uma troca de saberes entre a escola e a comunidade. “É preciso ter uma participação dos comunitários em todos os momentos da escola, assim como a escola ter e estar presente na vida dos comunitários” (SOUZA, 2017, p.170).

Seguindo esta ideia, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (PASUCH; SILVA, 2010) apregoam uma educação que parta da realidade concreta das crianças e de seus modos de vida, articulados aos seus direitos sociais, o que significa garantir o compromisso com elas. Concordo com essa concepção por representar a valorização da inserção da vida na escola, ao mesmo tempo em que favorece a garantia dos seus direitos sociais e culturais por intermédio de suas diversas relações. Esse marco legal também pondera uma educação infantil que:

- não a coloque na subalternidade;
 - possa espelhar positivamente seu grupo, suas tradições culturais, modos de pensar, de sentir e de se relacionar;
 - traduza o campo como lugar de vida e de produção humana.
- (PASUCH; SILVA, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a educação se faz no coletivo, em colaboração e em uma relação dialética, sendo este o foco central do meio social educativo na perspectiva de Vigotski, pois, mesmo sendo o/a professor/a o/a organizador/a deste meio, ele/a não organiza sozinho/a, mas junto com as crianças, em diálogo com elas, considerando as particularidades da comunidade na qual estão inseridas.

Para Freire (2011), o diálogo contribui para a transformação social e constitui a relação dos humanos mediatizados pelo mundo, sendo uma exigência de nossa existência. Por isso, para esse autor, o diálogo se define como a prática da liberdade, pois é quando os humanos interagem e articulam suas ideias para agir no mundo de modo consciente. Sendo assim, a organização do meio social educativo precisa envolver os/as professores/as, as crianças e o meio social, em um constante diálogo, que se faz fundamental para potencializar a organização das relações que ocorrem na escola e que de alguma forma também contribuem para o agir da criança fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2011) enfatiza sobre a importância da criança olhar para além de seu meio, ou seja, poder ir além do que lhe está posto, por ter a capacidade de projetar o seu próprio meio e agir sobre ele, como pondera Delari Júnior (2013), no qual “o homem é alienavelmente um ser vivo, um ser natural, mas, ao mesmo tempo, realiza sua especificidade quando vai além de sua própria condição natural” (DELARI JÚNIOR, 2013, p. 75-76).

Eis a importância de estudar o meio social educativo e as suas implicações no desenvolvimento infantil, pois ele desempenha uma função fundamental no processo de formação humana da criança, sendo necessário investigar de que forma ela constrói a sua consciência e “[...] como atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 77).

Seguindo esta lógica, é fundamental compreender que a criança se constitui pelas suas relações sociais e que as práticas colaborativas dentro do ambiente escolar precisam contribuir para o seu agir no mundo, superando os seus limites. É por isto que Vigotski afirmou que “educar significa organizar a vida” (1924-26/2003, p. 220), pois cabe à educação possibilitar o seu desenvolvimento ao organizar o meio social educativo,

favorecendo a elas uma visão de mundo crítica e emancipatória ao terem espaço para serem crianças, de brincarem, se expressarem e opinarem.

Em consonância a esta ideia de Vigotski há dois conceitos importantes que contribuem com a organização do meio social educativo: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a *obutchenie*. A ZDP é a zona de possibilidades de desenvolvimento que valoriza o trabalho colaborativo entre o/a professor/a e as crianças, e permite compreender que a educação não está centrada em um ou em outro, mas na colaboração entre eles. Este conceito contribui para o processo de superação por parte da criança, no qual o/a professor/a ou a criança colaboram para que o sujeito supere os seus limites, desenvolvendo a sua personalidade consciente.

Para que a zona de possibilidades de desenvolvimento, próximo ou iminente, se torne real para a criança, é necessário que sejam organizadas *obutchenies* pelas pessoas responsáveis por sua educação. Segundo Teixeira e Barca (2018), o termo russo *obutchenie* foi utilizado por Vigotski para “marcar o caráter dialético do processo educativo” (p.11), e não se limita somente ao ensino ou à aprendizagem, mas considera as relações em que a educação ocorre e que permite atuar na ZDP. Ainda para essas autoras, “a *obutchenie* entendida como uma situação de ensino-aprendizagem, organizada deliberadamente pelos professores em diálogo com seus alunos, não é certeza de desenvolvimento” (TEIXEIRA; BARCA, 2018, p. 12), mas contribui para as possibilidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo na escola fortalece a ideia do processo educativo como trilateralmente ativo, ao mesmo tempo em que permite à criança a sua emancipação ao superar seus limites pela cooperação.

A partir dessa ideia, a organização do meio social educativo também precisa considerar a “situação social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984/1996), que orienta o modo de vida da criança e a sua existência social por um processo não somente evolutivo, como também revolucionário. Vigotski estava preocupado em esclarecer como surgem e ocorrem situações sociais do desenvolvimento a partir das crises das idades que reestruturam a personalidade consciente por colaborar com novas formações.

É importante ressaltar, também, que em cada idade psicológica (não cronológica) há uma atividade que orienta o desenvolvimento e na pré-escola essa atividade é a brincadeira (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Por isso, é fundamental que o/a docente conheça as peculiaridades da infância e das crianças, que conheça os seus avanços e crises, para

que possa planejar o meio social educativo, organizando *obtuchenies* que contribuam para transformar o desenvolvimento próximo em real.

Vigotski, em sua quarta aula sobre o meio na pedologia (2010), afirma que o meio social precisa ser organizado segundo as peculiaridades da infância, pois à medida que a criança vai se desenvolvendo, passa a estabelecer relações em sua vida que não serão as mesmas se comparadas ao início de sua trajetória humana. As relações se ampliam e as crianças mudam o modo como as vivenciam. O autor salienta ainda que “[...] um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes, refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente” (VIGOTSKI, 2010, p. 689). Logo, “[...] permanecerá no centro a relação do meio com a criança, e não o meio ou a criança isoladamente” (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

É neste sentido que o/a professor/a precisa organizar o meio social educativo da educação infantil ribeirinha, visando ações coletivas e elegendo elementos mediadores, signos e instrumentos, que poderão contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças, tendo a concepção do meio social educativo como um elemento em movimento e transformação (dialético) do processo educativo.

Organizar o meio social educativo com a intencionalidade de contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças ribeirinhas da Amazônia é também colaborar com a transformação social e com a “ciência do novo homem” (VIGOTSKI, 1933-34/1996) para uma nova sociedade, mais justa, mais democrática, menos individualista e menos autoritária. É também fortificar a criança ribeirinha da Amazônia como sujeito de direito ao ter o meio social ribeirinho como lugar de vida e resistência.

1.2 Levantamento bibliográfico sobre as práticas educativas com as crianças ribeirinhas da Amazônia

Após apresentar o conceito de meio social educativo, recorri à literatura especializada e constatei que a problemática deste estudo — a organização do meio social educativo das crianças ribeirinhas da Amazônia, ainda é uma área recente em pesquisas e carece de mais produções que lhe deem visibilidade.

O levantamento me possibilitou perceber que não há teses, dissertações e artigos que utilizem o conceito de meio social educativo, pois, como apresentei na Introdução deste trabalho, este conceito de Vigotski ainda é pouco conhecido. Então, procurei por

trabalhos que tratassem das práticas educativas por equivaler ao conceito de pensar no/a professor/a como o/a organizador/a do meio social educativo.

Para delimitar o campo desta investigação, optei por pesquisar trabalhos da região da Amazônia brasileira, de um modo geral, pois a região amazônica é uma área extensa que compreende a maior floresta tropical do planeta, uma grande diversidade de fauna e flora e a maior bacia hidrográfica do mundo e o Brasil é o país que contém a maior área da floresta amazônica, abrangendo os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e o leste do Maranhão.

De início, ao fazer o levantamento bibliográfico, encontrei o relatório sobre a caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em áreas rurais, que foi concretizado por meio de uma pesquisa nacional, realizada em 2012, com a cooperação técnica entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este relatório apresentou pesquisas que compreenderam aos anos de 1996 a 2011 e constatou que a educação infantil do campo apresenta, em sua maioria, condições estruturais precárias, dificuldades de acesso à creche, desvalorização da prática relacionada à realidade social, a preferência pelo uso de salas fechadas, tempo reduzido para a brincadeira, estando essa atividade associada à hora do recreio, além do fortalecimento de práticas que antecipam o ensino fundamental. Entretanto, aponta também a iniciativa dos movimentos sociais para romper com práticas que não valorizam as peculiaridades dos povos do campo. Selecionei o período de 2012 a 2018 para analisar as pesquisas mais atuais sobre as práticas educativas com as crianças ribeirinhas da Amazônia.

Além desse relatório, analisei as pesquisas que foram publicadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e as reuniões ocorridas na região Norte (2016 e 2018). Considerei os artigos publicados no Grupo de Trabalho 03 (GT03) – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, Grupo de Trabalho 07 (GT07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e Grupo de Trabalho (GT08) – Formação de Professores. Posteriormente, analisei no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) as produções que se aproximavam do tema deste estudo.

Para delimitar a busca de trabalhos, selecionei palavras-chave que pudessem captar um maior número de pesquisas, sendo elas: 1) crianças ribeirinhas, 2) crianças ribeirinhas e educação infantil, 3) educação infantil ribeirinha e trabalho pedagógico. Ao

utilizá-las, encontrei 53 trabalhos que se aproximavam do tema desta dissertação, mas apenas 12 tinham como *locus* de pesquisa a região amazônica brasileira.

Analisei os artigos na íntegra e as teses e dissertações a partir de seus resumos. Compreendo que o resumo seja a parte mínima do trabalho, porém não menos importante, pois ele cumpre “a finalidade de passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado” (SEVERINO, 2007, p. 208-209), colaborando a partir dos elementos fundamentais que apresenta, como os objetivos, metodologia, resultados e a bibliografia.

A Tabela 1, a seguir, mostra o quantitativo de trabalhos analisados.

Tabela 1- Quantitativo dos trabalhos analisados – ANPED e CAPES, 2012-2018

ANO	ANPED	CAPES	TOTAL
2012	1	1	2
2013	1	0	1
2014	0	0	0
2015	0	1	1
2016	0	5	5
2017	0	1	1
2018	0	2	2
TOTAL	2	10	12

Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação

A Tabela acima apresenta que a quantidade de artigos publicados na ANPED é mínima e na CAPES o número de pesquisas foi diminuindo, sendo que o maior quantitativo foi produzido no ano de 2016.

Organizei os trabalhos analisados em dois pontos, ANPED e CAPES, sendo os artigos encontrados no primeiro e as teses e dissertação subdivididas em Amazônia brasileira e paraense, partindo do geral ao particular, achados no segundo. A seguir, apresento ambos os pontos de maneira mais detalhada.

- ANPED

Encontrei dois artigos de Teixeira (2012, 2013), que advêm de sua pesquisa de doutorado sobre as construções das significações nas brincadeiras de faz de conta por crianças de uma turma de educação infantil da Ilha do Combu, em Belém do Pará. Seus artigos têm como base teórica a teoria de Vigotski e apresenta o/a professor/a como o/a organizador/a do ambiente de aprendizagem, não utilizando o conceito de meio social educativo. Porém, já apresenta uma interpretação inovadora da teoria ao compreender que para a teoria Vigotskiana o/a professor/a não é mediador/a, mas organizador /a.

Teixeira (2012) discute o trabalho pedagógico dos professores da educação infantil no que tange às brincadeiras de faz de conta, ao destacar as formas como a

professora de uma turma de pré-escola ribeirinha da Amazônia organizava o ambiente para proporcionar espaços de brincadeiras, nos quais também participava e intervinha na construção de significados pelas crianças.

No ano de 2013, Teixeira publicou um artigo sobre a brincadeira e a constituição da criança ribeirinha, enfatizando a relação entre a cultura e a subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia, no qual discute como ao brincar de faz de conta, a criança constrói a sua subjetividade e participa da cultura pelo processo de internalização dos significados compartilhados. A pesquisa mostrou que as brincadeiras de faz de conta, além de possibilitarem as interações entre as crianças, favorecem a internalização da cultura e, no caso específico, estudado, contribuindo para o processo de constituição cultural das crianças.

Esses dois artigos (TEIXEIRA, 2012, 2013) contribuíram para as produções científicas quanto a uma nova interpretação da teoria de Vigotski e a forma de perceber a atividade da brincadeira como fundamental para o processo de constituição humana da criança. Pelo fato de essas duas produções terem a mesma base teórica de meu trabalho, ambas colaboraram para o desenvolvimento desta dissertação ao proporcionar um olhar para um novo tipo de pesquisa que considere a criança como um ser ativo e o papel do/a professor/a como o/a organizador/a do meio social educativo, contribuindo de modo crítico e emancipatório para a educação das crianças ribeirinhas da Amazônia.

- CAPES

Amazônia brasileira

Os trabalhos encontrados, tendo como *lócus* a região da Amazônia brasileira apresentam temáticas semelhantes e locais diversos. Oliveira (2018) realizou pesquisa de mestrado na comunidade Nova Esperança, Igarapé do Tiú, rio Tarumã Açú, na zona rural ribeirinha de Manaus; Souza (2015), na região mato-grossense; Soares (2017), na comunidade Paraná do Espírito Santo de Cima, no município de Parintins, no Amazonas e Tedesco (2016) na região de Cáceres, no Mato Grosso.

As temáticas mostraram a preocupação com a constituição social das crianças ribeirinhas da Amazônia brasileira, reforçando a importância de a educação estar ligada à realidade concreta de vida das crianças e da comunidade, como explicita Oliveira (2018), Soares (2017) e Souza (2015). Ambos os estudos dialogam com a concepção de educação ligada às especificidades das crianças, considerando que cada uma, a partir do

seu meio social, interage de uma forma e é preciso haver a atenção por parte dos/as professores/as quanto à prática pedagógica, para não fortalecer uma formação infantil ribeirinha descontextualizada.

As metodologias e fundamentação teórica das pesquisas são heterogêneas. A pesquisa de Souza (2015), por exemplo, se baseia na cartografia sobre os *espaços/tempos* das crianças que vivem às margens dos rios, para observar se as suas narrativas são inseridas no currículo da escola. A pesquisa de Soares (2017) utiliza a etnografia como metodologia de pesquisa. As pesquisas de Oliveira (2018) e Tedesco (2016) estão fundamentadas na teoria histórico-cultural.

Em relação às práticas educativas com as crianças da educação infantil da Amazônia brasileira, todos/as os/as autores/as apresentaram as crianças como um ser único, que possui suas singularidades. O trabalho de Soares (2017) focou na presença da criança para colaborar com a prática pedagógica a partir de sua linguagem. Tedesco (2016) enfatizou que a infância ribeirinha do bairro Jardim das Oliveiras se dá de modo único. Oliveira (2018) observou quais significados as crianças apresentam nos processos educativos a partir de suas experiências na educação infantil. Souza (2015) destacou a importância de se considerar outros modos de conceber a infância, distanciando-se do modelo hegemônico, por isso, investigou as narrativas da vida das crianças para analisar de que modo estão inseridas no currículo escolar.

Esses estudos contribuíram para esta pesquisa por se assemelharem em teoricamente em alguns pontos, tais como: a) considerarem a criança como uma personalidade importante na educação, na qual não somente o/a docente ensina, como também interage com ele/a, oportunizando espaços para ser criança; b) ressaltarem o valor dos saberes da criança e o da comunidade na prática pedagógica.

Apesar das pesquisas de Oliveira (2018) e Tedesco (2016) terem a mesma fundamentação teórico-metodológico desta investigação, a minha se diferencia por incluir o/a professor/a, a criança e o meio social educativo como participantes ativos no processo educativo, em que um não se separa do outro, mas se complementam, ao mesmo tempo em que propõem uma ação colaborativa para articular teoria e prática, assim como contribuir para a prática pedagógica da professora de modo a apoiá-la na realização de atividades que contribuam para a formação da personalidade consciente das crianças. Outro ponto importante e fortalecido pela teoria de Vigotski é a brincadeira como sendo fundamental para esse processo de formação, não podendo ser considerada como algo à

parte da prática pedagógica, mas sim constituinte do currículo. Essa atividade da infância não foi muito investigada nos trabalhos encontrados.

Este trabalho se assemelha a esses estudos, por conceber a criança como um ser ativo, cujas singularidades precisam ser respeitadas no ambiente escolar, mas, ao mesmo tempo, difere por ter como principal fundamento a teoria de Vigotski, que concebe o meio social educativo como trilateralmente ativo, ampliando, portanto, a compreensão desse processo, ao incluir o “meio social educativo”, como o elemento que une dialeticamente o professor e o aluno.

Amazônia paraense

Optei por analisar os trabalhos encontrados no Estado do Pará por ser o lócus desta pesquisa e apresentam locais diversos. A pesquisa de Pereira (2016) e Sardinha (2016) foram realizadas no município de Abaetetuba; a de Andrade (2018) na Vila do Piriá, em Currealinho; a de Souza (2016) ocorreu no município de Moju; a de Lopes (2012), na Ilha de Cotijuba e a pesquisa Almeida (2016), na Ilha do Açaí, no município de Afuá.

As fundamentações teóricas e metodológicas adotadas pelos trabalhos são variadas. A pesquisa de Andrade (2018) adotou como fundamentação a sociologia da infância, estudos da antropologia, geografia e história da infância. A de Souza (2016) se sustenta em teorias do campo da Matemática na Educação Infantil, jogos, saberes culturais ribeirinhos, infância, criança, protagonismo infantil e planejamento com enfoque emergente. O estudo de Almeida (2016) é etnográfico, tendo como base teórica a Ecologia de Saberes de Boaventura de Souza Santos e o diálogo de Paulo Freire. A pesquisa de Sardinha (2016) é um estudo de caso. A de Pereira (2016) tem a construção de cartografia de saberes do universo cultural ribeirinho e a etnografia como metodologia e a de Lopes (2012) apresenta como metodologia a interpretação dos desenhos das crianças e de suas falas.

Em relação às práticas educativas com as crianças ribeirinhas da Amazônia paraense, o trabalho de Lopes (2012) investigou como elas se constituem em meio às mudanças do meio rural, tendo em vista a influência da educação formal e informal na construção da identidade da criança ribeirinha da Ilha de Cotijuba e as constantes mudanças na lógica de produção econômica e social que interferem na sua identidade.

A pesquisa de Pereira (2016) tratou dos saberes culturais e práticas docentes para compreender de que forma as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo contribuem para a prática do/a professor/a das comunidades ribeirinhas. O

autor concluiu que os saberes culturais do assentamento movimentam o conhecimento ribeirinho local. Com relação à prática docente, observou que os saberes são inseridos de modo superficial e assistemático, pois há a maior relevância para os conhecimentos escolarizados (científicos).

O estudo de Souza (2016) mostrou a observação da atuação de uma professora ao propor situações de aprendizagens diferentes de sua prática e que favorecessem o protagonismo infantil. Concluiu que com esse trabalho, as crianças construíram conceitos matemáticos por meio de jogos, possibilitando agirem ativamente na constituição do próprio conhecimento matemático.

A pesquisa de Sardinha (2016) apresentou o diagnóstico realizado nas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola ribeirinha de Abaetetuba para investigar sobre como a Educação Básica do Campo estaria se construindo e concluiu que se faz necessário a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, que tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural das pessoas que vivem no meio campestre.

Almeida (2016) tratou sobre como o conhecimento escolar dialoga com os saberes populares dos ribeirinhos da Ilha do Açaí, constatando que há uma imposição do conhecimento escolar sobre o conhecimento popular.

O estudo de Andrade (2018) foi o que mais se aproximou da minha pesquisa de mestrado por considerar o adulto, a criança e os saberes da comunidade como partes importantes do processo educativo na comunidade. Todavia, é um estudo que não ocorre em ambiente escolar e não possui a teoria de Vigotski como fundamentação.

A partir desta análise foi possível concluir que não há nenhuma pesquisa que investigue as crianças ribeirinhas da Ilha de Mosqueiro e também não há estudos que estejam fundamentados em uma concepção de educação que priorize tanto as crianças, como os/as professores/as e o meio social educativo. A maioria apresenta a criança como o centro da educação. Por isso, reafirmo a importância desta pesquisa de mestrado para enriquecer a concepção de educação que considere o processo educativo como trilateralmente ativo, como enfatizou Vigotski (1924-26/2003), na qual todos os participantes se complementam dialeticamente, como foi possível observar nos artigos de Teixeira (2012, 2013).

Outro aspecto que verifiquei, foi sobre a não valorização da realidade concreta das crianças. Os resultados da maioria das pesquisas apontam que não há a inserção dos saberes da comunidade na prática pedagógica, sendo preciso, também, uma formação de

professores adequada para fortalecer práticas que contribuam com o fortalecimento dos conhecimentos específicos das comunidades, articulando com o conhecimento da ciência.

Desse modo, enfatizo o diferencial deste estudo ao ter como embasamento teórico-metodológico a teoria de Vigotski que concebe o meio social educativo como fundamental para a formação da personalidade consciente das crianças, no qual não há um planejamento feito de forma isolada, mas que contemple tanto as crianças, quanto o meio social, representando o caráter dialético da teoria Vigotskiana. Outro diferencial deste estudo foi a ação colaborativa realizada com a professora da turma de educação infantil, que teve como objetivo contribuir para a sua formação, ao apoiá-la em sua prática pedagógica junto às crianças ribeirinhas.

Para além das diferenças, é importante destacar que estes estudos interagem com o conteúdo desta dissertação, ao compreender o processo de formação de professores como um fator essencial para uma educação infantil de qualidade. A maioria dos trabalhos mostrou a importância de um processo de formação de professores que articule os saberes da comunidade com os científicos, considerando as crianças como seres humanos concretos.

1.3 O/A professor/a da educação infantil ribeirinha da Amazônia

Após abordar sobre o conceito de meio social educativo e apresentar o levantamento bibliográfico sobre as práticas educativas com as crianças ribeirinhas da Amazônia brasileira, constatei que este é um tema ainda pouco explorado, mas é relevante para a educação das crianças da educação infantil, pois o meio social educativo é um dos elementos ativos do processo educativo e o modo como ele é organizado interfere na formação da personalidade consciente.

Como já foi mencionado, para Vigotski, o/a professor/a é o/a organizador/a do meio social educativo. Desse modo, apresento aqui o/a docente como o outro elemento ativo do processo educativo que contribui para a formação da personalidade consciente das crianças. Entretanto, para isso, é necessário que ele/a tenha formação inicial e continuada que subsidie a relação entre teoria e prática, ao considerar as especificidades do exercício da docência, como está colocado no artigo 61 da LDB.

Para iniciar, é importante que as formações destinadas aos docentes considerem o/a professor/a em sua historicidade humana como um ser em desenvolvimento, o que requer pensar um processo formativo a partir dos:

[...] saberes e valores dos profissionais, de seu horizonte social, sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito (KRAMER, 2011, p. 129).

Levar em conta estes aspectos é validar o/a professor/a como ativo do processo educativo, bem como valorizar a criança, e também conhecer a existência social dela.

Partindo dessa ideia, como a educação infantil é a primeira etapa da educação básica – etapa crucial para o desenvolvimento humano –, os/as docentes que trabalham com as crianças de 0 a 5 anos de idade precisam ter uma formação coerente com as especificidades desta fase da infância.

Sabemos que são muitos os desafios enfrentados pelos professores/as da educação infantil desde a formação inicial até a continuada. Além disso, os/as professores/as que atuam nas comunidades ribeirinhas precisam conhecer e reconhecer os modos de vida das comunidades ribeirinhas, pois a maneira como as pessoas vivem e concebem a educação nessas comunidades precisa ser fortalecido na organização do meio social educativo.

Para Souza e Freire (2017):

[...] as populações ribeirinhas também têm reivindicado uma educação de qualidade nas ilhas que residem, com professores desse lugar ou que tenham sensibilidade e formação para trabalhar equiparadamente com sua cultura, seus saberes, suas formas de ver o mundo, sem subalternizá-los (p. 280).

Desse modo, a escola precisa ser tanto comunidade quanto escola, isto é, precisa ser um espaço que fortaleça os saberes a partir do chão que se pisa, do território em que se vive, da realidade concreta de vida, articulando com os conhecimentos científicos que também contribuem para a formação da personalidade consciente das crianças. Isso tudo representa a importância de se considerar o processo educativo como trilateralmente ativo, no qual o trabalho colaborativo na escola é fundamental para que a prática pedagógica do/a professor/a seja coerente com uma educação crítica e emancipatória.

Diante disso, é importante frisar que a formação do profissional da educação infantil das comunidades ribeirinhas precisa estar atrelada às teorias que favoreçam o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com a formação de uma criança crítica perante a sua realidade, ou seja “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria

vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 303).

Todavia, que condições psicológicas, estruturais, econômicas e sociais o/a professor/a da educação infantil ribeirinha tem para organizar o meio social educativo? Há uma formação para organizar o meio social educativo para as crianças da educação infantil na perspectiva da formação humana? As formações consideram as peculiaridades dos saberes ribeirinhos articulados com os científicos?

Esses questionamentos são válidos por considerar que não é a formação ou a adoção de uma teoria que irá mudar a prática pedagógica docente, pois é preciso considerar os aspectos que de alguma forma interferem na escola e na vida dos sujeitos que nela estão. Entender as contradições sociais em que a vida dos sujeitos do processo educativo se desenvolve “[...] é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação” (FREITAS, 2007, p.1221).

Nesse sentido, Ghedin (2012) pondera sobre uma formação de professores que abra espaço para se pensar no coletivo e elimine as relações de poder dentro das escolas, pois se muitos (as) docentes não mudam é por que a mudança não faz sentido para eles/as ou as amarras do sistema acabam por impossibilitar a consciência dos/as profissionais quanto à sua própria prática nas escolas.

Quando se trata da formação de professores da educação infantil, Teixeira e Araújo (2016) salientam que “atualmente, a maior parte dos cursos de formação de professores da educação infantil não dá conta da especificidade da infância e da complexidade do trabalho pedagógico próprio dessa área” (p. 129). Com relação à formação da educação infantil ribeirinha, o assunto é ainda mais crítico, principalmente no estado do Pará, como será mostrado na seção 3 deste trabalho.

Após realizar uma pesquisa sobre a formação de professores/as que trabalham no meio rural, identifiquei o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (PROCAMPO), ligado ao Ministério da Educação, que forma docentes do Campo que trabalham nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, que tem a Pedagogia da Alternância como estratégia teórico-metodológica, além do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, que oferece educação aos jovens e adultos.

Ainda como resultado da pesquisa acima, encontrei o Curso de Pedagogia das Águas que ocorreu no ano de 2005, no município de Abaetetuba, no Pará, vinculado aos

objetivos do PRONERA, tendo como foco qualificar professores/as para a educação ribeirinhas nas Ilhas de Abaetetuba:

O Curso tem como fins a formação de profissionais comprometidos e capacitados para as diversas funções dentro de um sistema de ensino, por meio das seguintes habilitações: Docência em Educação Infantil, Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Ensino Normal e na Gestão e Coordenação, de acordo com o que está disposto nos Artigos 63 e 64 da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação. (SOUZA, 2012, p.27).

A autora apresenta dados fundamentais sobre o referido Curso, que em sua avaliação, deu grandes contribuições para os/as professores/as das Ilhas, pois “[...] estabeleceu-se uma nova perspectiva de educação e de luta pelos direitos dos ribeirinhos, que deve permanecer para projetos futuros” (SOUZA, 2012, p.35). Considero o curso como uma forma de resistência e luta dos estudiosos e professores ribeirinhos da Amazônia, já que foi possível observar que houve a valorização dos sujeitos ribeirinhos e da sua cultura na formação dos profissionais.

Nessa perspectiva, é importante salientar que o Art. 12 da DOEPEC (BRASIL, 2002) prevê a formação inicial do/a professor/a nos cursos de licenciatura e habilita os leigos para realizar aperfeiçoamento permanente dos/as docentes. No artigo 13, os sistemas de ensino observarão os seguintes componentes na formação de professores:

- I- Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II- Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p.13).

E as Diretrizes Complementares de 2008 (Resolução CNE/CEB nº. 2/2008), coloca em seu Art. 7º:

§2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 2).

As diretrizes orientadoras das práticas pedagógicas do campo representam um ganho significativo para a educação, pois são documentos que orientam a organização das escolas do campo. Entretanto, é preciso observar de que forma essas orientações se consolidam.

Em vista disso, é importante e inadiável a discussão sobre as classes multisseriadas, principal forma de organização das crianças da educação infantil em turmas nas escolas do campo do Brasil. A pesquisa de Freitas, Hage e Tuveri demonstrou em seus resultados que:

[...] em face da inexistência das escolas para atender creches e pré-escolas no campo, as crianças pequenas, em idade de acessar a educação infantil, são obrigadas a estudar nas escolas rurais multisseriadas, que em grande medida, constituem a única alternativa para os sujeitos estudarem nas próprias comunidades em que vivem, ficando expostos a um conjunto de situações que não favorece o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo (FREITAS; HAGE; TUVÉRI, 2012, p. 235).

Concordo com esses autores ao considerar que a entrada das crianças da educação infantil nas classes multisseriadas reforça a seriação neste nível de ensino e, ao mesmo tempo, a permanência das crianças pequenas no ensino fundamental.

Para esses autores, os/as professores/as das classes multisseriadas enfrentam grandes desafios por conta de vários fatores que interferem no trabalho docente. E uma realidade ainda mais agravante é o fato dessas turmas serem a única alternativa para as crianças de 0 a 5 anos frequentarem a escola, o que compromete a qualidade da educação, pois a falta de formação, espaço, e recursos adequados para trabalhar com estas classes refletem na formação humana dessas crianças e no trabalho docente.

Outro desafio é o currículo das escolas ribeirinhas. A pesquisa dos autores supracitados mostrou que em alguns ambientes escolares não há a atenção adequada às especificidades ribeirinhas e para eles é necessário pensar em um currículo que fortaleça as identidades territoriais e culturais próprias da população, assim como seus modos de vida, seu meio social, pois o currículo se constitui em um “[...] espaço de produção e reprodução da sociedade e da própria cultura, ou das culturas nela existentes” (FREITAS; HAGE; TUVÉRI, 2012, p. 245).

Para Pires (2012), é necessária uma escola que forme professores/as para que sejam capazes de construir um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de

trabalho, cultura, luta social. É preciso pensar um trabalho que dê conta das dimensões humanas.

Em vista disso, a formação docente em áreas campesinas precisa ser também prioridade nas políticas brasileiras. Entretanto, o que se vê nas escolas ou é uma formação de professor voltada para o ideário urbano, o que compromete o trabalho ou é a inexistência de uma formação voltada para a educação infantil.

Vigotski concebeu o/a professor/a como o/a organizador/a do meio social educativo pela possibilidade do desenvolvimento de uma prática intencional que modifica o meio social educativo e “ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, [...] ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos conhecimentos gerais” (SILVA, PASUCH, 2010, p. 12). As autoras ainda enfatizam o contato com a natureza, a articulação entre o que o/a professor/a planejou e o que elas denominam de “inusitado”, ao ouvir as crianças e observá-las ao se relacionarem no meio social educativo.

Vale destacar que as crianças se constituem pelas suas relações e as infâncias ribeirinhas são diversas, por isso é importante que o/a docente também seja um permanente pesquisador/a sobre os saberes da comunidade na qual o discente está inserido, pois como já foi mencionado, a educação não pode negar à criança a sua própria realidade, a sua vida dentro da escola.

Por este estudo tratar de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia, considero necessária uma formação de professores que subsidie a prática conforme as peculiaridades dessas populações, tendo em vista que a forma como as relações ocorrem são diversas em várias regiões do país. Defendo, neste estudo, uma formação que tenha um embasamento teórico que dê conta da realidade social para que a prática pedagógica não priorize o “imediatismo”, mas sim que toda ação seja intencional de modo a contribuir para o desenvolvimento da personalidade consciente das crianças. “A adoção consciente de uma teoria é, pois, uma necessidade da prática docente” (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p. 5).

Desse modo, “[...] reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas” (KRAMER, 2011, p.129), sendo necessário concretizar uma política de formação de professores que respeite as especificidades das crianças da educação infantil e as peculiaridades das comunidades ribeirinhas.

1.4 A criança da educação infantil ribeirinha da Amazônia

Como apresentei nas subseções anteriores, o meio e o/a professor/a são ativos no processo educativo e a prática pedagógica interfere na constituição do sujeito, assim, a concepção que os/as docentes possuem sobre a infância e a criança norteia o seu trabalho pedagógico.

Por muito tempo na história da sociedade, a criança não foi valorizada. Após a luta dos movimentos sociais, das mulheres e dos profissionais da educação, que ensejaram mudanças significativas na educação brasileira, algumas conquistas foram alcançadas, como a Constituição de 1988, que possui leis que, em tese, podem garantir a democratização de direitos no país. Uma dessas leis, inclusive, garante o direito social das crianças brasileiras à educação em creches e pré-escolas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, reafirmou os direitos universais da criança e do adolescente e o dever do Estado em oferecer creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada em 1996, inseriu a educação infantil no sistema educacional, concebendo-a como a primeira etapa da educação básica. Apesar disso, as crianças brasileiras com idade de zero a cinco anos de idade são as que mais sofrem com a ausência de políticas públicas que poderiam fazer cumprir essas leis e as crianças do campo sofrem mais ainda, como afirma um relatório no site do Ministério da Educação (MEC) que retrata a Política de Educação Infantil no Brasil, apontando que as crianças que moram em áreas rurais têm menos acesso à educação do que as que vivem nas cidades.

Desse modo, é importante pontuar que na educação infantil as crianças terão seu primeiro contato com o espaço escolar e com pessoas diferentes em relação aos seus meios familiares, por isso é necessário que essa etapa da educação básica seja organizada com qualidade referenciada, reconhecendo a infância como uma fase da vida fundamental para todo o ser humano se desenvolver em sociedade, pois é nela que a criança toma consciência de si, do mundo e das pessoas à sua volta.

As crianças ribeirinhas da Amazônia possuem suas particularidades quanto ao desenvolvimento humano. As suas relações sociais estão atreladas aos elementos da natureza, como tomar banho no rio, pescar, andar de canoa, andar pelas matas, plantar. Entretanto, a relação com a natureza também não pode ser generalizada, pois existem diversidades que precisam ser consideradas na organização do meio social educativo.

Nessa perspectiva, os povos ribeirinhos da Amazônia possuem uma ligação direta com os rios, sendo este o elemento fundamental para a constituição humanas das crianças, pois é nele que a vida delas atravessa cotidianamente. Segundo Santos (2017):

[...] para os ribeirinhos, o rio constitui-se no principal elemento da sua territorialidade, embora não seja único, pois ela se estende também à terra e à floresta. É nesse território que ele traça o seu cotidiano com uma economia de subsistência, uma cultura repleta de significados, onde cada lenda, os saberes e todo tipo de criação material, torna-se patrimônio de toda a comunidade que deve ser passado às futuras gerações, assegurando assim o domínio de seu território (SANTOS, 2017, p.60).

A partir dessa constatação, a organização do meio social educativo deste ambiente escolar precisa favorecer os modos de vida da criança ribeirinha e as suas relações com o seu espaço. É importante salientar que a infância ribeirinha é marcada pela vida coletiva, como os espaços comunitários, onde elas possuem interação direta com as pessoas mais velhas da comunidade, havendo a relação com o adulto em diversas atividades, bem como a relação com a mata e o rio, conhecendo e agindo no seu território, cujos momentos de brincadeira também apresentam uma relação com os elementos da natureza.

Para isso, é necessário pensar em uma educação infantil ribeirinha da Amazônia paraense que garanta a formação humana das crianças e o trabalho docente precisa ser planejado para favorecer a valorização dos saberes da comunidade e de sua diversidade, assim como os saberes científicos, o que torna um trabalho desafiador para os/as professores/as, pois como foi possível constatar na subseção anterior, muitos docentes da educação infantil não recebem formação profissional adequada para trabalhar no meio social ribeirinho.

A partir dos meus estudos sobre a teoria de Vigotski, compreendo que a instituição de educação infantil necessita ser um local que possibilite às crianças o alargamento das suas experiências, ao participarem ativamente dos momentos propostos pela escola, assim como é importante ampliar o seu contato com a cultura historicamente acumulada pela humanidade. Por isso, a escola é um espaço essencial por contribuir com diversas interações, por possibilitar o convívio com novas pessoas, lugares, objetos, entre outros aspectos, que irão constituir as relações das crianças.

Para isso, é importante conhecer quem são as crianças que estarão nesse espaço escolar. De modo geral, para explicar quem é a criança da educação infantil é preciso destacar que “o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, as funções

naturais, regidas por mecanismos biológicos, e as culturais, regidas por leis históricas” (PINO, 2005, p. 30-31), ou seja, segundo esta teoria, ninguém nasce verdadeiramente humano, mas torna-se a partir das vivências estabelecidas no conjunto das relações sociais.

Para Vigotski (1931/2000), o ser humano é o construtor da sua história e se constitui como humano por meio das relações que estabelece na vida. Entretanto, é importante salientar que o autor não exclui as funções biológicas no processo de desenvolvimento humano. Diferente disso, ele afirma que os aspectos biológicos e culturais são interdependentes e compõem dimensões de uma mesma e única história humana (PINO, 2005). Desse modo, um bebê ao nascer não se definirá como um humano somente pelas cargas biológicas, mas é preciso levar em consideração os aspectos sociais e culturais que integram as relações que o constituem.

Seguindo esta ideia (PINO, 2000),

[...] afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p.51).

Desse modo, é possível assegurar que o desenvolvimento humano é um processo histórico, no qual o ser humano é o sujeito principal de sua história. Logo, para compreender como a criança se torna humana, é preciso entender as suas relações sociais, pois é por intermédio delas que ela é capaz de modificar a natureza, de criar as suas condições de sobrevivência e organizar a vida, o que remete à ideia de que ao transformar a natureza o humano também transforma a si mesmo.

A criança se desenvolve de acordo com suas condições concretas de vida. Nesse sentido, como disse Vigotski (1926/2003), não podemos deixar que a vida siga seu curso natural, sem “INTER-ferir” nesse desenvolvimento. Diferente disso, torna-se necessário que o/a professor/a potencialize esse processo de desenvolvimento, organizando as relações sociais na escola e selecionando elementos da cultura humana, que se constituem como mediadores entre a criança e o meio social. A mediação é a marca da consciência humana e é um princípio fundamental da teoria de Vigotski. O autor trabalha com a noção de que a relação entre o homem e o mundo não é uma relação direta, mas mediada pelos

elementos da cultura, saber elementos técnicos (instrumentos) e semióticos (signos). Foi nesse sentido que Vigotski utilizou o termo mediação.

Ao abordar o conceito de mediação em Vigotski, considero pertinente ressaltar que na perspectiva do autor, o/a professor/a não é mediador, mas o/a organizador/a, como lembra Teixeira e Barca (2018):

A concepção de professor como “mediador”, atribuída a Vigotski e que predomina no Brasil, não encontra respaldo no sistema teórico do autor e se mostra, inclusive, incompatível com tal abordagem, uma vez que para Vigotski, a mediação é o processo e o ato de “uso de mediadores” [...] o professor não é um objeto, uma ferramenta, para ser “usada” pelo aluno. Ele é um ser humano, uma personalidade humana consciente (TEIXEIRA; BARCA, 2018, p. 9).

Como observaram Teixeira e Barca (2018), Vigotski reservou um papel muito maior para o professor do que o de simples mediador entre a criança e o mundo. Ele é o ser humano consciente responsável pela organização intencional do meio social educativo de formação humana das crianças, que dentre outras ações, seleciona e disponibiliza elementos da cultura que farão a mediação entre a criança o mundo e ao proceder essa seleção o faz de modo intencional, revelando a sua compreensão de sociedade, de homem, educação e, no caso da educação infantil, de criança, infância e educação infantil que norteiam a organização do meio social educativo.

Teixeira e Barca (2017), ao tomarem como referência o conceito de cultura de Vigotski, sistematizado por Angel Pino, afirmam que:

[...] a cultura ribeirinha apresenta um conjunto próprio de produções técnicas formado por objetos bastante peculiares, criados pelo povo da região e por um conjunto de produções simbólicas próprias, expresso nas formas materiais de organização das relações sociais do povo da região, nas produções artísticas em geral (música, dança, literatura), no artesanato, nas tradições (mitos, lendas, ritos, costumes), dentre outros. (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p.16).

Nesse sentido, considerar as relações que as crianças ribeirinhas da Amazônia estabelecem fora do ambiente escolar é fundamental, pois elas perceberão que a escola não se desvincula da vida, mas é parte dela.

Dessa forma, cabe ao/a professor/a como o/a participante mais experiente do processo educativo e o/a organizador/a do meio social educativo, ao ter uma prática intencional, construir objetivos coerentes e considerar a criança em sua concretude, como um autêntico membro de um grupo cultural, “de uma complexa rede de relações sociais

e culturais que constituem uma formação social” (PINO, 1991, p. 34), está em todos os momentos aprendendo, elaborando hipóteses, sentindo e conhecendo o mundo com todo o seu corpo, suas vivências, sua sensibilidade, curiosidade, fantasia, imaginação, criatividade e afetividade.

Ainda é importante salientar que no processo de organização do meio social educativo também é necessário respeitar as particularidades do desenvolvimento ontogenético da criança. Vigotski enfatizou que a idade psicológica é uma questão importante a ser considerada ao planejarmos os processos educacionais, tendo em vista que “[...] cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade” (VIGOTSKI, 2010, p. 683). Ele postulou que em cada idade psicológica há uma situação social de desenvolvimento e uma atividade principal que guia o desenvolvimento humano naquela idade, gerando novas formações psicológicas ou neoformações.

Vigotski (1933-34/1996) estudou as idades críticas e estáveis do desenvolvimento infantil e destacou que as idades de um, três e sete anos são as de transição. A crise do primeiro ano está ligada ao período embrionário até a primeira infância. A dos três anos compreende o período da primeira infância à fase pré-escolar. A crise dos sete anos inclui a idade pré-escolar à escolar.

Por este estudo contemplar as crianças entre quatro e cinco anos de idade, o que compreende a idade pré-escolar, a atividade principal desta fase é a brincadeira e a neoformação guia é a imaginação. Para Vigotski (2009), a imaginação é uma atividade criadora que se dá a partir das experiências vividas, ou seja, parte da realidade, da existência social de cada ser humano. Desse modo, cabe ao/à professor/a possibilitar materiais e espaços para brincadeiras que favorecerão o desenvolvimento da imaginação, da atividade criadora, pois “quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...] mais significativa, e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Na atividade da brincadeira, a criança desenvolve a sua personalidade consciente, tomando consciência de suas relações sociais, dos elementos da cultura e internalizando os significados compartilhados nas relações que participa, ou seja, por meio da brincadeira, “a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado” (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

A pesquisa de Teixeira e Alves (2008) que trata do contexto das brincadeiras de faz de conta das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu aborda o brincar na perspectiva teórica de Vigotski, mostrando como as crianças constroem os significados nas brincadeiras, a partir do conjunto de relações que estabelecem no meio em que vivem. Ao transpor para as brincadeiras as atividades domésticas observadas no meio familiar e também ao construir e transformar objetos em transportes do meio social ribeirinho, as crianças representam os modos de vida intrínsecos às suas vivências.

Nesse sentido, como a brincadeira é uma atividade fundamental para o processo de desenvolvimento humano na infância, ela precisa estar presente no meio social educativo na educação infantil, como o eixo do currículo dessa etapa da educação básica. Torna-se necessário selecionar brinquedos e criar espaços para brincadeiras que garantam a valorização da cultura da comunidade, fortalecendo os saberes, as experiências e os conhecimentos das crianças, contribuindo para o desenvolvimento da imaginação e da atividade criadora.

Para Mukhina (1996), essa atividade também consiste em cumprir as obrigações ou papéis da realidade social que impõe às crianças a forma como deve ser elaborado na brincadeira. Os papéis representados na brincadeira atividade mostram a realidade social infantil, na qual elas observam o mundo dos adultos e o representa.

A tese de doutorado de Teixeira (2009) analisou as interações dialógicas entre as crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha por ocasião de suas brincadeiras de faz de conta para identificar os significados produzidos e compartilhados e concluiu que a brincadeira é fundamental para o processo de constituição humana da criança.

Tendo em vista que são poucas as produções sobre a infância ribeirinha na perspectiva de Vigotski, o estudo de Teixeira (2009) me possibilitou pensar sobre a organização do meio social educativo voltado para fortalecer momentos na escola que possibilitem o desenvolvimento da brincadeira na turma da pré-escola, considerando as particularidades de cada criança e de suas reações sociais.

Este estudo também me auxiliou acerca da organização do meio social educativo voltado para as relações que o/a docente pode organizar para contribuir com a formação da personalidade consciente das crianças, tais como: a) criança e adultos; b) criança e criança; c) criança e professor/a; d) criança, professor/a e a comunidade, e) criança, professor/a e a natureza.

Desse modo, refletir sobre a organização do meio social educativo, enfatizando as peculiaridades da infância, da criança, e as suas relações sociais, é fundamental para

organizar uma educação escolar coerente com o processo de formação humana, pois como mostrou a pesquisa de Teixeira e Alves (2008), a escola se constitui como um espaço fundamental para as crianças alargarem as suas relações, tendo em vista que a maioria das crianças ribeirinhas da Amazônia apresentam limitações geográficas para se relacionarem com outros adultos e crianças que não sejam de suas famílias.

2 MÉTODO: O CAMINHO PERCORRIDO

“[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é”.
(VIGOTSKI, 1984, p.74).

Na seção 1, abordei a temática da organização do meio social educativo da educação da criança ribeirinha da Amazônia, discutindo acerca das práticas educativas com crianças residentes em comunidades ribeirinhas da Amazônia e apresentando o processo educativo como trilateralmente ativo. Aqui, tratarei do caminho metodológico traçado para responder à questão central desta investigação, que foi trilhado a partir da perspectiva teórico-metodológica de Vigotski por apresentar elementos fundamentais de cunho epistemológico e metodológico.

O caminhar deste estudo destinou-se, conforme dito anteriormente, a responder uma questão central: **Que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia?** Para o que, organizei algumas questões específicas, a saber: a) como uma professora organiza o meio social educativo de uma turma de educação infantil em uma escola de uma comunidade ribeirinha? b) como a teoria de Vigotski pode contribuir para a prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo?

Para melhor compreender o caminho percorrido para a realização do estudo, guiei-me pela organização estrutural da tese de doutorado desenvolvida por Teixeira (2009), que está alinhada à teoria de Vigotski. A autora organizou o seu estudo, em duas etapas distintas, a saber: 1) Um estudo sobre relações sociais concretas de vida das crianças na escola, para compreender como elas brincavam, por entender, pela teoria de Vigotski, que são essas relações que explicam a formação da personalidade humana consciente; e 2) Trabalho colaborativo com a professora de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.

Nessa perspectiva, organizei a pesquisa empírica em duas etapas: a) no primeiro momento, apresento a análise realizada a partir da observação da organização do meio social educativo da turma de educação infantil; b) no segundo, mostro a ação colaborativa realizada na turma de educação infantil à luz da teoria de Vigotski.

Na presente seção, serão desenvolvidos os seguintes aspectos:

- Princípios metodológicos;
- Procedimentos;
- Análise dos dados.

2.1 Princípios metodológicos

Os princípios metodológicos desta dissertação estão fundamentados no sistema conceitual de Vigotski, por compreender que o desenvolvimento humano é social, cultural, histórico e dialético, e que ao pesquisá-lo, é preciso um método que dê conta de explicá-lo em sua totalidade. Vigotski tem como base de sua teoria o materialismo histórico dialético que tem por objetivo compreender o humano pelas e nas suas relações sociais.

Por este motivo, é importante considerar que a pesquisa fundamentada nesta teoria precisa ter como objetivo central contribuir para a formação da personalidade humana consciente das pessoas inseridas na investigação e no processo de transformação e construção de uma nova sociedade menos opressora e mais justa.

A teoria Vigotskiana apresenta fundamentos seguros que orientou a concretização da pesquisa empírica ao realizar a ação colaborativa com a professora da turma de educação infantil da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, com o objetivo de contribuir para a formação da personalidade humana consciente das crianças.

Vigotski (1931/2000) salienta a importância de estudar o fenômeno em seu processo de mudança, a sua historicidade, suas transformações, não como algo estático, sem movimento. Por isso é necessário pesquisar a gênese do processo para compreendê-lo. O autor se contrapôs às ideias descritivas e explicativas para analisar o fenômeno, pois, para ele, essas ideias não dão conta de analisar o objeto em processo, em movimento.

Nessa perspectiva, o estudo nesta abordagem teórico-metodológica demanda uma investigação que dê conta de analisar o fenômeno em processo. Para isso, Vigotski (1930/1989) desenvolveu três princípios baseados dialética marxista, que são necessários para a pesquisa científica:

1. A análise de processos e não de objetos - a necessidade de o pesquisador ao estudar um determinado fenômeno não tomá-lo como um objeto fixo, como uma “coisa”, mas como um processo dinâmico, em constante transformação.
2. A explicação dinâmico-causal e não apenas a descrição - a descrição é necessária no processo de explicação de um fenômeno, porém, em uma pesquisa de cunho histórico-cultural é preciso ir além da mera descrição, da aparência do fenômeno e buscar sua essência, procurando explicar as suas causas e relações dinâmicas.

3. Buscar a origem viva dos “comportamentos fossilizados - Vigotski alerta o pesquisador para que tenha cuidado com o “comportamento fossilizado”, aquele comportamento que uma vez apartado de sua gênese, mostra-se aparentemente como algo natural, automático, cristalizado e busque sempre reconstituir a gênese para retornar à origem viva do fenômeno.

Dessa forma, é importante que o pesquisador tenha consciência do que é possível realizar na pesquisa para que não se posicione nem como um relativista, nem como um dogmatista, mas como um pesquisador crítico da realidade, pois somente agindo assim é que poderá transformá-la.

Delari Júnior (2015), na obra intitulada “Questões de Método em Vigotski: Busca da Verdade e Caminhos da Cognição”, apresenta algumas ideias essenciais para compreender como é possível concretizar os procedimentos metodológicos de uma pesquisa de cunho histórico-cultural.

O autor pautou dois princípios gerais articulados para que o pesquisador se afaste das ideias relativistas e dogmatistas. São eles: o **princípio dialógico** e o **princípio da prática**.

O princípio dialógico é pautado em Bakhtin, que enfatiza o diálogo, como o espaço de divergência (o confronto), diferente do dogmatismo e do relativismo. Considero esse princípio muito importante para a realização de uma pesquisa empírica, pois permite conhecer e debater com mais fundamentos acerca da realidade que se quer transformar, alinhando-se ao ‘princípio da prática’, pautado em Marx, no qual não se limita somente à teoria, mas leva em consideração a prática (*práxis*) como critério da verdade, em que “a prática transformadora é fonte e destino do conhecimento crítico”. (DELARI JUNIOR, 2015, p.53).

Paulo Freire (2016), em sua obra da Pedagogia do Oprimido, retrata o diálogo como uma necessidade de existência, no qual os seres humanos são mediatizados pelo mundo, não como seres que só depositam ideias, mas que se transformam e se humanizam nessa relação.

Em consonância com as ideias expostas sobre o sistema conceitual de Vigotski, realizei a pesquisa empírica que deu origem a esse estudo, em uma turma de educação infantil ribeirinha na comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro. No processo de realização da pesquisa, desde o início, dialoguei com a professora visando a contribuir para a melhoria de sua prática pedagógica, de um modo especial, sobre seu modo de

organizar o meio social educativo, com o intuito de colaborar no processo de formação humana das crianças.

Categorias metodológicas em Vigotski

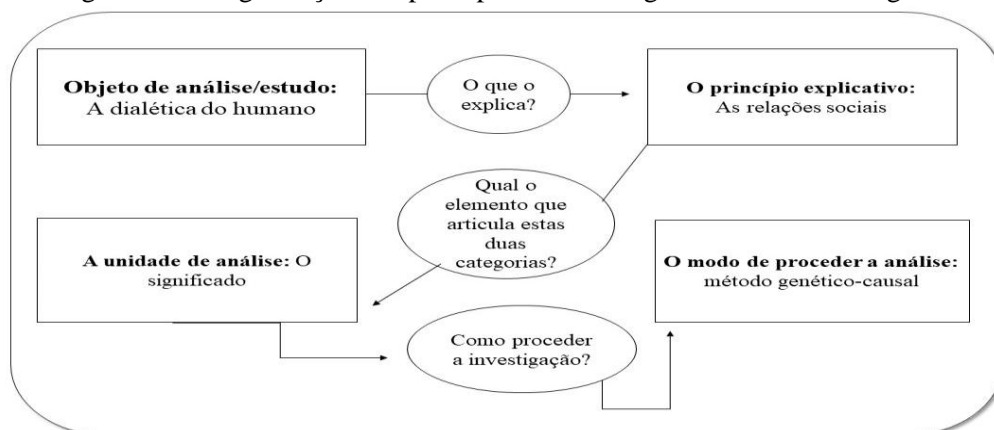
Vigotski foi um estudioso muito preocupado com a questão do método desde o início das suas investigações. Ele criticou a forma de fazer pesquisa, hegemônica, em sua época, que estudava o ser humano pelo viés naturalista e não social e também a psicologia experimental que possuía como método de investigação um esquema universal que era incapaz de analisar os saltos qualitativos do comportamento humano.

Na perspectiva do autor, o método é o caminho que norteia a pesquisa e que organiza o pensamento teórico, em que a verdade se faz em processos. Desse modo, a verdade é histórica e para entender determinado fenômeno é necessário o método como *meio de cognição*. (VIGOTSKI, 1991).

Apesar de o esquema conceitual de Vigotski ter sido elaborado há quase um século, suas ideias mostram-se atuais e fundamentais para se refletir e realizar as transformações que queremos. Entretanto, é necessário salientar que existem diferentes interpretações da teoria de Vigotski, algumas inclusive completamente afastadas e alheias ao materialismo histórico-dialético, sistema filosófico que lhe serviu de base.

Dito isto, é importante reiterar que este estudo se fundamentou nas produções de Vigotski que considera o ser humano em sua concretude, aproximando-se de uma perspectiva mais dialética. Nesse sentido, retorno ao sistema conceitual do autor, exposto na introdução deste trabalho, para aprofundar o modelo teórico de Vigotski dentro dos quatro princípios organizados por Delari Júnior (2017) demonstrado pelo organograma a seguir:

Figura 1 – Categorização dos princípios metodológicos da teoria de Vigotski



Fonte: Elaborada pela autora desta dissertação.

A partir desta categorização dos princípios metodológicos da teoria de Vigotski esta pesquisa teve como **objeto de estudo** a organização do meio social educativo de uma turma da educação infantil ribeirinha da Amazônia, visando à formação social da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil de uma escola localizada em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. O **princípio explicativo** são as relações sociais estabelecidas na organização do meio social educativo da turma de educação infantil. A **unidade de análise** são os significados que as crianças e a professora expressam no meio social educativo, os quais se relacionam com o objeto de estudo e o princípio explicativo. O **modo de proceder a análise** é realizado pelo método genético-causal, ou análise microgenética conforme Góes (2000), da origem do fenômeno e as suas causas ao compreender a realidade dinâmica da existência social da professora e das crianças para analisar as relações organizadas no meio social educativo.

Com o intuito de alcançar os objetivos construídos para esta dissertação e responder à questão sobre a organização do meio social educativo da educação infantil ribeirinha da Amazônia, observei e analisei a prática pedagógica da professora de uma turma da escola municipal Maria Clemildes dos Santos, na comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, para contribuir com a sua prática por meio de uma ação colaborativa à luz da teoria de Vigotski.

2.2 Procedimentos

Etapas da pesquisa

Para responder às questões do estudo e dar conta dos princípios metodológicos já abordados, a pesquisa foi dividida em duas etapas distintas, seguindo a premissa de Vigotski (baseado em Marx), na qual é preciso partir do geral para o particular para analisar, depois elaborar a crítica e em seguida construir a tese.

Na primeira etapa, preocupe-me em investigar as relações sociais vivenciadas pelas crianças e a professora da turma. Se como afirma Vigotski, a personalidade é o social em nós, torna-se necessário que o pesquisador, primeiramente, procurei conhecer e analisar as relações ocorridas na escola para entender as significações que expressam o modo como o meio social educativo está organizado. Dividi este momento em subetapas, partido do geral para o particular. Inicialmente, procurei observar como se configurava as relações na turma e como a professora organizava essas relações. Em seguida, centrei a análise no processo de desenvolvimento da existência social da professora, por ser a

organizadora do meio social educativo, ao realizar, com ela, a entrevista semiestruturada. Também fiz uma reunião com os familiares para conhecer um pouco acerca da realidade das crianças.

Na segunda etapa, detive-me na realização de uma ação colaborativa com a professora com o intento de contribuir na organização do meio social educativo, tendo como foco a formação da personalidade humana consciente das crianças.

A escolha do lócus da pesquisa

A justificativa para a escolha de uma escola ribeirinha da Amazônia se deu por minha preocupação com dados que sinalizam o fechamento das escolas neste meio social. Durante “I Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo”, que ocorreu no dia 01 de fevereiro de 2019, na Universidade Federal do Pará – *campus* Castanhal, foram apresentados dados atuais sobre o fechamento das escolas do campo, a saber: no período de 2000 a 2015, foram fechadas 5.335 escolas no estado do Pará, sendo 4.441 na área rural e 944 na área urbana. Já no Brasil, foram fechadas cerca de 110.873 escolas, sendo 75.441 rurais e 35.432 urbanas. Como vemos, a educação escolar no meio campesino vive uma situação calamitosa e a educação infantil tem se constituído como a etapa da educação básica cada vez mais rara nas escolas do campo. O Movimento de Educação do Campo segue na luta pelo direito à educação nessas comunidades, bem como pelo direito e de pensar o mundo a partir do chão em que pisa, do espaço onde vive e de sua realidade concreta, mas a situação de abandono, descaso e preconceito com relação ao campo brasileiro em nosso país só se aprofundam a cada dia.

A escolha por este ambiente escolar foi feita por perceber, no meio acadêmico do qual faço parte, a realização de algumas pesquisas voltadas para essas comunidades, mas que não contemplam a educação infantil. Além disto, identifiquei nas leituras realizadas que muitas escolas ribeirinhas ainda colocam as crianças que deveriam estar na educação infantil em classes multisseriadas.

Após essa constatação, resolvi pesquisar as escolas das comunidades ribeirinhas do lugar que vivi toda a minha vida, a Ilha de Mosqueiro. Cresci rodeada pelas águas dos rios, pelo clima da floresta e matas e sempre questioneei o meu ensino quando passei a compreender o mundo. Um dos questionamentos foi sobre nunca ter estudado sobre o meu próprio lugar. Depois de fortalecer a leitura sobre a luta dos povos do campo pelos

seus direitos, percebi que uma das lutas é a garantia dos saberes do lugar, para que as crianças, ainda pequenas, saibam valorizar o meio em que vivem.

Isso me motivou mais ainda a querer saber sobre a organização do meio social educativo para as crianças da educação infantil de uma escola ribeirinha, partindo dos seguintes questionamentos: A escola valoriza a realidade concreta das crianças e as especificidades da infância? O meio social educativo é organizado pensando na valorização dos saberes da comunidade e esses saberes são articulados com o conhecimento mais geral da cultura humana?

Essas perguntas me impulsionaram a buscar uma escola na Ilha de Mosqueiro, a Escola Municipal de Educação do Campo (EMEC) Maria Clemildes dos Santos, na comunidade do Caruaru. Visitei essa escola no mês de setembro de 2017 para identificar se havia turmas de educação infantil separadas das classes multisseriadas. Esse foi o principal critério de escolha, ou seja, o fato de a referida escola contar com uma turma de educação infantil e por estar localizada em uma comunidade ribeirinha, espaço que ainda precisa ser mais investigado.

Em seguida, ao conhecer o ambiente escolar, avaliei a possibilidade de realizar a pesquisa empírica na turma de educação infantil. Após receber a autorização, em janeiro de 2018, fui à Coordenação de Educação do Campo (COEC) ligada à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), para buscar uma nova autorização para realizar a pesquisa na escola. Após o envio da carta de aceite, coletei as assinaturas das participantes da pesquisa por meio dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

A Escola municipal de Educação do Campo Maria Clemildes dos Santos

Figura 2 – Escola municipal de Educação do Campo Maria Clemildes dos Santos



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Características históricas

A pesquisa foi realizada na EMEC Maria Clemildes dos Santos, localizada na comunidade do Caruaru na Ilha de Mosqueiro, no município de Belém, no estado do Pará. Para melhor conhecer a escola em seu processo histórico, consultei, inicialmente, o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A Ilha de Mosqueiro

O estado do Pará está subdividido em 12 regiões e uma delas é a região metropolitana, formada pela capital Belém e outros seis municípios. O município de Belém possui 39 ilhas, sendo a maior delas, a Ilha de Mosqueiro, com aproximadamente 33.232 habitantes (IBGE, 2010), porém, de acordo com as informações no site da Prefeitura de Belém, estima-se, que, atualmente, a população está em torno de 50 mil habitantes.

Segundo Meira Filho (1978), o nome “Mosqueiro” tem origem na antiga prática do “moqueio” do peixe pelos indígenas Tupinambás que habitavam a Ilha desde a chegada dos portugueses, vivendo também da caça. A Ilha de Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém desde 1901 e está “[...] localizada na costa oriental do rio Pará, no braço sul do rio Amazonas, em frente à baía do Guajará.” (FERNANDES, 2013, p.71), estando, portanto, a 70 km de distância da capital Belém. Atualmente a sua principal via de acesso é pela ponte Sebastião R. de Oliveira, que diminuiu a distância

entre Belém e a Ilha, tornando-a uma das ilhas mais acessíveis para a população belenense.

A sua área é considerada, em sua maioria, rural e possui o maior número de praias, sendo mais de 30, todas com movimento de maré.

Figura 3 – Mapa turístico de Mosqueiro, 2014



Fonte: Coordenação Municipal de Turismo do município de Belém. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/belemtur/site/?p=1331>. Acesso em: 06 jun. 2017.

Quanto aos aspectos educacionais, a Ilha é caracterizada como Distrito Administrativo de Mosqueiro (DAMOS) e possui 16 escolas, que integram a Rede Municipal de Educação do Município de Belém (RMEB). A SEMEC atende as escolas a partir de programas do governo que tem como foco a formação de professores, de diretores e coordenadores. Vale destacar que a Secretaria de Educação aderiu, desde 2013, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ para formar professores dos ciclos de alfabetização com uma formação mensal durante todo o ano. No ano de 2018, este programa incluiu no processo de formação os professores da educação infantil, mas não obteve muitas informações por conta do tempo curto na escola.

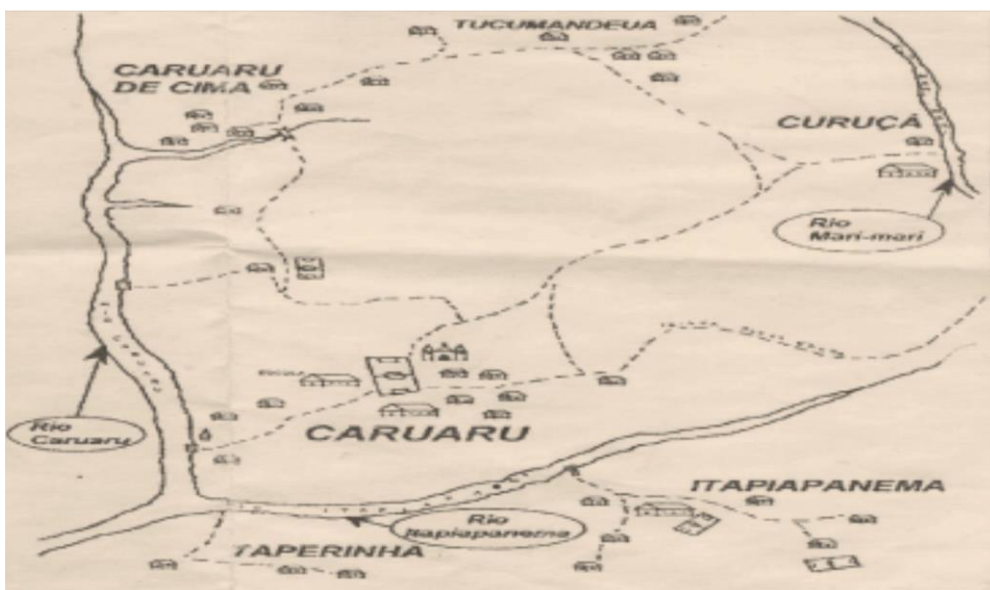
A comunidade do Caruaru

⁴ Programa do Governo Federal para assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, instituído pela Resolução nº. 4, de 27 de fevereiro de 2013, com alterações da Resolução nº. 12, de 8 de maio de 2013.

A comunidade do Caruaru localiza-se na região sul da Ilha de Mosqueiro, situada ao leste da Baía de Santo Antônio e a oeste do rio Furo das Marinhas. Caracteriza-se como uma comunidade de base rural, integrando a paisagem da Ilha. Seu nome deriva do dialeto indígena *iakuruarú*, em que *caru* significa “coisa boa” e *aru* significa “abundância”, compreendido como “a terra de alimento em abundância” ou “terra da fartura”, “terra fértil” (FERNANDES, 2013).

A comunidade encontra-se distante cerca de trinta minutos pelo ramal da PA-391 que liga Belém à Ilha de Mosqueiro, conhecida como a “estrada de Mosqueiro”, e quarenta minutos de distância de barco a motor⁵, saindo do Porto do Pelé, no bairro do Maracajá, seguindo pelos rios Tamanduaquara, Pratiquara, Murubira, finalizando no rio Caruaru, compreendendo umas das seis comunidades rurais, a saber: Santa Cruz, Mari-Mari, Murubira, Caratateua e Baía de Santo Antônio.

Figura 4 – Planta da comunidade de Caruaru



Fonte: OESSELMANN; GARCIA, 2010, p. 49.

A imagem acima foi apresentada na dissertação de mestrado de Santos (2014)⁶ defendida no PPGED/UFPA, na qual informa que a planta foi elaborada por um morador e barqueiro da comunidade, que retrata a escola e o campo como espaço de maior

⁵ O principal meio de transporte dos (as) moradores (as) é a canoa a remo ou as rabetas (canoas motorizadas), como popularmente são chamadas.

⁶ Foi coordenador da Escola Remígio Fernandez, na qual a EMEC Marida Clemildes, antiga Unidade Pedagógica, era anexo.

convivência entre os/as moradores/as (SANTOS, 2014). Além desses espaços, há um pequeno comércio, uma igreja católica, um barracão comunitário e algumas casas.

Um momento que reúne a maioria da população anualmente é a festividade da Igreja Católica destinada à Santa Rosa de Lima, santa de origem peruana que é padroeira da comunidade. Essa festividade acontece todo mês de agosto e reúne pessoas de outras comunidades e regiões, modificando a rotina da comunidade.

A população da comunidade resume-se a poucos/as moradores/as e economicamente estão inseridos/as em atividades voltadas ao extrativismo, como a pesca e a colheita de frutos, predominando o cultivo da mandioca. Atualmente, a fonte econômica é a pesca e a venda de frutas encontradas na região. Desse modo, os/as moradores/as do Caruaru estabelecem atividades direta com a natureza, por meio dos rios e das matas, como a pesca do peixe e do camarão, a extração da mandioca, o plantio de frutas regionais e de outras espécies presentes no local.

Quanto aos aspectos educacionais, a localidade possui somente uma escola que também acolhe crianças de outras comunidades, sendo uma delas a do Castanhal do Mari-Mari, cujas crianças permaneciam durante uma hora e quinze minutos no barco a motor, saindo do Porto do Pelé até chegar na antiga Unidade Pedagógica, fechada este ano devido à pouca demanda. Essa é, portanto, a única escola da comunidade, que se constitui, atualmente, em um espaço muito importante para essas populações.

Figuras 05, 06 e 07 – Fotos dos espaços da comunidade, dos matapis em um porto e da agricultura familiar



Fonte: Fotos tiradas pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

As características humanas

A referida escola foi construída em 1978, após a reivindicação dos/as moradores/as, que pediam por uma escola para a comunidade. Após reunião realizada com o então prefeito Ajax de Oliveira Carvalho e o agente distrital Jacy Igreja para a

criação da escola, ela construída e recebeu o nome de Maria Clemildes dos Santos em homenagem a uma professora da Ilha de Mosqueiro que cursava Letras na UFPA e que faleceu muito jovem, aos 27 anos.

Antigamente, a escola era classificada como Unidade Pedagógica, sendo vinculada à escola Remígio Fernandez, da qual foi anexo por 39 anos. Em 2016, o prefeito Zenaldo Coutinho decretou a criação da Escola Municipal de Educação do Campo Maria Clemildes dos Santos, por meio do Decreto nº. 86.757 da Prefeitura Municipal de Belém (PMB), o qual dispõe, em seu artigo 2º, sobre as antigas Unidades Pedagógicas Castanhal do Mari-Mari e Bacabeira⁷, que passaram a funcionar como escolas anexas à EMEC Maria Clemildes dos Santos.

No período da pesquisa empírica, a escola funcionava em dois turnos, recebendo discentes da pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental. Havia uma única turma de educação infantil, com 16 crianças entre 4 e 5 anos de idade e 3 turmas multisseriadas no ensino fundamental, denominadas de CI: 1º, 2º e 3º anos e CII: 1º e 2º anos, totalizando 60 alunos (as). A equipe gestora da escola era formada por uma diretora, com especialização em Gestão Escolar, uma coordenadora, uma secretária e sete professores – sendo duas docentes de sala de aula, uma de Informática Educativa, uma da biblioteca, uma de leitura, um de Educação Física e um de Arte. No apoio operacional haviam dois funcionários para a limpeza geral, duas merendeiras, dois vigilantes, três barqueiros, um motorista e três monitores.

Características estruturais

Na EMEC Maria Clemildes dos Santos há uma sala que comporta a direção, coordenação e secretaria, uma sala de informática educativa, uma biblioteca, uma sala de referência da educação infantil, duas malocas (salas de aula) onde funcionam as turmas do ensino fundamental, uma cozinha, um refeitório, dois banheiros para as crianças, um banheiro para os adultos, um depósito, uma quadra de esporte, uma horta e um amplo espaço externo, como mostram as figuras abaixo:

⁷ Esta Unidade se localiza na comunidade de Nova Esperança das Barreiras/Furo das Marinhas e foi autorizada em agosto no ano de 2010. Havia uma única turma multissérie e hoje possui quatro turmas que recebem as crianças da pré-escola ao CII, funcionando em dois turnos.

Figura 8 – Sala da biblioteca



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 9 – Sala de referência da educação infantil



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 10 – Sala de referência da educação infantil



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 11 – Malocas do ensino fundamental



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 12 – Quadra de esportes



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 13 – Espaço externo em direção ao rio Caruaru



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 14 – Espaço externo (horta)



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Também organizei as características estruturais na Tabela abaixo:

Tabela 2 – Demonstrativo das características estruturais: espaços físicos e equipamentos

Sala da direção, coordenação e secretaria	2 mesas quadradas, 3 cadeiras, 1 armário pequeno de duas portas.
Sala de Informática Educativa	1 jogo com 5 computadores, 5 mesas e 5 cadeiras, 1 armário pequeno de duas portas, 1 ventilador de teto.
Sala de referência da educação infantil	1 armário pequeno de duas portas, 1 mesa redonda, 1 quadro magnético, 4 ventiladores de teto, 4 jogos de mesário infantil.
Maloca – Sala de Aula (CI e CII)	12 jogos com 1 mesa e 1 cadeira, 1 quadro pequeno magnético, 1 jogo de mesa e cadeira de professor.
Maloca – Sala de Aula (CI)	12 jogos com 1 mesa e 1 cadeira, 1 quadro pequeno magnético, 1 jogo de mesa e cadeira de professor.
Sala da biblioteca	1 jogo com 1 mesa quadrada, 3 estantes de ferro, 1 ventilador de teto, 1 baú para depositar livros.
Refeitório	2 mesas de 3m, 4 bancos de 3m, 1 ventilador de parede.
Cozinha	Com balcão, 1 refrigerador pequeno, 1 pia inox com um lavatório, 1 armário de pia, 1 fogão doméstico, 3 botijões de gás, 1 ventilador de parede.
Banheiro para as crianças	Sendo 1 masculino e 1 feminino, ambos com 2 vasos sanitários, 02 pias, 2 descargas, 2 chuveiros (para atender todas as crianças).
Banheiro para os funcionários	Apenas 1 para atender ambos os sexos, com 1 vaso sanitário, 1 pia, 1 descarga, 1 chuveiro.
Depósito de merenda	Com prateleiras de madeira, 1 liquidificador, 1 <i>freezer</i> pequeno e outros utensílios utilizados no preparo da merenda escolar.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EMEC Maria Clemildes dos Santos, 2017.

Quanto ao transporte escolar, há três barcos⁸⁹ que são alugados pela SEMEC, equipados com coletes salva-vidas para todas as crianças e alguns para os adultos. Há um barqueiro e um monitor para cada barco. Com relação ao ônibus escolar, tem-se a presença do motorista e do monitor, sendo o veículo equipado para receber as crianças e transportá-las com segurança pela PA-123.

Figura 15 – Barco Tucuxi no Porto do Caruaru



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Figura 16 – Barco Santa Maria no Porto do Pelé



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

⁸ Bom Jesus, Tucuxi e Santa Maria.

⁹ Não há imagem do barco Bom Jesus, porque ele não era acessível para a pesquisadora por conta da distância. Uma criança da educação infantil utilizava este barco que a deixava em um outro porto e deste ela continuava o caminho para a escola pelo ônibus escolar.

Figura 17 – Ônibus escolar chegando na escola



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Na seção a seguir, mostrarei como as crianças e a professora se relacionam nestes espaços.

Processo e instrumentos utilizados para produzir as informações da pesquisa

Para alcançar os objetivos deste estudo, o processo e os instrumentos utilizados na obtenção das informações da pesquisa focalizaram no objeto de estudo: a organização do meio social educativo.

Para isto, analisei a configuração do meio social educativo e o modo como a professora o organizava, levando em consideração as peculiaridades dos (as) discentes da turma, formada por 15 crianças entre 4 e 5 anos de idade (4 crianças com 4 anos e 11 com 5 anos de idade). Os procedimentos que selecionei focalizaram também em analisar a existência social de vida das crianças e da docente. Todos os participantes envolvidos neste estudo autorizaram a realização da pesquisa.

Após reunir as assinaturas de autorização da pesquisa, continuei com os seguintes instrumentos:

- Observação da organização do meio social educativo;
- A entrevista semiestruturada com a professora sobre as suas condições de vida, de formação e da prática pedagógica;
- Reunião com os familiares;
- Análise do PPP.

O primeiro contato com as crianças e a professora da turma se consolidou no primeiro dia letivo, ocasião na qual também me apresentei. Este momento foi escolhido para observar como a docente organizava o meio social educativo para receber as crianças novatas e as que já conheciam o espaço da escola.

Durante a observação, fotografei e gravei áudios e vídeos das relações que a organização do meio social educativo possibilitava. Gravei em áudio, também, a entrevista realizada com a professora. Ainda nesta etapa, o diário de campo consolidou-se pela descrição das constituições das relações observadas, pelas palavras escutadas, pelos momentos vividos e sentimentos expressados, tanto pelos participantes da pesquisa quanto por mim, enquanto pesquisadora. Esse registro procurou retratar os aspectos estruturais, físicos e relacionais estabelecidos no meio social educativo.

Nessa etapa, tive acesso aos documentos institucionais e pedagógicos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), reuni com os familiares das crianças para apresentar a pesquisa e conhecer um pouco mais sobre elas. Já na segunda etapa, realizei a ação colaborativa junto à professora e às crianças, a partir da elaboração e execução do planejamento.

A ação colaborativa se deu pelo diálogo contínuo com a docente, que se interessou pela pesquisa, possibilitando a minha colaboração no planejamento para contribuir na organização do meio social educativo. Junto a ela, pude cooperar com a formação humana das crianças, envolvendo-as também na construção e execução da investigação.

Optei pela realização da ação colaborativa por presumir o valor do trabalho coletivo para o processo de formação social da personalidade consciente das crianças. A referida ação está inserida em uma perspectiva de pesquisa que considera o trabalho colaborativo como fundamental para fortalecer a articulação entre os saberes da academia científica e o da escola da educação básica, complementando-se. Para Ibiapina (2008, 2009) o trabalho colaborativo é um tipo de pesquisa que relaciona a teoria e a prática e contribui para a formação continuada de professores/as.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados se deu pela abordagem qualitativa, em consonância com os procedimentos das categorias metodológicas de Vigotski, que pretende captar não só a aparência, como também a essência do objeto de estudo. Segundo Wertch (1988) é

necessário analisar os processos, pois é quando o corpo mostra verdadeiramente o que é para descobrir a sua natureza, ou seja, partir dos significados, como afirma Triviños:

Uma das grandes postulações da pesquisa qualitativa é a de sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas e a pesquisa de caráter histórico-estrutural, dialético, não ficou só na compreensão dos significados que surgiam de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais. (TRIVIÑOS, 1987, p.130).

Nesse sentido, as etapas da pesquisa permitiram captar os processos das relações estabelecidas na turma de educação infantil, compreendendo o modo como o meio social educativo estava organizado.

Para investigar a professora foi necessário traçar os caminhos da pesquisa que dessem conta da explicação de sua existência social de modo a compreender a sua prática. O método genético-causal permitiu analisar as relações que a constituíram. Para isso, busquei a gênese do processo ao considerar a existência social da professora e tentar entender as relações das crianças por intermédio da reunião com os familiares, assim como observá-las no ambiente escolar em suas diversas interações.

No momento da observação da prática pedagógica quanto à organização do meio social educativo, utilizei as ideias de Triviños (1987) por compreender que o/a observador/a precisa assumir uma posição crítica sobre o que observa, tentando compreender a totalidade e as particularidades da realidade pesquisada. O autor afirma que observar não é somente olhar determinado fenômeno social, mas é necessário considerar o significado, as relações.

A partir desse pressuposto, observei a organização do meio social educativo da turma de educação infantil para analisar o conjunto das relações que eram estabelecidas. Para isso realizei um planejamento¹⁰, determinando as relações que seriam observadas para descrever e analisar o processo.

Outro procedimento metodológico para a produção das informações foi a entrevista semiestruturada, que a organizei com a intenção de analisar a existência social,

¹⁰ Ver: Apêndice H, p. 143.

as concepções que norteavam a prática pedagógica da professora e a sua intencionalidade ao organizar o meio social educativo, concebendo nesta análise que “a palavra significativa é tanto algo que pertence as relações sociais quanto aos processos de generalização do real próprios ao funcionamento do pensamento” (DELARI JUNIOR, 2009, p. 23).

Optei pela entrevista semiestruturada por ela ser:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

Posto isto, ao realizar a entrevista e ter a professora como participante ativa da pesquisa, foi necessário considerar que a fala, sendo ela uma unidade de análise, expressa o pensamento, as concepções, inquietações que elucidam a existência social – a personalidade consciente da docente que de alguma forma interfere na sua prática na escola.

Todavia, como considero as crianças como seres ativos da pesquisa, também investiguei indícios de seus processos de existência social, partir das conversas informais com os seus familiares e no dia a dia na escola. O tempo curto para a realização da pesquisa não me permitiu obter mais informações sobre elas, entretanto, o que consegui, está exposto na seção 3.

Realizei uma análise documental do PPP da escola como forma de conhecer as concepções que norteiam o currículo escolar, assim como as condições históricas, estruturais e humanas. Para Severino (2007), a análise documental é muito importante por ser uma matéria-prima que permite investigação e análise, o que no caso deste estudo, contribuiu para que eu, enquanto pesquisadora, pudesse conhecer e situar a escola em dada realidade histórica.

Todos esses elementos representam o caminho de análise dos dados desta investigação que considero importante para compreender a organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia. Nas seções 3 e 4 estão expostos os resultados da pesquisa empírica em que busco responder às questões específicas deste estudo.

3 A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

“[...] a pessoa não somente se desenvolve, mas também constrói a si”.
(VIGOTSKI, 2000 OU 1931/200, p.33).

Nas seções anteriores apresentei o tema geral desta investigação e o método que norteou o caminho percorrido da pesquisa. Esta seção apresenta os resultados da primeira etapa do estudo, que foi organizada para responder à primeira questão específica, a saber, “Como uma professora organiza o meio social educativo de uma turma de educação infantil em uma escola de uma comunidade ribeirinha?”

É válido lembrar que o levantamento bibliográfico da literatura possibilitou situar o problema no campo científico e identificar que ainda é preciso fortalecer a realização de pesquisas que tratem da educação infantil ribeirinha da Amazônia e, principalmente, do conceito de meio social educativo que ainda é pouco explorado, mas que pode potencializar a educação das crianças e contribuir para a formação de suas personalidades conscientes.

Nesta seção, analiso e discuto a organização do meio social educativo da turma de educação infantil da EMEC Maria Clemildes dos Santos, localizada na comunidade ribeirinha do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, Belém/PA.

3.1 Método

Os participantes desta primeira etapa da pesquisa foram uma professora e as 15 crianças da turma de educação infantil da EMEC Maria Clemildes dos Santos, sendo quatro crianças de quatro anos e 11 de cinco anos, das quais, nove eram meninas e sete meninos.

O procedimento da produção das informações foi realizado no período de janeiro a março de 2018, sempre no horário da manhã, uma vez que a única turma de educação infantil funcionava nesse turno. Escolhi intercalar os dias da observação, indo três vezes na semana, o que foi previamente combinado tanto com a docente da classe, quanto com a coordenadora. Essa etapa constou de entrevista com a professora e observação das relações sociais que se configuravam no meio social educativo da turma de educação infantil. A observação iniciou no dia 22 de janeiro, segunda-feira, primeiro dia letivo do ano, momento estratégico para analisar como a professora organizava o meio social educativo ao receber as crianças. Considero fundamental perceber a prática da professora

neste aspecto, pois como já foi mencionado anteriormente, a escola é uma das relações sociais da vida do humano e a educação infantil é a etapa inicial em que a criança começa a estabelecer relações e vínculos com pessoas que diferem do seu meio familiar.

Ainda por meio da observação, analisei as relações sociais que se apresentavam na turma da educação infantil e como a professora as organizava. A escolha pela observação se deu por este estudo ter como base a teoria de Vigotski, que considera a observação como uma etapa da pesquisa fundamental para conhecer e estudar o objeto de investigação, pela possibilidade de o pesquisador perceber o fenômeno da forma como ele se apresenta na realidade.

O procedimento das produções das informações também contou com a entrevista semiestruturada direcionada para a professora, reunião com os familiares das crianças para saber mais sobre seus processos de existência social e a análise do PPP da escola, que foi importante para entender que é preciso situar o *lócus* pesquisado em um processo histórico, ao mesmo tempo em que permite identificar as condições de trabalho da professora.

A reunião com os familiares foi realizada com o objetivo de mostrar a pesquisa, coletar as assinaturas para o termo de consentimento e dialogar sobre as crianças e os seus modos de vida.

A entrevista foi realizada com o objetivo de avaliar como se explica a existência social da professora e como se configuram as relações sociais e de formação pedagógica, de forma a compreender como ela organiza o meio social educativo.

3.2 Resultados

Os resultados desta seção estão divididos em dois momentos. No primeiro, apresento a análise realizada sobre a existência social da professora e das crianças da turma de educação infantil. No segundo, mostro a categoria e as subcategorias de análise para descrever e explicar, na discussão desta seção, a organização do meio social educativo.

3.2.1 A existência social da professora

Para a teoria de Vigotski (1978, p. 64-65), “estudar algo historicamente significa estudá-lo no processo de mudança; essa é a exigência básica do método dialético”, por

isso pesquisar a existência social da docente é perceber a sua vida concretizada entre avanços e retrocessos, de forma dialética. Compreender o seu processo histórico de vida é fundamental para analisar a sua gênese e, a partir dela, observar de que modo as suas relações sociais interferem na sua prática pedagógica.

Condições de vida

A professora participante da pesquisa se chama Eliana e preferiu ser chamada pelo seu próprio nome na escrita desta dissertação. Ela nasceu no dia 11 de setembro de 1964, na Ilha de Mosqueiro, e até hoje é moradora do local. Teve um histórico que considera difícil. Ao ser perguntada sobre a sua infância, ela afirmou que:

[...] o que eu recordo da minha infância é que tive realmente uma infância muito complicada, eu não vivi assim como outras crianças. Hoje eu vejo as crianças, que elas brincam, elas não se preocupam com nada. Pelo menos as que eu vejo [...]. Minha infância foi diferente, eu trabalhava muito, desde os meus 7 anos, não só eu como meus irmãos, meus 8 irmãos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

É possível perceber que a infância da professora foi marcada pelo trabalho desde muito cedo, o que comprometeu os espaços para a brincadeira. Ela brincava às escondidas com os seus irmãos, pois o pai não permitia. Quanto aos brinquedos, Eliana ganhou na sua infância uma boneca que a marcou muito, dando a ela o nome de “Fátima”.

Na entrevista, perguntei sobre as brincadeiras na escola, pois considero e defendo que este espaço seja de formação humana, por isso quis saber mais sobre como ela viveu o seu tempo de infância no meio social educativo. Ela respondeu que o seu primeiro contato com o meio escolar foi em um espaço de aula de reforço, no qual não havia um momento direcionado para a brincadeira, pois, a professora era muito autoritária: “[...] a professora dava bolo na gente, mas aí ela era autorizada pelos pais na época” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Aos sete anos, Eliana foi matriculada em uma escola pública e lá havia uma professora mais atenciosa e carinhosa, que gostava muito dela. Todavia, ela não recorda de ter tido espaços para brincar nesta escola: “eu não recordo, eu não tenho nem marcado [...] da minha infância, eu lembro da “Fátima” e das nossas brincadeiras que era até o papai chegar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

É possível observar que as relações sociais da professora em sua infância foram marcadas pelo trabalho infantil com o seu pai e quanto à escola, o que mais a marcou foi a professora ter práticas autoritárias.

A partir disso, Eliana afirmou que as suas vivências na infância contribuíram para que ela se tornasse professora: “[...] eu sempre pensei em ser livre [...], em mudar as coisas, como eu te falei, né, porque aquelas pessoas não mudaram naquela época a minha história, então eu sempre pensei em agir diferente”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). A professora se refere ao trabalho que era obrigada a realizar na barraca de praia de seu pai, onde atendia várias pessoas que poderiam tê-la ajudado a não precisar fazê-lo, por ser uma criança.

Advinda de uma família de açougueiros, antes de se tornar professora, trabalhou em um açougue como “caixa” e depois tornou-se açougueira, passando a trabalhar em comércio.

Em 1986, após concluir o Ensino médio - Magistério, aos 21 anos de idade, foi indicada por uma docente para trabalhar como professora de uma creche pública e, mesmo sem ter tido experiência na área, aceitou o desafio, ao perceber que esse emprego era uma chance para melhorar a vida: “E aí fui viver uma nova experiência na creche e aí nasceu uma nova história, a creche também possibilitou muitas coisas para mim, muitos momentos de formação, nós tínhamos muitas formações”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Ela iniciou a sua vida profissional como professora da primeira etapa da educação básica, a educação infantil, na qual é professora até hoje, completando 32 anos de profissão.

As condições de vida da docente foram determinantes para exercer a profissão. As suas vivências na infância e o trabalho infantil foram fundamentais para a sua prática pedagógica, pois lhe permitiram agir de modo crítico e consciente com as crianças durante a sua carreira profissional.

3.2.2 Condições de formação: inicial e continuada

Eliana iniciou sua vida profissional pelo magistério e depois se formou em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). É concursada da SEMEC e a sua carreira docente começou em 1986 em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) que apresentava condições pedagógicas ruins e infraestrutura precária. Ela trabalhava sozinha com até 40 crianças, no horário de 8 às 18h, conforme relato a seguir.

Na creche, a gente sofria muitos problemas, por exemplo, faltou água, eu tinha que dar banho em todos, fazer toda essa forma de higienização e quando não tinha água na escola eu ficava muito tempo com uma postura inadequada, com baldes. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Em 2008, se tornou professora da educação infantil e do ensino fundamental com as classes multisseriadas do CI na escola Maria Clemildes dos Santos.

Cursou pós-graduação (*latu sensu*) no curso de especialização em psicopedagogia, o qual a ajudou a pensar e agir sobre a mudança do espaço físico da escola e sobre o trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão.

No ano período de março a dezembro de 2015, participou de um curso de formação continuada, em nível de aperfeiçoamento/extensão na UFPA sobre a educação infantil, o qual, segundo ela, contribuiu para pensar a sua prática a partir da teoria de Vigotski.

As condições de formação que Eliana teve durante toda a sua carreira profissional apresentaram e ainda apresentam grandes desafios. As autoras Teixeira e Mello (2016) mostram que cresceu o número de professores formados em nível superior e que atuam na educação infantil, porém a forma como essas formações ocorrem ainda não garantem uma prática de qualidade. Por isso, foi importante analisar as condições concretas de formação da professora para identificar os aspectos fundamentais que contribuíram e contribuem para a sua prática dentro da escola.

Mediante esses desafios, perguntei à Eliana sobre o que a fez escolher ser professora: *“Eu sempre pensei em mudar as coisas [...], eu sempre pensei em agir diferente, então eu me tornei professora”*. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). A partir desta resposta, é possível perceber que o caráter de transformação da profissão professor/a está presente na sua fala. E como aponta Paulo Freire, “o homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade” (2016, p. 50). Isso nos remete a compreender que a professora não estava conformada com a sua realidade e precisava mudá-la, mas em quais condições se tornou docente? A partir dessa indagação, ela respondeu:

A minha formação inicial foi de muitas formações [...], desde a FUNPAPA¹¹ até a própria SEMEC. Na FUNPAPA tinha uma ação que trabalhava muito com psicólogos, eu gostava muito de ser atendida por eles. No PNAIC tive muitas formações, mas não voltada para a

¹¹ A Fundação Papa João XXII (FUNPAPA) atualmente realiza atividades de proteção e amparo às pessoas que vivem em situação de risco e abandono.

educação infantil. Na SEMEC, tive muito mais para ensino fundamental. Sou do PNAIC e está sendo bom. Eu estou gostando, dá para fazer uma reflexão interessante, “tá” trazendo mais contribuições pra nós, eu já percebi, já nessa última formação, que teve algumas contribuições, um pouco lenta, mas “tá” tendo. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A observação do cotidiano escolar possibilitou constatar que não havia hora pedagógica organizada pela coordenação para auxiliar a prática da professora, o que era uma das reclamações de Eliana. Outra reclamação era a falta de formação voltada para a educação infantil, tanto na própria escola como nos órgãos municipais e/ou federais, pois durante toda a sua trajetória na educação infantil teve poucas formações voltadas para as especificidades das crianças e quando se tornou professora da escola ribeirinha não recebeu nenhuma formação que contemplasse essa modalidade: “*a educação infantil aqui é esquecida*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018), pois tudo na escola se voltava para os ciclos do ensino fundamental.

Após anos sem formação específica para trabalhar na educação infantil, em fevereiro de 2018, iniciaram as formações pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do governo federal, direcionadas para a educação infantil, que, na época da realização da pesquisa, ocorria uma vez por mês. Quanto à formação voltada para as peculiaridades da educação ribeirinha, ocorreu apenas uma, em março de 2018, oferecida pela Coordenação de Educação Infantil do Campo (COEC), vinculada à Secretaria Municipal de Educação.

Sabemos que a formação, ao incluir aspectos teóricos e metodológicos da profissão docente, fornece a base para a prática pedagógica. Quando não há essa base, a prática docente pode se concretizar pelo viés do cotidiano ou pelo “espontaneísmo”, como enfatizaram Teixeira e Mello: [...] ao encarar essa atividade complexa de modo natural, o professor perde os instrumentos fundamentais para refletir sobre os problemas que enfrenta em sua prática, seus sucessos e fracassos”. (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p. 4).

É possível constatar que as condições iniciais de trabalho de Eliana foram bastante problemáticas quanto aos aspectos pedagógicos, físicos e estruturais: “*A creche era um depósito, eu sou desse tempo, dessa vivência, mas eu passei a gostar do meu trabalho, a amar, e tanto que estou até hoje, nunca mudei meu trabalho com crianças pequenas*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Quando trabalhava na creche, a docente participava de formações realizadas pela Fundação Papa João XXII (FUNPAPA) e as considerava muito importante pela interação que havia entre os/as psicólogos/as e os/as professores/as.

Ao ser perguntada sobre suas primeiras experiências na docência com turmas de educação infantil, obtive a seguinte resposta: “*Gostava muito de trabalhar lá, era esse momento de interação, nós tínhamos muito essa troca de conhecimentos entre os professores, gostava muito de pensar na prática para a criança*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A partir dessa fala, é possível perceber que ao trabalhar na creche ela participava de formações voltadas para a prática na educação infantil, o que possibilitava interagir com outros profissionais que trabalhavam com a educação, alargando as suas ideias no agir docente. Em contrapartida, pondera:

Naquela época que tinham coisas boas e tinham coisas, claro, que não eram legais, porque tinha na creche muitos trabalhos que não eram feitos pela criança, era mais o professor para receber as autoridades. Já percebi algumas creches que tinham muita produção que não era da criança. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Essa fala apresenta indícios de um posicionamento crítico perante a sua realidade, haja vista que essas práticas centradas no/a professor/a são cada vez mais comuns na educação infantil. Confirma também, a escassez de formação dos/as professores que trabalham em turmas de educação infantil nas escolas paraenses, principalmente nas escolas localizadas em áreas ribeirinhas. Atualmente, Eliana participa das formações realizadas pelo PNAIC, mas enfatiza: “*Na SEMEC tive muito mais para ensino fundamental*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

3.2.3 Condições de trabalho: EMEC Maria Clemildes dos Santos

Há 10 anos, Eliana foi transferida da creche para trabalhar na escola Maria Clemildes dos Santos, na comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro. Ela solicitou transferência por motivos de saúde, pois o trabalho na creche exigia muito esforço físico: “*Eu tinha muito problema com a postura, então isso foi o que me levou a sair da creche [...], aí eu pedi a minha transferência*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A sua chegada em uma escola ribeirinha iniciou com muitos desafios, pois ainda não havia tido essa experiência. Quando perguntei sobre como se tornou professora ribeirinha, ela responde:

Eu fui trabalhar, cheguei lá na Maria Clemildes, outra realidade, diferente para mim, era bem mais distante da minha casa e também a realidade muda muito. Tinha medo de andar nos barcos, não sabia nem me equilibrar, cai daquela ponte, mas hoje não é mais assim. Outra situação, tinha muita aranha, aí eu andava com medo e as crianças lá conviviam normais com a aranha. Eles mesmos me encorajavam, diziam que não matavam as aranhas, ela não fazia mal. Então tem tudo isso lá, nós que temos que aprender a conviver. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Um dos maiores desafios que a professora enfrentou foi a adaptação às peculiaridades do meio social ribeirinho, como o transporte e o espaço físico da escola por ser muito aberto e perto de muitas árvores, o que atraía animais como aranhas e insetos inofensivos.

Um outro desafio apontado foi a ausência de formação pedagógica e, principalmente, a falta de diálogo sobre as especificidades da educação infantil. Sobre a escola ser um espaço formativo, ela respondeu: “*Não, já foi, agora tem a formação anual, a de planejamento, mas os espaços de formação para estudar não têm [...] e a educação infantil não estava contemplada com a HP*”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A professora sentia a necessidade de dialogar com alguém sobre o desenvolvimento do trabalho na educação infantil, mas por não haver esse diálogo, nem hora pedagógica coletiva, ela alarga a sua formação por meio de pesquisas em revistas e sites para organizar o trabalho educativo a ser realizado com as crianças da educação infantil.

3.2.4 A existência social das crianças

Investigar alguns indícios da existência social das crianças da turma de educação infantil também foi importante para analisar a organização do meio social educativo. Tentei apreender indícios das relações sociais vividas pelas crianças por meio da observação e conversas diárias, assim como da reunião com os pais. Também tive acesso a uma ficha de informações sobre as crianças e constatei os dados pessoais e como cada criança chegava à escola (transporte).

A Figura 18 a seguir, mostra a reunião que foi planejada por mim e pela professora, para que eu pudesse explicar sobre o projeto de pesquisa, conhecer um pouco mais sobre as famílias das crianças e conversar com os familiares sobre as crianças.

Figura 18 – Reunião com os familiares das crianças da turma de Educação Infantil



Fonte: Foto tirada durante a pesquisa de campo, 2018.

Após a reunião com os familiares criei o Quadro 1, abaixo, com alguns indícios das condições de existência social das crianças da turma de educação infantil:

Quadro 1 – Informações sobre a existência social das crianças da turma de Educação Infantil
(continua)

Nome da criança¹²	Condições de vida
André	Tem 5 anos de idade, irmão gêmeo de Lucas. Mora na comunidade do Caruaru e sua família vive da agricultura familiar. Chega à escola no barco Santa Maria.
Alana	Tem de 5 anos de idade. Não é moradora da comunidade e não obtive informações sobre ela.
Carlos	Tem 5 anos de idade. Mora na comunidade do Caruaru e a sua família vive da pesca. Chega à escola no barco Santa Maria.
Daniel	Tem 5 anos de idade. Mora na comunidade e seu pai é contratado para trabalhar em serviços gerais na EMEC Maria Clemildes dos Santos. Mora próximo à escola.
Iana ¹³	Frequentou apenas dois dias a escola.

¹² Para guardar a identidade das crianças, criei nomes fictícios.

¹³ Esta criança não participou da pesquisa, mas estava matriculada na turma, por isso, o quadro apresenta um total de 16 crianças, mas somente 15 crianças participaram da pesquisa.

Julia	Tem 5 anos de idade. Não é moradora da comunidade e não obtive mais informações sobre ela.
Joana	Tem 4 anos de idade. Não é moradora da Ilha e sua família vive da pesca. Chega à escola no barco Tucuxi.
Karina	Tem 5 anos de idade. Moradora da comunidade e a sua família vive de comércio. Mora próximo à escola.
Lúcia	Tem 4 anos de idade. Moradora da comunidade e não obtive mais informações sobre ela.
Lucas	Tem 5 anos de idade, irmão gêmeo de André. Mora na comunidade do Caruaru e sua família vive da agricultura familiar. Chega à escola no barco Santa Maria.
Mariana	Tem 5 anos de idade. Mora na comunidade do Castanhal do Mari-Mari e sua família vive do comércio. Chega à escola de ônibus escolar.
Nilo	Tem 4 anos de idade. Mora na comunidade do Caruaru e sua família vive da agricultura familiar. Mora próximo à escola.
Pedro	Tem 5 anos de idade. Não mora na comunidade e não obtive mais informações sobre ele. Chega à escola no barco Tucuxi.
Suellem	Tem 5 anos de idade. Mora na comunidade do Caruaru e sua família vive da agricultura familiar. Mora próximo à escola.
Túlio	Tem 5 anos de idade. Mora na comunidade do Castanhal do Mari-Mari e sua família vive da agricultura familiar e comércio. Chega à escola de ônibus escolar.
Yngrid	Tem 5 anos de idade. Não mora na comunidade e não obtive mais informações sobre ela. Chega à escola de ônibus escolar.

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa, 2018.

A reunião com os familiares ocorreu no dia 13 de março de 2018, no período da manhã. O aviso foi enviado a eles com antecedência, pois alguns tinham dificuldades para chegar à escola.

Na reunião, conversamos sobre a pesquisa e todos demonstraram alegria pela minha escolha em realizá-la na comunidade e com os/as filhos/as. Foi um momento de diálogo com os familiares sobre o desenvolvimento humano de um modo geral. Apresentei a base teórica do estudo e juntamente com Eliana falamos sobre as especificidades da fase da infância. A professora comentou com os pais que seu maior desafio era a cobrança por parte deles da realização de atividades gráficas no caderno das crianças, práticas essas

que contribuiriam para a antecipação do ensino fundamental. Destacamos a importância do brincar nesta fase da infância.

As condições de vida das crianças da turma são reflexos da atividade econômica da família, pela qual os adultos garantem suas sobrevivências. É possível perceber que a maioria vive da pesca e da agricultura familiar, atividades estas que são características das comunidades ribeirinhas da Amazônia.

O deslocamento das crianças de casa à escola e vice-versa também é um ponto a destacar. Ao dialogar com as crianças, a direção da escola, a professora da turma e familiares, constatei que a maioria das crianças da turma utilizava o barco como transporte e o tempo de percurso, que dura em torno de 30 a 40 minutos, constitui um momento importante de interação entre as crianças.

Conhecer alguns indícios das condições de vida das crianças foi fundamental para realizar a ação colaborativa que será apresentada na seção 4.

Certa de que as concepções orientam as práticas e escolhas docentes por determinados elementos mediadores na organização do meio social educativo, mostrando sua intencionalidade, antes de iniciar a observação da prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo, procurei, por meio de uma entrevista semiestruturada, conhecer suas concepções de infância, criança e educação infantil ribeirinha.

Ao perguntar à Eliana sobre qual teoria embasava a sua prática, ela respondeu que utilizava a teoria de Vigotski e as ideias de Paulo Freire. Quanto à sua concepção de criança, respondeu que a ela é um ser em desenvolvimento e portadora de cultura e saberes que leva para a escola e que também brinca. Para a professora, a infância é a fase que as crianças têm o direito de brincar, acrescentando que, além disso, é o momento em que elas têm de: “Se divertir, de colocar os seus posicionamentos [...] então, a criança tem muito a contribuir, ela quer brincar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

É possível perceber que a professora reconhece a atividade da brincadeira como importante na fase pré-escolar e a considera importante em sua prática educativa, ao favorecer momentos dirigidos e livres para as crianças brincarem.

Após identificar as concepções e teorias que auxiliam a prática da professora, descreverei as relações organizadas por ela. A escolha por investigar essas relações se originou do conceito de meio social educativo elaborado por Vigotski (1924-26/2003), entendido como o conjunto das relações sociais. Compreender este conceito é fundamental para perceber que são várias as relações que ocorrem na escola e que por

este motivo não há como o/a professor/a organizar todas elas, por isso as subcategorias escolhidas demonstram também o conjunto das relações que o tempo da pesquisa permitiu observar.

3.2.5 Categoria e subcategorias de análise

Nesta subseção apresento os resultados obtidos a partir das anotações em diário de campo, dos registos audiovisuais e fotográficos e da observação da prática da professora quanto à organização do meio social educativo da turma de educação infantil. Organizei os resultados obtidos na forma de categoria e subcategorias, tomando como base a categorização realizada por Teixeira e Barca (2018), ao categorizarem as formas de organização do meio social educativo pelo/a professor/a. Para melhor apresentá-las, organizei a categoria e as subcategorias no quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS
A organização do meio social educativo	<ul style="list-style-type: none"> • A relação entre adultos e crianças; • A relação entre crianças e professora; • A relação entre crianças e criança; • A relação das crianças e professora com o currículo; • A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais; • A relação das crianças com as <i>obutchenie</i> e ZDP; • A relação das crianças e professora com a família; • A relação das crianças e professora com a natureza e os saberes da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

A relação entre adultos e crianças

Vigotski (1935/2010) destaca a importância da relação das crianças com os adultos para o processo de formação da personalidade consciente. Constatei que Eliana possibilitava às crianças o contato com outros adultos, como os/as trabalhadores/as da escola e os/as moradores/as da comunidade. A professora organizava atividades que possibilitavam a colaboração das pessoas que trabalhavam na cozinha e nos serviços

gerais. A Figura 19 mostra uma atividade sobre o rio Caruaru, na qual a docente solicitou a participação do servidor da escola, morador da comunidade, para auxiliar na explicação sobre o rio.

Figura 19: A relação entre adultos e crianças



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

As crianças também se relacionavam com outros adultos que não faziam parte da escola, mas que eram da comunidade. A maioria tinha tias e avós que moravam perto da escola e isso possibilitava o alargamento de suas experiências quanto ao espaço ao redor do ambiente escolar e de outras pessoas confiáveis. Tais interações ocorriam tanto no horário do intervalo, quando no de saída, tempos esses não direcionáveis pela professora.

A relação entre crianças e professora

A relação entre as crianças e a professora era de muito respeito e carinho. Eliana não tinha uma prática autoritária e gostava de dialogar e ouvir as crianças sobre seus anseios e dúvidas. Ela organizava momentos que permitiam a proximidade entre ela e as crianças, tais como nas rodas de conversa, fazendo com que todos interagissem e se conhecessem melhor. A imagem abaixo mostra a afetuosidade que tinham uns pelos outros:

Figura 20: A relação entre criança e professora



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

A relação entre crianças e crianças

As crianças da turma de educação infantil eram companheiras entre si e tinham uma boa relação com as do ensino fundamental. Constatei que Eliana não atentava muito para importância da relação criança-criança. Ela se preocupava muito mais em organizar atividades mais individuais, inclusive, em alguns momentos separava os meninos das meninas, o que dificultava um trabalho coletivo entre eles. Entretanto, no momento das brincadeiras livres, possibilitava que todas brincassem juntas, embora, em alguns momentos, as próprias, crianças se encarregassem de formar grupos separados de meninos e meninas.

A sequência de figuras abaixo são registros fotográficos da relação entre as crianças da turma, em que as Figuras 21 e 22 mostram atividades organizadas por Eliana e a Figura 23 mostra uma brincadeira organizada pelas crianças.

Figuras 21, 22, 23 – A relação criança entre criança



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

A relação das crianças e professora com o currículo

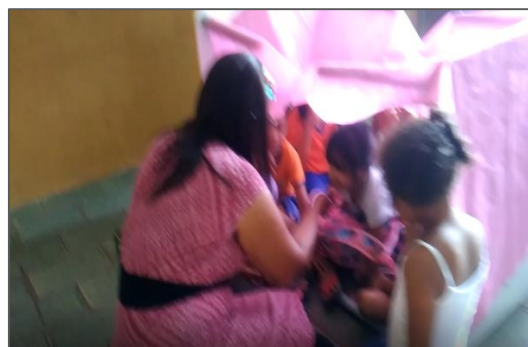
A docente organizava o meio social educativo, levando em consideração o diálogo com as crianças sobre os seus saberes para, posteriormente, articular os conhecimentos

da comunidade com os conhecimentos científicos. Tanto o PPP da escola como a organização curricular da SEMEC estão alinhados às DCNEI (2009), o que, de algum modo, circunscreve que a prática da professora precisa considerar os campos de experiências, articulando-os com as brincadeiras e interações. Em vista disto, em alguns momentos, Eliana possibilitava as crianças momentos de brincadeiras livres, porém, em poucas vezes, ela participava das atividades.

Abaixo, demonstro um episódio de uma das brincadeiras realizadas na turma que iniciou pelas crianças:

PARTICIPANTES:	UMA PROFESSORA (P)
CRIANÇAS DE 4 ANOS:	JULIA LÚCIA NILO SUELLEM
CRIANÇAS DE 5 ANOS:	ANDRÉ ALANA CARLOS DANIEL JOANA KARINA LUCAS MARIANA PEDRO TÚLIO YNGRID
TODAS AS CRIANÇAS (TD)	PRESENTES EM CADA EPISÓDIO

Episódio 1: Brincando de casinha



Participantes: A professora e nove crianças.

Data: 25 de janeiro de 2018 às 10:30.

As crianças e a professora estavam na sala de referência. Algumas crianças brincavam de família, andando pela sala, enquanto a docente elaborava as atividades em sua mesa. Ela então levantou e organizou duas mesas com um pano para construir uma casinha

improvisada para que as crianças brincassem. As crianças se agruparam debaixo das mesas, enquanto outras ajudaram Eliana.

Professora: Vamos colocar o telhado da casa. Me ajudem a colocar o telhado da casa.

As crianças riem.

Professora: *Quem é a mãe e o pai?*

Suellem: *Eu.*

Professora: *Mãe, depois eu venho. Vou passear e já volto.*

Daniel: *Hoje é o aniversário de vocês.*

Professora: *Vai ter bolo nessa casa, vai?*

Suellem: *Vai, vou fazer.*

Professora: *Eu quero só um pedacinho depois.*

Suellem: [Pegou alguns brinquedos e imitou os movimentos de cozinheira, emitindo o som do gás/panela no fogo]: *“Xiiiiiiii”*. [Pegou uma boneca Barbie para mexer o bolo que está fazendo].

Depois de alguns minutos a professora retorna com a C9 para a casa.

Professora: *Quem é a mamãe?*

Suellem: *Eu*

Professora: *Benção, mãe?! Mãe, tá pronta a comida?*

Suellem: *Tem café.*

Professora: *Ai, mamãe tá quente.*

E todas as crianças riem nesse momento. Suellem pega o copo de Eliana, “esfriou” o café e deu outra panela para a professora.

Suellem: *Toma.*

Professora: *Já esfriou?*

Suellem: *Já.*

A professora começa a “comer” e todas as crianças riem.

Professora: *Ai mamãe, eu tô com fome, me dá a minha colher, mamãe.*

Daniel entregou uma colher imaginária e a professora a usou para “comer”.

Suellem: *É feijão com arroz.*

Professora: *Quem preparou?*

Suellem: *Eu*

Professora: *Tá muito bom!*

Neste momento, Túlio tirou o telhado de pano que foi construído e as crianças chamaram a sua atenção. Todos construíram novamente o telhado da casa. A professora se aproxima e começa a interagir com as crianças brincando de casinha com eles, fazem comidinha de imaginação e a professora prova da comida feita pelos alunos.

Professora: *Quem sabe preparar um bolo para nós? Quem é que faz o bolo?*

Suellem: *A massa, o trigo*

Carlos: *Eu sei.*

Professora: *O papai não vai trabalhar, não? O papai só está dentro da casa.*

Pedro: *Tá chovendo.*

Professora: *Ah, desculpa. O papai não pode pegar chuva.*

Conversas paralelas surgem neste momento. Enquanto isso, Pedro rapidamente começou a imitar um cachorro.

Professora: *Tem até um cachorro na casa! Vem cá, cachorro* [imitando o som para que o cachorro vá até ela]. *Mamãe dá comida pro seu cachorro.*

Suellem deu um pratinho de comida para Pedro que começou a comer, imitando o cachorro. E assim continuaram a brincadeira.

No relato acima, foi possível perceber que as crianças se animam com a participação da professora e ela passou a ser o centro das atenções, contribuindo com o desenvolvimento da brincadeira ao levar mais conteúdo e ideias para as crianças.

A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais

Ao chegar à escola, a professora aguardava as crianças com a sala toda organizada. Cada dia, utilizava uma forma diferente de arrumar, permitindo uma movimentação ampla; as mesas e cadeiras eram colocadas conforme a sua intencionalidade nas atividades, sendo um espaço flexível. O tempo era pré-determinado e as crianças já tinham memorizado que todo início de dia letivo, acontecia a roda de conversa, assim como às terças-feiras, elas tinham aula com a professora da sala de leitura, determinada pelo currículo da escola. O horário de entrada era às 7h30 e o de saída às 11h30. Em casos de comemorações na escola e na comunidade, o horário era avisado com antecedência aos familiares.

As atividades de desenho, pintura e reconhecimento das vogais e do nome no caderno também eram frequentes e algumas ficavam expostas na sala, umas à altura das crianças, outras não. É importante observar que no espaço da turma não havia materiais como os brinquedos e isso era uma das inquietações da professora.

As crianças passavam a maior parte do tempo brincando e a professora dificilmente participava ou observava, pois, enquanto brincavam, ela preparava atividades gráficas para elas. Em alguns momentos, durante a pesquisa, a docente organizou momentos de interações e brincadeiras no espaço externo da escola, como na quadra esportiva, no bosque e no campo da comunidade. Ela permitia que as crianças interagissem umas com as outras na organização do espaço. A sequência de Figuras abaixo representa essa relação entre a criança e a professora com espaços, tempos e materiais:

Figuras 24, 25, 26, 27, 28, 29 – A relação das crianças e professora com os espaços, tempos e materiais





Fonte: Fotos tiradas pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

A relação das crianças com a obutchenie e ZDP

A roda de conversa era uma das atividades que a professora mais utilizava para potencializar. De algum modo, era a *obutchenie* (situação ensino-aprendizagem) que ela organizava com mais frequência, fazendo com que as crianças saíssem da sua “zona de conforto” para problematizar os conteúdos estabelecidos pelo currículo. Por meio do diálogo, Eliana investigava o conhecimento prévio das crianças sobre o assunto para depois realizar atividade que, na maioria das vezes, se dava de forma individualizada, não havendo produção coletiva entre ela e as crianças.

O único momento de produção coletiva, que pude observar, era a roda de conversa, atividade que permitia às crianças se observarem e explanarem seus saberes e opiniões. A Figura abaixo mostra um desses momentos.

Figura 30 – A relação das crianças com as *obutchenie* e ZDP



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

A relação das crianças e professora com a família

As famílias ribeirinhas ou moram muito próximas umas das outras ou muito distantes, o que lhes circunscreve possibilidades e limites, gerando relações diferenciadas. A professora organizava momentos com a família juntamente com a direção e/ou coordenação da escola para conversar sobre as crianças. Esses momentos de reunião, de

conversas individuais ou momentos festivos eram as únicas oportunidades em que a família estava presente no ambiente escolar. A figura abaixo mostra o carnaval sendo comemorado na escola e a presença da comunidade do Caruaru e da família das crianças.

Figura 31: A relação das crianças e professora com a família



Fonte: Foto tirada pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

A relação das crianças e professora com a natureza e os saberes da comunidade

Como já foi mencionado, Eliana era funcionária da escola havia 10 anos e por esse motivo era conhecedora dos saberes da comunidade do Caruaru. Na organização do meio social educativo, considerava as produções de conhecimento local e proporcionava às crianças a conscientização quanto ao cuidado com a natureza e o meio ambiente. A figura abaixo mostra uma atividade planejada pela professora para apresentar o bosque da escola e as suas variedades de árvores, ocasião em que as crianças também contribuíram com os seus saberes sobre cada árvore e outros recursos naturais.

Figuras 32, 33 – A relação das crianças e professora com a natureza e os saberes da comunidade



Fonte: Fotos tiradas pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

3.3 Discussão

Em resposta à primeira questão específica desta investigação, me detenho, nesta subseção, a explicar como Eliana organizava o meio social educativo da turma de educação infantil. Para compreender este processo, parti do seu processo histórico em que “os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso de ação do sujeito” (GÓES, 2000, p. 11). Por intermédio da entrevista semiestruturada, analisei os significados da fala da professora quanto às relações sociais que a constituíram e que interferem no seu trabalho docente. Pude perceber que a infância marcou a sua trajetória de vida e as dificuldades desta fase lhe permitiram agir diferente na sua prática pedagógica. Na sua infância não lhe fora permitido brincar, somente trabalhar e, para ela, a criança precisa brincar, talvez por isso, na organização do meio social educativo, possibilitava às crianças momentos de brincadeiras ao mesmo tempo em que lhes dava voz, dialogando com elas.

Partindo desta análise, afirmo que Eliana demonstra ser uma professora preocupada com a educação das crianças da educação infantil desde o início de sua carreira, pois não concordava com práticas que as colocavam em situação de subalternidade em relação ao adulto, como relatou o caso na época em que trabalhava na creche e via atividades sendo feita pelas professoras e não pelas crianças. A criticidade da docente em considerá-las ativa é um aspecto importante a considerar no processo de organização do meio social educativo.

Durante o seu trabalho na creche teve formação específica para trabalhar na educação infantil, porém as condições físicas e pedagógicas não lhe garantiam a qualidade no seu agir docente. Por esse motivo, Eliana pediu transferência para uma escola, na qual pudesse ter melhores condições de trabalho. Após determinado tempo, passou a trabalhar na EMEC Maria Clemildes dos Santos.

No seu novo local de trabalho, ela sempre questionava o fato de não ter participado de nenhuma formação específica que tratasse da educação infantil e das peculiaridades da infância ribeirinha. Essas formações eram inexistentes. Isso a motivou a participar do Curso de Aperfeiçoamento na UFPA, em 2015, que lhe possibilitou o contato com a teoria de Vigotski de modo mais aprofundado, passando, segundo ela, a constituir a base do seu trabalho pedagógico.

Nas conversas diárias com Eliana, percebi em suas falas que o Curso de Aperfeiçoamento a ajudou a pensar em uma educação que possibilitasse às crianças

momentos de diversas interações e brincadeiras, fortalecendo a sua intencionalidade para contribuir com a formação humana dos/as discentes.

Segundo Freire (1996), é necessário que os/as professores/as reflitam de modo crítico sobre a prática, para que possam mudar “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p.39). Segundo o autor, a prática docente nunca é neutra, o que fortalece a ideia da necessidade da adoção por parte do professor de uma que o possibilite ampliar sua curiosidade epistemológica e a contribuir de forma mais consciente para o processo de formação humana de seus alunos. Nesse sentido, a formação de professores precisa possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica que permita ao professor proceder a análise da realidade e a efetuar as transformações possíveis.

Outro fator importante que observei na fala da professora foi a falta de formação dentro do espaço da escola. Eliana sentia falta da troca de saberes que existia entre os/as professores/as da creche. Quando chegou à escola ribeirinha havia formações organizadas pelo coordenador, porém a atual coordenação e a direção da escola conduziam os seus trabalhos mais para o ensino fundamental, o que levou a afirmar, algumas vezes, que a educação infantil era esquecida na escola. Considero, pelo viés da teoria de Vigotski, que a colaboração entre as pessoas é fundamental para a emancipação humana, por isso enfatizo que quanto mais diálogo houver entre os/as docentes, mais significativo será o trabalho pedagógico, assim como será a educação para as crianças.

Nessa perspectiva, sendo o/a professor/a o/a organizador/a do meio social educativo (VIGOTSKI, 1924-26/2003), faz-se necessário que a sua prática seja embasada por teorias que favoreçam a formação social da personalidade consciente das crianças, considerando-as ativa no processo educativo, assim como o meio social.

Ao tratar da formação da personalidade consciente das crianças, é fundamental que o/a docente conheça cada uma, na sua realidade concreta, pois isso permitirá organizar o meio social educativo visando inclui-la em sua inteireza em todas as atividades realizadas. Ao investigar a existência social das crianças da turma percebi que elas advinham de meios sociais diversos e as atividades econômicas das famílias também eram diversas, apesar de a maioria viver da pesca e da agricultura familiar. Isso me permite dizer que os modos de vida ribeirinhos não se dão somente pela relação com os rios, mas, também, pelo contato com a terra, com o artesanato, com o comércio e a pesca. Logo, não existe um único modo de vida de ribeirinho (SANTOS, 2017) e as peculiaridades de cada criança, em relação ao seu meio social, precisam ser considerados

nesse processo, de modo a contribuir para as suas ações destas no mundo, ao perceber que as práticas da escola não se desvinculam com as da vida.

Primeiramente, procurei conhecer indícios da existência social da professora e das crianças, de modo a compreender as relações sociais que a constituíram e a constituem e que explicam as relações sociais que se processam na escola e o modo como a professora organizava o meio social educativo da turma. Após esse momento, passei a observar e a analisar como Eliana organizava o meio social educativo. A prática da professora me permitiu constatar a relação entre ela, as crianças e o meio social educativo, no qual assevero que todos participavam da organização. Afirmo isto por constatar que a professora ouvia as crianças durante as rodas de conversa respeitava o tempo e as particularidades de cada uma ao organizar o espaço da turma, sendo este flexível, assim como articulava os saberes das crianças com os da comunidade e o científico, ao investigar seus conhecimentos prévios, bem como envolvia os funcionários da escola e moradores da comunidade nas atividades que organizava.

A professora oportunizava momentos de brincadeiras para as crianças, sendo esta atividade, segundo Vigotski, a atividade guia da idade pré-escolar. As brincadeiras geralmente eram iniciadas e conduzidas pelas próprias crianças, sem contar com a atenção e participação da professora.

Reforço aqui a importância de os/as professores/as da educação infantil atentarem para essas atividades, pois nelas as crianças demonstram como estão internalizando as suas relações sociais, assim como é a atividade que mais contribui para que a criança em fase pré-escolar construa a si, entre saltos e crises, de modo dialético, ao lidar com as regras sociais e a imaginação, como enfatizou Teixeira (2009).

O currículo da educação infantil implementado pela SEMEC está baseado nas DCNEI (2009) e é organizado por campos de experiências, conforme a Resolução nº. 22 – CME, de 28 de novembro de 2012. Esses campos de experiências têm como eixo norteador as interações e a brincadeiras e cabe à escola articular as formas de integração que garantam experiências que:

- I – promovam o conhecimento da criança sobre si e sobre o mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas;
- IV – recriem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

- V – possibilitem situações de aprendizagem quanto à autonomia das crianças nas ações de cuidado consigo mesma;
 - VI – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
 - VII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
 - VIII – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 - IX – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 - X – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 - XI – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.
- (BRASIL, 2009).

É necessário ponderar que apesar de o currículo da SEMEC e o PPP da escola estarem alinhados com as DCNEI (2009), ainda há a “cobrança” por parte dos pais e da gestão da escola com relação as atividades gráficas (escritas no caderno). Por isso, enfatizei na reunião com os familiares sobre a importância da brincadeira na vida da criança e do respeito às peculiaridades da infância, para não fortalecer práticas que antecipem o ensino fundamental, colocando tanto crianças quanto a professora “contra a parede” para acelerar o tempo de desenvolvimento das crianças.

Concluo que o modo como a professora organizava o meio social educativo possibilitava às crianças o alargamento de suas experiências, pois organizava as relações oportunizando as diversas interações entre as crianças, os adultos, o currículo, o conhecimento, o espaço, tempo, a natureza e os saberes da comunidade.

Entretanto um aspecto que precisa ser potencializado no meio social educativo organizado pela professora é a interação entre as crianças. Eliana propiciava, predominantemente, atividades individualizadas e, em várias ocasiões, separou meninos e meninas, o que reflete uma concepção tradicional de gênero e educação. É possível ponderar que mesmo a professora afirmando que tinha uma teoria crítica e revolucionária como embasamento de sua prática, ainda assim realizava práticas individualistas. Para Vigotski (1984), essas práticas podem ser caracterizadas como um comportamento fossilizado, no qual a docente não percebe o quanto isto interfere na formação da personalidade consciente das crianças e que talvez, por isso, não mude.

Para finalizar, enfatizo a necessidade da realização de processos de formação inicial e continuada de professores que orientem os professores a atentarem para a formação social da personalidade consciente das crianças, pois como afirmaram Teixeira e Mello (2016), não basta que o/a professor/a tenha uma teoria para orientar a sua prática, é necessário que as condições reais dentro da escola possibilitem a criticidade. Em vista disto, a ação colaborativa apresentada na próxima Seção teve por objetivo potencializar a prática da professora quanto à organização do meio social educativo à luz da teoria de Vigotski de modo a contribuir para o processo de formação social da personalidade consciente das crianças.

4. AÇÃO COLABORATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA DE VIGOTSKI PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA QUANTO À ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO

Nas Seções anteriores, apresentei o tema geral deste estudo, o caminho metodológico e a primeira etapa da pesquisa empírica, com o objetivo de mostrar as relações sociais organizadas por Eliana junto a turma de educação infantil. A presente seção é resultado da segunda etapa da pesquisa empírica, que teve como objetivo realizar uma ação colaborativa para contribuir com a prática pedagógica da professora da turma à luz da teoria de Vigotski de modo a responder a segunda questão específica deste estudo, a saber, “Como a teoria de Vigotski pode contribuir com a prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo?”

Esta etapa da pesquisa contou com a realização da ação colaborativa que se insere em uma perspectiva de trabalho colaborativo e tem como objetivo contribuir para a prática do/a professor/a. É uma espécie de pesquisa e formação que tenta articular a teoria e a prática, ao mesmo tempo que possibilita a aproximação do campo acadêmico com o chão da escola básica. Para Ibiapina (2008), trata-se de um tipo de pesquisa que “concilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores [...] fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola” (p. 115). Desse modo, concretizar pesquisas de caráter colaborativo entre universidade e escola é uma forma de contribuir para a melhoria da educação escolar e para aproximar a universidade da escola, hoje tão distantes. Nesse sentido, Ibiapina (2009) compreende que esse tipo de pesquisa “contribui [...] para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da escola e da sociedade”(IBIAPINA, 2009, p.22).

4.1 Método

Participaram desta etapa, a professora, as crianças da turma de educação infantil, alguns funcionários da escola e moradores da comunidade. O *lócus* escolhido para a pesquisa foi a EMEC Maria Clemildes dos Santos, além de outros espaços da Comunidade do Caruaru. O procedimento da produção das informações se deu a partir da elaboração e execução do planejamento colaborativo.

O critério de análise foi o de descrever a ação colaborativa realizada na escola e, a partir dela, explicar as relações sociais que foram potencializadas à luz da teoria de Vigotski, tendo em vista a Seção anterior, que mostrou como Eliana organizava o meio social educativo.

Os dados obtidos foram organizados partindo-se do geral para o particular, mostrando, inicialmente, a sessão de estudo realizada com a professora e, posteriormente, a elaboração e execução do planejamento coletivo, dos quais selecionei dois episódios para análise, focando nas relações organizadas intencionalmente para potencializar a prática da professora e contribuir para a formação da personalidade consciente das crianças.

4.2 Resultados

4.2.1 Sessão de estudos e elaboração do planejamento

Após observar a prática da professora quanto à organização do meio social educativo da turma de educação infantil ribeirinha e investigar quais teorias e concepções norteavam a sua prática, me propus a realizar com ela e as crianças uma ação colaborativa para potencializar a sua prática ao ter como embasamento teórico as ideias de Vigotski, que compreende o humano na sua totalidade, entre avanços e retrocessos e ansiava a formação de um novo humano para uma nova sociedade. Neste sentido, compreendo que as ideias do autor permitem pensar e agir na escola básica, ao focar na formação da personalidade consciente das crianças e também contribuir para a formação continuada dos professores.

A ação colaborativa iniciou a partir da terceira semana de observação ao combinar com a professora sobre o planejamento coletivo. Essa etapa iniciou no dia 04 de fevereiro de 2018 e se prolongou até o dia 23 de março de 2018.

Na primeira semana de fevereiro, conversei com a docente e, a partir de seus anseios, construí um bloco de textos para que pudéssemos caminhar com a execução da ação e conciliar com as sessões de estudo. Os textos selecionados partiam do geral para o particular, começando pelos marcos legais da educação infantil, como as DCNEI (2009), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo (2010) e a Resolução nº. 22 (CME), de 28 de novembro de 2012, que trata sobre a organização da educação infantil no município de Belém. Em seguida, escolhi os textos que tratavam da

formação humana na perspectiva da teoria, como o capítulo “A atividade criadora do homem”, do livro *Imaginação e Criação na Infância* (VIGOTSKI, 2009), dois artigos de Teixeira e Barca (2016), intitulados *Dialética entre Imaginação e Realidade nas Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças Ribeirinhas da Amazônia e Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a Universalização da Pré-Escola no Brasil*, além do capítulo de livro nomeado *A Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: Concepções para Orientar o Pensar e o Agir Docente* (2017).

Foram feitas três sessões de estudo, duas somente com a professora e uma que incluía a coordenadora e a diretora para tratar do PPP da escola. As sessões que ocorreram com Eliana tiveram como objetivo apresentar a teoria e as suas implicações para a educação das crianças ribeirinhas e dialogar sobre a elaboração e execução do planejamento.

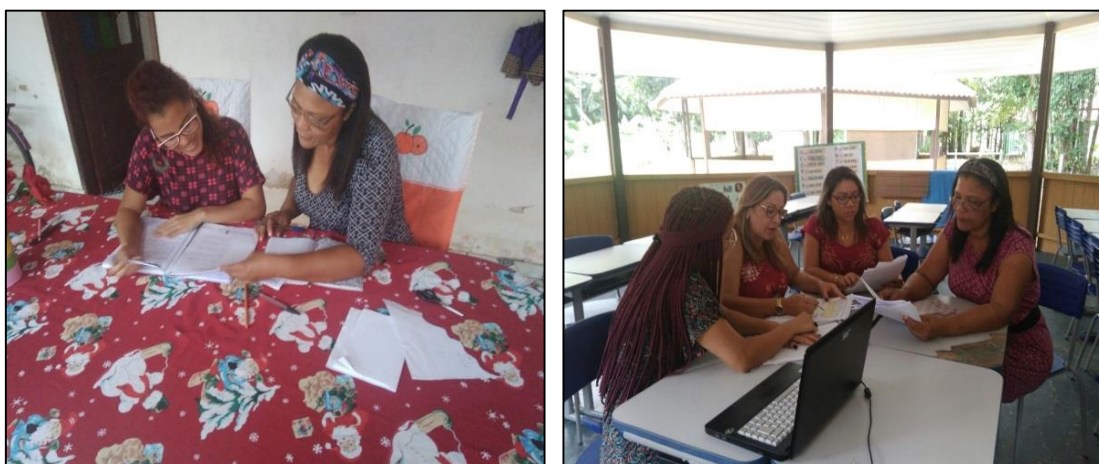
Após a observação da prática da professora quanto à organização do meio social educativo, conversei com ela sobre os aspectos que poderiam ser potencializados à luz da teoria de Vigotski, como o caráter coletivo da educação, que consiste em atividades que favorecem a coletividade entre as crianças nos momentos das atividades propostas, assim como práticas que garantem a ação delas na sua realidade concreta de vida.

A sessão de estudo que ocorreu com a coordenação, direção e a professora teve como objetivo discutir o Projeto Político Pedagógico da escola, por ter como foco maior o ensino fundamental, não apresentando fundamentos teóricos que discutissem a educação infantil, estando apenas alinhado às DNCEI (2009). Então, levei a cada uma delas o texto “Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente” (TEIXEIRA, BARCA, 2017) para que pensássemos e elaborássemos um texto¹⁴ para a educação infantil da EMEC Maria Clemildes dos Santos.

As figuras abaixo representam o caráter coletivo da ação colaborativa, ao planejar com a professora e debater com a diretora e a coordenadora sobre o PPP da escola.

¹⁴ Conforme ANEXO A, p. 170.

Figuras 34 e 35 – Sessão de estudos e elaboração do planejamento



Fonte: Fotos tiradas durante pesquisa de campo, 2018.

Quanto ao planejamento, na primeira semana de fevereiro, a escola trabalhou o tema “carneval” e cada turma ficou responsável por uma apresentação. Ao conversar com Eliana sobre o assunto, realizamos o planejamento semanal para apresentar às crianças e executá-lo. Escolhemos uma música que fosse significativa para a idade das crianças e que, ao mesmo tempo, fortalecesse os seus saberes e experiências, articulando-os com os saberes científicos. A música selecionada foi “O carnaval das minhocas” da banda Palavra Cantada, que representa a história das minhocas que se divertiam no bloco de carnaval com suas fantasias. Tentamos alinhar a música aos conteúdos sobre o meio ambiente.

O planejamento construído abordou as seguintes questões: a) o carnaval como patrimônio da humanidade; b) a relação da minhoca com o meio ambiente, enfatizando as suas características e a relação com as atividades das pessoas da comunidade, como a pesca e a agricultura.

Após passar o período do carnaval, realizamos outras atividades que contribuíram para o alargamento das experiências das crianças quanto ao meio ambiente e o cuidado com os recursos naturais, enfatizando as práticas sustentáveis e a agricultura familiar. As atividades planejadas foram as seguintes: a) atividades que possibilitassem a diferenciação entre um ambiente limpo de um ambiente sujo; b) atividades para conhecimento das plantas da região; c) plantação na horta da escola e no bosque; d) visita à horta de uma moradora da comunidade. Após pensarmos no planejamento das atividades, apresentamos para as crianças da turma para que pudessem opinar também.

A seguir, apresento dois episódios da execução do planejamento que incluem as atividades citadas acima e a análise de como a teoria de Vigotski contribuiu para a organização do meio social educativo.

4.2.2 Episódios da execução do planejamento

Esta subseção está dividida em dois episódios: Episódio 1, intitulado “Descobrimos sons e construindo instrumentos sustentáveis” e Episódio 2, “Plantando e conhecendo as variedades de frutas regionais e não regionais”.

Episódio 1: Descobrimos sons e construindo instrumentos sustentáveis

Para proporcionar às crianças o alargamento de suas experiências em relação às práticas sustentáveis e à música, planejamos, juntamente com elas, a confecção de instrumentos musicais, a apresentação de músicas de carnaval e a demonstração de instrumentos musicais regionais e universais para contribuir tanto com a confecção de instrumentos feitos com material reciclado, como também para a formação das crianças no que tange às práticas sustentáveis. Em vista disso, ficou combinado que cada uma levaria algum material que pudesse ser reciclado para construir os instrumentos. A seguir, apresento as interações ocorridas durante a execução deste planejamento:

- **Episódio 1:**

Figuras 36, 37, 38 e 39 – Carnaval e práticas sustentáveis



Fonte: Fotos tiradas durante pesquisa de campo, 2018.

No decorrer desse planejamento ocorreram atividades que proporcionaram às crianças o contato com a natureza, o conhecimento sobre os recursos que a natureza oferece e o papel do ser humano na transformação da natureza, de modo sustentável, assim como ampliou suas experiências e conhecimentos sobre a diversidade musical.

No primeiro momento, dialogamos com as crianças sobre a história do carnaval, com o objetivo de saber se elas conheciam ou não algo sobre essa manifestação cultural. Constatamos que todas tinham conhecimentos acerca dos blocos de carnaval e que havia um na comunidade que se chamava “Bloco do Mucura”. Depois, apresentamos a música “O carnaval das minhocas” e algumas “marchinhas de carnaval” de vários lugares do país. Em seguida, falamos sobre as fantasias usadas nessa festa, ocasião em que cada criança respondeu qual a que mais gostava. A maioria das meninas respondeu que gostava da fantasia de Unicórnio; já entre os meninos, a mais citada foi a de super-herói. Uma criança falou que gostava da fantasia da “Matinta Perera”¹⁵. Depois da roda de conversa, a professora e eu propusemos à turma que fizessem uma pesquisa em casa, dialogando com os familiares, ou então que trouxessem recortes de revistas ou jornais cujas imagens representassem o carnaval.

¹⁵ Também conhecida como “Mati-Taperê”, é uma personagem do folclore brasileiro, mais especificamente da região norte do país.

No segundo momento, algumas crianças levaram as suas pesquisas para a escola e apresentaram na roda de conversa para que todos pudessem dialogar. É importante ressaltar que a professora não costumava expor as atividades das crianças na roda de conversa, por isso, fortalecemos essa prática na ação colaborativa, pois considero importante pela possibilidade de favorecer o diálogo entre as crianças e a professora, assim como ampliar o conhecimento das crianças sobre o assunto proposto, sendo apresentado por elas e não somente pela professora.

Depois da explanação da pesquisa de cada criança, eu lhes apresentei os instrumentos musicais regionais, como a maraca, o agogô, o tambor chocalho e um violão de brinquedo que representa um instrumento mais universal. O nosso objetivo foi o de possibilitar a elas o conhecimento sobre esses objetos e permitir o contato com a música pela execução de movimentos ao tocar os objetos. Neste momento, falei o nome dos instrumentos e as crianças falaram sobre o material de cada um deles, uma vez que, por serem confeccionados com recursos vindos da natureza, todos conseguiram reconhecer os materiais, justamente por fazerem parte do seu meio social. Expliquei que o ser humano tem a capacidade criadora de construir vários objetos de modo sustentável por conta dos materiais que a natureza dispõe.

Em seguida, mostramos alguns instrumentos musicais que são recicláveis e que poderíamos usar. As crianças concordaram e cada uma levou para a escola uma garrafa “pet”. A ideia era que elas identificassem os sons transmitidos pelos objetos que eu havia lhes mostrado e, a partir daí, iniciasse com a confecção de instrumentos coletivos. Neste momento, as crianças tiveram a ideia de ir aos espaços ao redor da escola e na comunidade para pegar sementes que caem das árvores e utilizá-las na produção de sons. Assim fizemos.

Ao chegar na sala, cada criança construiu o seu instrumento com as sementes que pegaram ao colocá-las dentro das garrafas. Algumas utilizaram pedras pequenas, pois também percebiam que produziam sons e poderia ajudar na atividade. Neste momento, Eliana disponibilizou materiais, tais como: cola, tesoura e papel crepom e cada criança construiu à sua maneira e depois apresentou para todos na turma. Em seguida, a professora colocou a música do “carnaval das minhocas” e as crianças, com os seus objetos construídos, tocavam os seus instrumentos conforme ouviam a melodia. Depois de confeccionado, elas brincaram com os instrumentos, o que ampliou o conteúdo da atividade proposta. As crianças também utilizaram os objetos construídos no dia culminância sobre o carnaval.

Ao observar a organização do meio social educativo pela professora, percebi que as crianças não tinham acesso à música em suas variadas formas. Havia a prática de cantar com as crianças algumas cantigas, como: “Eu te vejo, eu te vejo, como é bom te olhar [...]”, “Bom dia coleguinha, como vai?”. Eliana também fazia uso de parlendas onde separava as meninas dos meninos: “Rei, capitão, soldado, ladrão, moça bonita do meu coração” para os meninos e “Meio dia, macaco assobia, panela no fogo, barriga vazia” para as meninas.

Conversei com a professora sobre tais práticas e passamos a incluir todas as crianças, igualmente, nos momentos propostos. Conversamos, também, sobre a inclusão da música no meio social educativo, disponibilizando-a às crianças nas suas diversas formas. Em seguida, levamos músicas infantis que conhecíamos e pedimos a elas que dissessem quais as que mais gostavam de escutar, para inserirmos em alguns momentos na escola.

Desta forma, possibilitamos às crianças momentos de brincadeiras, nos quais pudessem interagir com a música. As figuras abaixo representam dois momentos importantes em que as crianças brincam com os objetos musicais construídos por elas, ao mesmo tempo que desenvolvem a imaginação ao ouvirem a música e reproduzirem os movimentos de pessoas tocando um instrumento. Na Figura 40, as crianças dançam ao som de uma música regional, o carimbó, tendo a liberdade para se expressarem. Na Figura 41, aparecem três crianças, sendo que uma está sentada observando a brincadeira, uma imita uma violonista e o outro um tecladista.

Figuras 40 e 41 – Crianças interagindo com a música



Fonte: Fotos tiradas pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

Episódio 2: Plantando e conhecendo as variedades de frutas regionais e não regionais

- **Episódio 2:**

Figuras 42, 43, 44 e 45 - Plantar e colher



Fonte: Fotos tiradas pela autora desta dissertação durante a pesquisa de campo, 2018.

O tema deste planejamento foi escolhido ao conversar com as crianças sobre o desmatamento das florestas brasileiras, em que cada uma expôs o seu conhecimento e vivência sobre o assunto. Nesse momento, uma criança relatou que na comunidade do Castanhal do Mari-Mari, próximo à comunidade do Caruaru, muitos homens estavam derrubando as árvores. Esta fala permitiu o diálogo com os demais sobre o desmatamento que cresce cada vez mais na comunidade e nos seus arredores.

Abaixo, apresento a relação das crianças que estiveram na atividade, bem como os diálogos durante o momento em que as levamos para observarem o espaço ao redor da escola para identificar práticas humanas que agridem o meio ambiente:

PARTICIPANTES:	UMA PROFESSORA PESQUISADORA
CRIANÇAS DE 4 ANOS:	JULIA LÚCIA NILO SUELLEM

CRIANÇAS DE 5 ANOS:	ANDRÉ ALANA CARLOS DANIEL JOANA KARINA LUCAS MARIANA PEDRO TÚLIO YNGRID
TODAS AS CRIANÇAS (TD)	PRESENTES EM CASA EPISÓDIO

Participantes: Pesquisadora, professora e dez crianças.

Data: 13 de março de 2018 às 08:30.

Estávamos na sala de referência da educação infantil e, após a roda de conversa, fomos caminhar ao redor da escola para observar o meio ambiente. Organizamos as crianças em pares para caminharmos até o espaço externo. No meio do caminho, elas pegaram as frutas caídas no chão.

No quintal da escola passa o rio Caruaru e quando fomos para lá, o rio estava seco, o que permitiu que observássemos dois barcos e o que ficava por debaixo dele, algo que é impossível de ver quando o rio enche.

Suellem: *Professora [para mim], esse barco é do Tio Beto e essa canoa é do meu avô.*

Pesquisadora: *Ah, é da sua família? Olha que legal!*

Suellem: *Professora (dirigindo-se à Eliana), essa canoa é do meu avô.*

Professora: *Ah, é do seu avô?*

Suellem: *É.*

Neste momento as crianças vão descendo o rio e entram na canoa e a professora delimita o espaço para que não se machuquem.

Professora: *Se vocês quiserem sentar, podem sentar. Mas, deixa eu falar uma coisa pra vocês, o chão desse rio aqui não afunda e essas plantas que estão aqui, elas moram dentro do rio, vocês sabiam?*

Elas saem da canoa e vão caminhando com a professora pelo chão do rio. Em um determinado momento, uma criança fala:

Lucas: *Olha, uma água viva!*

Professora: *Uma água viva?*

Lucas: *Sim, uma água viva.*

Professora: *Eu acho que não é uma água viva.*

A professora pega o objeto e mostra para as crianças, dizendo:

Professora: *Sabem o que é isso?*

Pedro: *É uma tampa.*

Professora: *Isso, é uma tampa, tipo um plástico que jogaram no rio e isso leva muito tempo para se decompor. É por isso que se vocês jogarem lixo no rio quem vai sofrer são os peixinhos.*

Lucas: *Tá sujo!*

Professora: *Isso mesmo, isso aqui já é um ambiente sujo. Aqui podia jogar pneu dentro do rio?*

TD: *Não!*

André: *Professora, olha aqui!*

Professora: *Olhem o que os meninos descobriram...uma garrafa! Pode jogar isto dentro do rio?*

TD: *Não, os peixinhos vão morrer.*

No meio do caminho, a professora mostrava as plantas para as crianças, perguntando o nome delas, assim como as crianças mostravam tudo o que achavam no chão, tais como: plástico e pedaços de objetos descartados no ambiente.

Professora:: *Vocês terão que orientar as pessoas para elas não jogarem essas coisas dentro do rio.*

Depois voltamos para a sala e conversamos sobre o que vimos.

Após observar o rio seco e o que havia no solo dele, foi possível perceber como a ação humana agride o meio ambiente. Ao chegar na sala, conversamos com sobre o que poderíamos fazer diante do alto índice de desmatamento e poluição do ambiente na comunidade do Caruaru. Abaixo, mostro o momento da roda de conversa:

Participantes: Pesquisadora, a professora e 10 crianças.

Data: 13 de março de 2018 às 09:10.

As crianças chegam na sala e a professora as organiza em círculo para dialogar sobre o que vimos:

Pesquisadora: *O que vocês observaram no espaço externo da escola?*

Suellem: *Lixo no rio.*

Túlio: *Plástico e garrafa que as pessoas jogam no rio.*

Lucas: *Aí vai matar os peixinhos.*

Professora:: *O que mais viram? Tinha plantas lá?*

TD: *Sim!*

Pesquisadora: *Então, não é só os peixinhos que podem morrer com o lixo no rio, quem mais pode sofrer com essa poluição?*

TD: *As plantas que moram dentro da água.*

Pesquisadora: *Quem mais?*

Professora:: *Quem aqui come peixe?*

TD: *Eu!*

Professora:: *Se não tiver mais peixes para comer, o que vai acontecer?*

Suellem: *Nós vamos ficar sem comer peixe.*

Lúcia: *Não vai mais dar pra comer peixe.*

Pesquisadora: *Então, quem também corre risco de morte?*

Suellem: *As pessoas.*

Lucas: *Nós.*

Pesquisadora: *E o que podemos fazer para diminuir a poluição do ambiente?*

Nílo: *Não jogar lixo no rio.*

Júlia: *Não jogar lixo no chão.*

Professora:: *E orientar as pessoas para jogar lixo no lixo, não é?*

TD: *Sim!*

Pesquisadora: *Mas, o que podemos fazer para diminuir o desmatamento, por exemplo?*

Túlio: *Plantar, professora.*

Pesquisadora: *E vocês plantam ou só pegam as frutas para comer?*

Túlio: *Tem que plantar também.*

Pesquisadora: *Para que?*

Túlio: *Pra gente comer as frutas.*

Pesquisadora: *Então, o que vocês acham de plantarmos aqui na escola?*

Professora:: *Podemos aproveitar a nossa horta também.*

Pesquisadora: *Que tal, cada criança trazer uma planta para plantarmos aqui na escola? Vocês podem trazer?*

Túlio: *Lá em casa tem cupuaçuzeiro, pé de castanha, de ingá.*

Suellem: *Na minha casa tem plantas também.*

Pesquisadora: *Então, vamos trazer para a escola para deixar o nosso espaço mais verde e mais bonito?*

TD: *Sim!*

Depois cada criança foi para o refeitório para alimentar-se.

Após refletirmos sobre a importância da plantação e o cuidado com o meio ambiente. No dia seguinte, algumas crianças levaram plantas e a professora organizou as cadeiras em círculo para que cada uma expusesse o seu conhecimento sobre as plantas. Algumas crianças não souberam explicar e a professora pediu para um dos funcionários da escola, morador da comunidade, ajudar aquelas que não sabiam. Ele identificou o cupuaçuzeiro, chicória e uma muda de flores. Após a explicação, perguntamos onde deveríamos plantá-las, tendo em vista o tamanho delas e as crianças indicaram que o cupuaçuzeiro poderia ficar fora da horta porque ia crescer muito e a chicória e a planta com flor poderiam ficar na horta. Depois desse momento, consultamos outro funcionário da escola para saber se poderíamos plantar no local sugerido e ele concordou. As crianças, todas juntas, plantaram com a ajuda do funcionário.

Como trabalhamos o plantar e o colher, no outro dia conversamos com elas sobre o tempo de colheita e, a partir dessa conversa, descobrimos a fruta que mais gostavam e as que não conheciam. Depois, desenvolvemos uma atividade que proporcionava o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos e ao mesmo tempo a percepção das crianças sobre as frutas. Dentro de uma caixa, colocamos as seguintes frutas: bacuri, cupuaçu, castanha, banana, uva, morango e caqui; vedamos os olhos das crianças para que não enxergassem. O objetivo desta atividade era ampliar o conhecimento tanto sobre as frutas regionais, como as que vinham de outros lugares do mundo.

A atividade se desenvolveu da seguinte maneira, a saber: a) audição: o barulho da castanha, sendo jogada no chão; b) olfato: sentir o cheiro bacuri e cupuaçu; c) paladar: provar a banana, o morango e a uva; d) visão: olhar o caqui.

Percebemos que as crianças tinham bastante conhecimento sobre as frutas regionais, porém não conheciam o caqui, por exemplo. No momento de dividir as frutas para cada criança degustar, a maioria preferiu as que não eram da região. A sequência das figuras abaixo representa o desenvolvimento dessa atividade sensorial:

Figuras 46, 47 e 48 – Atividade sensorial



Fonte: Fotos tiradas durante a pesquisa de campo, 2018.

Após a realização das atividades sensoriais com as frutas e a de plantação, planejamos uma “aula-passeio” à horta de uma moradora da comunidade, mãe de duas crianças da turma. O objetivo dessa atividade era fortalecer as discussões sobre o cuidado com o meio ambiente e a importância da agricultura familiar tanto para os/as agricultores/as como para as pessoas da comunidade.

Selecionamos uma data com a agricultora para realizarmos a atividade. No dia marcado, solicitamos o barco Santa Maria para levar-nos. Dois funcionários da escola foram conosco para ajudar no desenvolvimento da atividade. A viagem durou cerca de 10 minutos da escola ao porto que dava acesso à horta. Do porto até a horta, caminhamos por 5 minutos.

Ao chegar no local, pedimos para a agricultora conversar com as crianças sobre as suas atividades e ela mostrou toda a sua horta e como fazia para cuidar do espaço. A seguir, apresento a descrição sobre as interações que ocorreram no decorrer da atividade:

Participantes: Pesquisadora, a professora, nove crianças, a secretária da escola, um funcionário da escola, o barqueiro e a agricultora.

Data: 15 de março de 2018 às 08:00.

Todos os participantes foram de barco até a horta. Ao chegar no porto, andamos mais cinco minutos para chegar ao local. Chegando na casa da agricultora, seus dois filhos, que são alunos da escola, ficaram animados em nos receber em sua casa e quiseram mostrar-nos.

Professora:: *Olha a alegria deles! (Referindo-se às duas crianças filhas da agricultora).*

Lucas: *Essa é a nossa casa!*

Professora:: *Eles vão apresentar a casa para nós.*

Neste momento, a agricultora nos recebe e nos leva até à horta.

Carlos: *Estamos dentro do mato!*

Professora: *A agricultora vai falar um pouco pra nós sobre a horta.*

Agricultora: *Aqui eu planto cheiro verde.*

Professora: *Vamos contar quantos cantos de cheiro verde ela tem aqui?*

TD: *Um, dois, três.*

Professora: *Têm três canteiros de cheiro verde.*

Agricultora: *Faz poucos dias que eu plantei o cheiro verde.*

Professora: *A senhora vai colher ele quando?*

Agricultora: *Só dia 10.*

A professora aponta para um canteiro e pergunta para as crianças:

Professora: *Que canteiro é esse?*

TD: *É de alface.*

Agricultora: *É, daqui a sessenta dias eu faço a colheita.*

Nesse momento, as crianças se aglomeram perto do canteiro e uma fala:

Nilo: *Olha, um bicho!*

Professora: *É o bicho da horta. Na horta tem muitos bichos.*

Agricultora: *Tem formiga, lagarta, besouro, minhoca.*

Professora: *Olhem o canteiro da cebolinha e vão observando como ela fez.*

As crianças observam e a professora fala:

Professora: *Olhem, ela vai coletar esse cheiro verde para vender no mercado. Quando chegarem na escola quero ver quem sabe desenhar um canteiro igual a esse.*

Depois andamos mais pelo espaço da horta e eu perguntei às crianças:

Pesquisadora: *Que fruta é essa?*

TD: *É a banana. Bananeira.*

Agricultora: *Aqui nessa parte estamos cerrando porque a areia está cansada. Aí deixamos criar mato para depois roçar para poder plantar depois.*

Em seguida, a agricultora mostrou seus instrumentos de plantação e colheita e as crianças mostraram-se atentas. Após cinco minutos, agradecemos a acolhida e voltamos para a escola.

A sequência das figuras abaixo mostra alguns momentos da aula passeio:

Figura 49, 50, 51, 52 e 53 – Aula-passeio para a horta



Fonte: Fotos tiradas durante a pesquisa de campo, 2018.

Nessa aula-passeio foi possível observar que elas conheciam todas as plantas e sentiram-se à vontade no espaço da horta. Elas mostraram-se curiosas pelos bichos que

iam aparecendo pelo meio do caminho, demonstrando dificuldades em manter a atenção na fala da agricultora. Ao chegar na escola, conversamos com as crianças sobre a importância da agricultura familiar para a pessoa que planta, para a comunidade e a sociedade de um modo geral.

4.3 Discussão

Nesta etapa da pesquisa pude constatar que a teoria de Vigotski contribuiu para a potencialização da prática pedagógica de Eliana quanto à organização do meio social educativo da turma de educação infantil ribeirinha.

Para iniciar a discussão, resalto que os aspectos que definimos durante as sessões de estudo objetivaram o caráter coletivo da educação. Nessa perspectiva, ao ter a teoria de Vigotski como fundamento da ação colaborativa, apontamos os seguintes desdobramentos para a elaboração e execução do planejamento: a) o desenvolvimento de uma educação para a construção de uma nova sociedade ao levar em consideração as práticas coletivas e sustentáveis; b) a ampliação das experiências das crianças; c) processo educativo: trilateralmente ativo.

Esses desdobramentos nos permitiram constatar que, tanto nas sessões de estudo como em nossas conversas diárias, o caráter da coletividade se fazia presente na elaboração e execução do planejamento, o que motivava a professora, pois uma de suas inquietações era justamente a ausência do diálogo entre os/as professores/as e gestores/as da escola sobre a educação infantil, fazendo com que ela planejasse e realizasse tudo sozinha.

Em vistas disso, na entrevista semiestruturada, perguntei-lhe sobre as contribuições da ação colaborativa:

A tua entrada, 'pra' mim, foi bom, apesar de que eu achei que chegou tarde, aliás quase tudo eu estou achando que está chegando tarde. A conversa hoje parece que está mesmo pra educação infantil, mas que bom que você chegou, vai contribuir muito para as próximas gerações. Quando você chegou lá como pesquisadora, a escola sempre recebeu pesquisadores, a sua chegada lá foi ótima, contribuiu, tinham coisas que eu não sabia, que ainda faltava eu aprender, por exemplo, eu observava a tua maneira de conduzir, de se relacionar com eles[...]¹⁶.

¹⁶ Ver: APÊNDICE J, p. 147.

Com esta fala é possível perceber que a professora mudou algumas concepções e ações após estudarmos e elaborarmos o planejamento coletivo. Porém, quando diz que a pesquisa chegou tarde, refere-se ao fato de estar no fim de sua carreira profissional. No entanto, afirma, este estudo “vai contribuir muito para as próximas gerações” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Desse modo, reitero que a escola precisa ser um espaço formativo para os/as professores/as, pois é o local em que as relações ocorrem o tempo todo e o/a docente, sozinho/a, pode não dar conta de todas as demandas sociais. O diálogo sempre é a ferramenta mais importante para a transformação da educação, ao mesmo tempo que favorece as ações humanas de superação pela cooperação para chegar à emancipação, ou seja, é em conjunto com o/a outro/a que as pessoas se formam, pelas suas relações sociais. Por isso, na perspectiva de Vigotski, na escola, os/as docentes não podem pensar a educação de forma isolada, mas em colaboração para contribuir, de fato, com a transformação da realidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que não existe um meio social educativo único e estático, mas um meio que está em constante transformação e que por isso o/a professor/a tem a função de organizar um meio social educativo que leve em consideração as experiências vividas pelas crianças, pois é preciso criar “um ser humano que olhe para além de seu meio” (VIGOTSKI, 1924-26/2003, p. 77). Logo, cabe ao/a professor/a, como o/a mais experiente em relação às experiências sociais, organizar o meio social educativo para contribuir para o processo de formação social da personalidade consciente das crianças.

Olhar para além de seu meio significa oportunizar às crianças relações dentro da escola que podem favorecer o seu pensar e o seu agir criticamente perante a realidade. Por exemplo, quando planejamos o episódio sobre a construção de instrumentos, pensamos nas práticas sustentáveis tendo em vista o atual descaso com a natureza por parte das políticas públicas e das pessoas, de um modo geral. Quando pensamos sobre plantar e o colher, também consideramos as questões atuais.

Como fizemos para as crianças olharem para além de seu meio? Possibilitamos-lhes o diálogo nas rodas de conversa ao poderem problematizar as suas vivências, partindo do meio em que viviam para apresentar a realidade de um modo geral, oportunizando a problematização do que estava posto, perguntando-lhes sobre o que poderíamos fazer perante aquela situação que lhes fora apresentada. Ou seja, caberia somente aceitar o que estava posto e problematizar com as crianças essa realidade? Na

perspectiva Vigotskiana, não. Por isso, a cada tema trabalhado, possibilitamos que pudessem falar e apresentar ferramentas para mudar tal situação, levando em consideração as suas limitações e os próprios obstáculos sociais.

Os episódios mostraram que considerar a criança e o meio social como ativos fortalece o caráter coletivo da educação, pois contribuíram para que a execução do planejamento ocorresse. No primeiro episódio, Eliana e eu levamos nossas ideias para as crianças e, em seguida, elas nos apresentaram suas inquietações e ideias em relação à música e à construção dos instrumentos sustentáveis. A partir disto, o planejamento foi construído juntamente com elas, o que nos leva a compreender que tanto o planejamento quanto a prática pedagógica precisam ser flexíveis para abarcar o conjunto das relações humanas ao organizá-las juntamente com as crianças.

No segundo episódio, as crianças também contribuíram com o planejamento, pois propuseram realizar a plantação ao redor da escola como uma forma de ajudar no reflorestamento da natureza dentro de suas potencialidades.

Nessa perspectiva, para Teixeira e Barca (2017), o objetivo da educação infantil é “promover o desenvolvimento social da personalidade das crianças” (2017, p. 30), fazendo com que elas olhem para além de meio e ajam sobre ele, favorecendo à superação de seus limites e que, em cooperação, alcancem a sua emancipação, a sua liberdade, no qual “[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 1996, p. 64).

A participação das crianças na organização das relações é muito importante para contribuir para a formação da personalidade consciente. Quanto a esse aspecto, a professora afirma que:

A criação tem a participação dela [criança], ela contribui, mas às vezes a gente não dá esse espaço pra contribuir, então eu gostei dessa rotina que a gente criou, da sua participação. Eu aprendi isso da rotina, mas claro que aprendi muitas coisas com você¹⁷.

A fala de Eliana reafirma o caráter coletivo da pesquisa e ao mesmo tempo da importância de ter uma teoria para orientar a prática. Entretanto, como já foi mencionado neste estudo, somente a adoção de uma teoria não garante uma educação transformadora. Para que isto ocorra, é fundamental que todos os sujeitos da escola dialoguem sobre em que perspectiva é válido educar as crianças.

¹⁷ Ver: APÊNDICE J, p. 147.

O fato de a professora afirmar que tinha a teoria de Vigotski e as ideias de Paulo Freire como base de seu trabalho pedagógico, já demonstra que ela estava preocupada em educar crianças em uma perspectiva emancipadora e a ação colaborativa contribuiu para potencializar a sua prática com a turma de educação infantil.

Partindo desta afirmação, a teoria de Vigotski também contribuiu para que pensássemos sobre práticas coletivas que pudessem favorecer a união entre as crianças, tendo em vista que Eliana tinha uma prática voltada para a execução de atividades mais individualizadas e também separava meninos e meninas. Depois de nossas conversas, planejamos o trabalho pedagógico tentando favorecer atividades coletivas entre as crianças. Uma delas, está no Episódio 1, já descrito, que retratou a confecção de instrumentos, permitindo a realização conjunta entre as crianças e a professora e a pesquisadora. A docente disponibilizou materiais que contribuíram para despertar a criatividade da turma.

Quanto à criatividade, Vigotski (2009) pondera que ela se desenvolve a partir de elementos mediadores disponibilizados para as crianças, o que o desenvolvimento da imaginação. Sendo assim, a criação parte de uma necessidade e cabe à escola oportunizar espaços e tempos para a criança criar.

Outro aspecto a destacar foi o fortalecimento dos saberes da comunidade e os modos de vida de seus moradores, que foram potencializados pela ação colaborativa. É válido lembrar que a professora não tinha formação para atuar na educação infantil ribeirinha, mas por ser docente da EMEC Marila Clemildes dos Santos por 10 anos conhecia muito bem a comunidade. A relação dela com as pessoas da comunidade nos permitiu ir além dos muros da sala de referência, possibilitando-nos oportunizar às crianças momentos de interação com a comunidade em diferentes espaços, estando um deles registrado no Episódio 2.

No Episódio 2, levamos as crianças para conhecerem a horta de uma moradora da comunidade, após conversar com elas sobre a importância da plantação e da colheita, tendo em vista o cenário atual de desmatamento das florestas brasileiras, principalmente da Amazônia brasileira. Essa experiência permitiu-lhes o conhecimento sobre os cuidados com a horta e como essa atividade econômica e de subsistência contribui para a vida de todas as pessoas.

Nessa perspectiva, articular o conhecimento geral com o específico, fez com que as crianças percebessem que a atitude do ser humano na natureza recai também sobre ele

mesmo, pois ao mesmo tempo em que a natureza nos transforma, nós também a transformamos. Por isso, enfatizamos o cuidado com o meio ambiente.

Desse modo, é válido pensar em uma pedagogia para as crianças ribeirinhas que abarque as suas peculiaridades e permita valorizar o seu meio social ao alargar e problematizar as suas relações sociais, uma vez que, “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalhos dos povos do campo” (CALDART, 2003, p.66). Isso significa que as pessoas da comunidade também precisam ser inseridas na organização das relações existentes no ambiente escolar.

Souza (2017) ressalta a necessidade de a comunidade estar na escola e vice-versa. Por isso, é válido possibilitar que os funcionários e os moradores da comunidade também se envolvam e contribuam na organização do meio social educativo da educação infantil, para que possamos pensar e concretizar uma educação, de fato, coletiva, em que ambos os sujeitos, tantos os da escola quanto os da comunidade são ativos nesse processo.

Posso ponderar que a teoria de Vigotski contribuiu para a organização do meio social educativo da turma de educação infantil ao trazer elementos fundamentais que auxiliaram na mudança de atitudes da professora quanto à prática que fortaleceu a coletividade pela brincadeira, pela roda de conversa e a aula-passeio, assim como atividades que nos ajudaram a problematizar a realidade e agir, mesmo que de modo limitado, procedendo a articulação dos conhecimentos da comunidade com o conhecimento científico.

As sessões de estudo e as conversas diárias com Eliana nos permitiu pensar em uma prática que pudesse contribuir para a formação da personalidade das crianças, considerando-as ativas, assim como o meio social educativo ribeirinho. Estas sessões ocorreram por conta do embasamento teórico da pesquisa que permitiu pensar a educação e agir em coletividade dentro do espaço da escola, dialogando com as crianças, as pessoas da comunidade do Caruaru e os funcionários. Eis a grande importância da ação colaborativa já exposta por Ibiapina (2008, 2009), pois como afirma Frigotto (1987), “[...] não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.” (p. 81).

A partir de minha análise, o objetivo da ação colaborativa e de nosso planejamento ao organizar as relações sociais na escola foram, na medida do possível, alcançados e potencializados, pois é preciso levar em consideração o tempo curto para a realização da

pesquisa, bem como a não continuação da pesquisa na escola. Todavia, acredito que foi possível contribuir de algum modo para o processo social de formação humana das crianças da turma e para a prática pedagógica da professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentado na teoria de Vigotski (1896-1934), este estudo teve como objetivo investigar que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia, e teve como *locus* de pesquisa a EMEC Maria Clemildes dos Santos da comunidade do Caruaru, na Ilha de Mosqueiro, em Belém do Pará.

Os resultados finais desta pesquisa, envolvendo o levantamento bibliográfico, a observação da prática da professora quanto à organização do meio social educativo e a execução da ação colaborativa, revelaram como o conceito pensado por Vigotski ainda é pouco explorado, mas se mostrou potente na realização da ação colaborativa, potencializando a prática pedagógica da Professora Eliana e contribuindo de algum modo para a formação da personalidade consciente das crianças.

Na construção das respostas específicas formuladas para subsidiar a resposta à questão central deste estudo, descrevi, expliquei e analisei a existência social da professora e das crianças, dentro das limitações do tempo da pesquisa, para compreender a gênese do fenômeno e, a partir dele, realizar a ação colaborativa.

Antes de apresentar os resultados da pesquisa empírica, reafirmo, partindo do conceito de meio social educativo, que a educação escolar assume um papel muito importante no processo de formação da personalidade consciente das crianças ribeirinhas da Amazônia por possibilitar que o alargamento das relações sociais vivenciadas na escola constitua as crianças, ampliando as suas experiências e saberes.

Esta investigação é, em primeiro lugar, o resultado da minha preocupação com a educação pública brasileira, principalmente com a educação infantil das escolas das comunidades ribeirinhas da Amazônia, mas especificamente da Ilha Mosqueiro, pois a oferta para esta etapa da educação básica (quando) ocorre (é) em condições precárias. Me incluo na luta por uma educação que garanta a formação humana das crianças na perspectiva da transformação social, envolvendo as relações sociais estabelecidas, tanto na escola, como nas demais relações sociais por elas vivenciadas, certa de que a vida precisa penetrar no ambiente escolar (VIGOTSKI, 1924-26/2003), conforme foi afirmado desde o início desta investigação.

Neste sentido, a teoria de Vigotski tem caráter revolucionário e, mesmo após um século, os postulados deixados por ele não poderiam ser mais contemporâneos dentro da atual conjuntura do Brasil. Hoje é urgente e inadiável pensar a transformação do humano

para uma nova sociedade. É por este motivo que nesta pesquisa me propus a investigar uma turma de educação infantil, por acreditar que esta etapa da educação básica contempla a fase mais importante do desenvolvimento humano, quando ocorrem as maiores transformações no ser humano, por ser o início de sua trajetória de vida, em que tudo é descoberta, curiosidade.

Cabe mencionar que Vigotski não escreveu sobre a educação infantil ribeirinha, porém a sua teoria me permitiu dialogar com autores que tratam de maneira específica desta modalidade, tais como: Gonçalves (2013), Freitas, Hage e Tuveri (2012), Santos (2014, 2017), Teixeira (2009, 2012, 2013). Todos almejam uma educação como prática social que integre a vida na escola, transformando a realidade existente ao reconhecer as peculiaridades e diversidades dos povos ribeirinhos da Amazônia.

Foi nessa perspectiva que este estudo pretendeu colaborar com a prática pedagógica da professora quanto à organização do meio social educativo da turma de educação infantil para contribuir com a formação da personalidade consciente das crianças. Tendo em vista as limitações de uma pesquisa de mestrado, esforcei-me, ao máximo, para alcançar os resultados apresentados.

Conforme apresentado na metodologia, a minha observação partiu do geral para o particular, focalizando nas relações sociais que constituem as crianças ribeirinhas, o que permitiu percebê-las como ativas na vida coletiva da comunidade, como se relacionam com os rios, a floresta, o território e com outros elementos da natureza, demonstrando todas essas relações nas brincadeiras.

Ao ter essa compreensão, durante a realização do estudo, procurei considerar as crianças como participantes ativas de seus processos de formação humana, que têm no meio social educativo escolar, uma importante fonte de formação humana.

Na Seção 3 o objetivo foi analisar a organização do meio social educativo da turma de educação infantil. Os resultados obtidos explicitaram que a existência social da Professora Eliana foi marcada por conflitos, principalmente na fase da infância, o que acarretou na sua compreensão da importância desta etapa da vida. A sua carreira profissional foi cercada de desafios quanto à formação inicial e continuada, condições de trabalho e a prática pedagógica. Um de seus maiores questionamentos era em relação à formação de professores para trabalhar nas escolas ribeirinhas, pois durante os seus 10 anos de trabalho na comunidade do Caruaru ela não recebeu uma formação específica que possibilitasse o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais direcionada à educação infantil ribeirinha.

A formação docente da Professora Eliana foi precária para trabalhar na EMEC Maria Clemildes dos Santos, porém suas inquietações lhe impulsionaram a procurar outras instituições de formação de professores. Em 2015 participou do curso de formação em nível de aperfeiçoamento em educação infantil na UFPA, em que tinha como fundamento a teoria de Vigotski. Eliana era uma professora dedicada pela educação das crianças e tinha como base de sua prática a teoria Vigotskiana e as ideias de Paulo Freire. Talvez, por isso, posso afirmar que ela organizava, em alguns momentos, o meio social educativo com a participação das crianças e incluía os saberes e as pessoas da comunidade nas atividades.

A professora considerava a criança como um ser ativo e a brincadeira como a atividade importante na fase da pré-escola. Oportunizava espaços para as crianças brincarem livremente, entretanto, pouco interagia, pois era o momento em que preparava outras atividades.

Ainda nos resultados da Seção 3, ao observar a prática pedagógica da professora, constatei que ela organizava relações que possibilitavam diversas interações com a comunidade e funcionários da escola, o que alargava as experiências das crianças. Todavia, ela tinha como prática separar meninos de meninas, o que prejudicava a interação entre as crianças nas atividades e em alguns momentos de brincadeira, além de priorizar a realização de atividades individuais em detrimento de atividades coletivas.

A partir deste resultado, concluo que há a necessidade da SEMEC proporcionar uma formação específica e direcionada aos profissionais da área da educação infantil e da educação ribeirinha, de modo a situar o/a professor/a em sua prática pedagógica e em seu local de trabalho para que possa organizar uma educação mais significativa para e com as crianças.

Na Seção 4 o objetivo foi realizar uma ação colaborativa para contribuir com a prática pedagógica da professora à luz da teoria de Vigotski. Os resultados mostraram que a ação colaborativa contribuiu para a organização do meio social educativo da turma da educação infantil, potencializando a prática pedagógica.

A proposta e a concretude da realização da ação colaborativa foram relevantes para o trabalho pedagógico da professora, constituindo-se em momentos que favoreceram a troca de ideias e o diálogo entre a professora e a pesquisadora. Segundo a Professora Eliana, o diálogo entre os profissionais no ambiente escolar é precário, sendo esse um de seus questionamentos, uma vez que no início de sua carreira dialogava com diversos

interlocutores da educação, porém, na escola que atuava durante a realização da pesquisa, em sua perspectiva, a educação infantil ribeirinha era esquecida.

As sessões de estudo possibilitaram o diálogo teórico e prático com a professora, a elaboração do planejamento e a execução do mesmo, contribuindo para a mudança da prática pedagógica da Professora Eliana quanto à ressignificação de sua prática.

Os episódios apresentados na Seção 4 mostraram como resultado a importância de um planejamento flexível e a inserção das crianças na tomada de decisões, ou seja, elas podem e devem participar, de modo ativo, da construção e efetivação do planejamento. O Episódio 1 denominado “Carnaval e Práticas Sustentáveis” apresentou o quanto elas compreendiam sobre a sustentabilidade a partir da sua realidade, ao mesmo tempo que criaram instrumentos musicais coletivamente ao descobrirem sons com materiais da natureza. O Episódio 2, intitulado “Plantar e Colher” mostrou a criticidade das crianças perante ao elevado índice de desmatamento da floresta em que elas pensaram em como amenizar este problema.

Os resultados de ambos possibilitaram perceber o caráter ativo do processo educativo pensado por Vigotski (1924-26/2003), ao mesmo tempo que revelaram a importância da participação da professora e da pesquisadora nas rodas de conversa, como as pessoas mais experientes, ao direcionarem o assunto, favorecendo o diálogo e a percepção de mundo por parte das crianças. Ou seja, foi possível contribuir, de algum modo, para o processo de desenvolvimento da personalidade consciente das crianças ao fortalecer um olhar para além de seu meio social imediato (VIGOTSKI, 1924-26/2003; FREIRE, 2016).

Ainda nos resultados da Seção 4, pude constatar que o diálogo com a professora sobre não separar os meninos e as meninas e favorecer atividades mais coletivas teve um efeito importante, pois nos episódios que se seguiram foi possível perceber que a maioria das atividades propostas envolvia todas as crianças, o que acarretou em mais conteúdos no momento das brincadeiras. Um exemplo disso foi a elaboração dos instrumentos musicais construídos por todas as crianças e que depois foram utilizados por elas durante as brincadeiras.

A ação colaborativa permitiu, ainda, alterar a organização do meio social educativo, ou seja, a realidade foi modificada “no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 1987, p. 81), pois, com a sessão de estudo, foi possível articular a teoria e a prática, de forma crítica, ao mesmo tempo em que a professora Eliana, eu, enquanto pesquisadora, e as crianças, nos (re) construímos durante a pesquisa.

Dentre os resultados obtidos, almejo que o presente estudo se insira na rede de pesquisas educacionais acerca da educação infantil ribeirinha da Amazônia, de modo a fortificar o desenvolvimento desta modalidade, que carece de mais atenção, ao mesmo tempo que desejo e defendo uma formação de professores que tenha como base teorias que possam auxiliar na formação da consciência crítica docente quanto à sua prática pedagógica (TEIXEIRA; MELLO, 2016), ao organizar o meio social educativo, tendo em vista a formação da personalidade consciente das crianças pela prática educativa coletiva, buscando a superação dos limites pela cooperação de modo a alcançar a emancipação, a liberdade (DELARI JÚNIOR, 2009).

Por fim, respondendo à questão central deste estudo “Que meio social educativo contribui para a formação da personalidade consciente das crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia?”, a partir dos resultados apresentados, posso afirmar que o meio social educativo que contribui para a formação da personalidade consciente das crianças é aquele organizado considerando o processo educativo como trilateralmente ativo, ao fortalecer o trabalho colaborativo a partir da realidade concreta das crianças das especificidades da infância, dos saberes da comunidade e dos saberes científicos.

Em sua totalidade, os resultados encontrados contribuíram para a compreensão do meio social educativo como o conjunto das relações sociais vivenciadas na escola, como um importante elemento do processo educativo que é fonte de desenvolvimento e não pode ser investigado como algo estático, mas em movimento, dialético.

Para finalizar, concluo que o conceito de meio social educativo, formulado por Vigotski, se tomado em conjunto com o sistema conceitual do autor e com as concepções defendidas pelos estudiosos da educação infantil ribeirinha, pode contribuir para que os/as professores dessa etapa da educação básica pensem e organizem uma educação infantil crítica para e com as crianças ribeirinhas da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de Almeida. **Ecologia de Saberes**: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí. 2016. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4121876N. Acesso em: 15 set 2018
-+
- ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da Amazônia Marajoara**: sentidos e significados das práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila do Piriá – Currálinho/PA. 2018. 547 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6352089. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A escola e o movimento social: relativizando a escola. **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, v.12, p. 16-21, 1989.
- BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. (Texto revogado pela Lei nº. 9.384, de 20 de dezembro de 1996).
- _____. Constituição de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/18069.htm>. Acesso em: 04 abr. 2017.
- _____. Lei nº. 9.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27587.
- ..._____. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo – DOEBEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 2008. **Diretrizes complementares da Educação do Campo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 29 ago. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2009.

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em movimento. In: **Currículo sem fronteiras**. V.3, n.1, p 60-81, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **2016: o Brasil esfacelado pelo golpe**. 1. ed. Brasília: CNTE, 2017a. 184p.

DELARI JUNIOR, Achilles. **Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada**. Mimeo. Umuarama, 2009. 40 p. (2ª. versão).

_____. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, Silvana Calvo. CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves. (Org.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá/PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

FERNANDES, D.S. Iakuarú na trilha da terra fértil. In: Ipiranga Pesquisa: Ciências, Tecnologias & Humanidades. **Revista Ciência e Tecnologia**. V.1, 2013. P.70-81. Disponível em: <http://www.nead.faculdadeipiranga.com.br/revista/index.php/pesquisas/article/view/8>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 abr. 2017.

FREITAS, Maria Natalina Mendes; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; TUVÉRI, Ana Célia da Silva. Entre os rios, a floresta e as águas – a educação infantil do campo na Amazônia: para além do atendimento nas escolas rurais multisseriadas. p. 219-254. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira [et al.]. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C.M. et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. Cortez, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves; ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra. A realidade curricular belenense ribeirinha: um olhar a partir da epistemologia do currículo. In: ABREU, Waldir Ferreira de. (Orgs). **Educação**

Ribeirinha: Saberes, vivências e formação no campo. 2. Ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, 20 (50), 9-25, 2000.

GONÇALVES, C.W.P. **Amazônia, Amazônias.** 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n° 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de educação do campo na Amazônia paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Reunião Nacional da ANPEd, out, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

_____. Lima, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. A escola do campo na perspectiva dos movimentos sociais: referências para o debate. 38. 2017, São Luiz. **Anais...** Reunião Nacional da ANPEd. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT03_734.pdf. Acesso em: 27 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades.** Pará-Belém. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150140&serach=parabeilm>. Acesso em: 15 nov. 2017.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, Elena Mabel; FERREIRA, Maria Salonilde; PAIVA, Marlúcia. **Epistemologia das ciências da educação.** Natal: Edufrn, 2009.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Andrea Simone Canto. **A construção da identidade da infância na Amazônia ribeirinha: Ilha de Cotijuba, Belém/PA.** 2012. 212f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79052/000896791.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2018.

MEIRA FILHO, Augusto. **Mosqueiro** – ilhas e vilas. Belém: GRAFISA, 1978.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OESSELMANN, Dirk Jurgen; GARCIA, Maria Lúcia Gaspar. (Orgs). **Encontro transculturais: sua importância para pensar e agir democrático de educadores (as) numa comparação internacional**. Belém: UNAMA, 2010. Disponível em: <http://www.unama.br/editoraunama/images/stories/livro/encontros-transculturais.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2017.

OLIVEIRA, Ana Paula Lima Carvalho de. **Os significados construídos pelas crianças da educação infantil ribeirinha de Manaus**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_a5701d8b749bea2aeddeb1a65a556589. Acesso em: 15 set. 2018.

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. **Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4978817. Acesso em: 15 set. 2018.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**. Campinas: Papyrus, nº 24, p. 32-43, 1991. Quarta aula. O problema do meio (1935/2010).

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semyonovich Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A psicologia concreta de Vigotski: Implicações para a educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Org). **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000b.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SARDINHA, Marinilda Correa. 2016. 159f. **Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4979100. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo**: análise das diretrizes educacionais do município de Belém/PA, no período de 2005-2012. 2014. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

_____. A formação do povo ribeirinho no contexto da Amazônia brasileira. **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, Gilvan. **Construtores do futuro**. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/construtores-do-futuro>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline. Orientações curriculares para a educação infantil do campo. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da educação infantil**. 2017. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_b18b283e4f412438e4f4427e692fc937. Acesso em: 15 set. 2018.

SOUZA, Dayana Viviany Silva de. FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Formação de professores do campo: remando na experiência do curso de Pedagogia das águas. **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. In: _____; VASCONCELOS Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, José Camilo Ramos de. Os processos educativos no lugar de vida ribeirinho. **Povos ribeirinhos da Amazônia**: educação e pesquisa em diálogo. In: SOUZA, Dayana Viviany Silva de; VASCONCELOS Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, Edilma de. **Entre cartografias e beiras: espaçostempos de crianças ribeirinhas Mato-grossenses**. 2015. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3241085. Acesso em: 15 set. 2018.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, n. 120, p.745-763, jul-set. 2012.

SOUZA, Raimundo Gomes de. **Protagonismo infantil e saberes culturais ribeirinhos no ensino de matemática na educação infantil**. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2016.

TEDESCO, Elisângela da Silva França. **Infância pantaneira**: A percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4869516. Acesso em: 15 set. 2018.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas. 35., 2012, Natal. **Anais...** Reunião Anual da Anped. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. ISSN: 2175-8484. Rio Grande do Norte: Anped, 2012.

_____. **A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Sonia%20Teixeira%202009.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

_____. A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Reunião Anual da Anped. Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Goiânia: Anped, 2013.

_____; MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORREA, Carlos Humberto Alves; CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; BISSOLI, Michelle de Freitas. (Org.). Formação de professores em perspectiva. 1. ed. Manaus: EDUA – Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2016. p. 85-108.

_____; ARAÚJO, Ana Paula Melo de Araújo. **Contribuições da teoria histórico-cultural para a universalização da pré-escola no Brasil**. Textura, v. 18, n. 36, jan.-abr. 2016.

_____; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria histórico-cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docente. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017a, p. 29-39.

_____; _____. **O conceito de meio social educativo em Vigotski e seu significado para a educação escolar**. 2018. No prelo.

_____; _____. A dialética entre imaginação e realidade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia. In: MORO, Catarina; SAVIO, Donatela. **Sul gioco Brasile/Italia/ Sobre a brincadeira contribuições do Brasil e da Itália**. Universidade de Pavia, Itália. Universidade Federal do Paraná, Brasil. No prelo.

_____. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura** – Dossiê temático “Formação de professores: diferentes perspectivas”. 2018, p. 1-20.

_____. ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Revista Psicologia: reflexão e crítica**, v. 21, n. 03, Porto Alegre, 2008. Disponível em: WWW.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7972200800005&lang-pt. Acesso em: 19 jun. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. El significado historico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: _____. **Obras escogidas - Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1926-27/1991, p. 259-407.

_____. **A transformação socialista do homem**. 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Disponível em: <http://pstu.org.br>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. Mind in Society. The developmet of higher phychological of the child II, **Journal of Genetic Psychology**, 36/1978. p. 415-434.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1989.

_____. La psique, la consciência, elincosciente. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor; Ministerio de Educacióny Ciencia. 1933-34/1991a. p. 95-110.

_____. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1933-34/1996. p. 149-178.

_____. El problema de la edad. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1984/1996. p. 319-342.

_____. A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1925/1999. p. 55-85.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: _____. **Obras escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000. p. 139-168.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1924-26/2003.

_____. A crise dos sete anos. Traduzido de VIGOTSKI, Lev Semenovitch. La crisis de lossieteños. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1933-34/2006. p. 377-386.

_____. Quarta aula: A questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21 (4). P. 681-701.

_____. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Orgs e tradução Zoia Prestes, Elisabeth Tunes, Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Trad. Zóia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008. p. 23-36.
Disponível em: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>. Acesso em 12 mar. 2017.

WERTSCH, J. V. **Vygotsky y la formacion social de la mente.** Barcelona: Ediciones Paidós, 1988.

**APÊNDICE A – Modelo de autorização para a realização da pesquisa na escola
(DIED/SEMEC)**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

À DIED/Secretaria Municipal de Educação

Eu, **Luciana da Costa Oliveira**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEGED, da Universidade Federal do Pará, matrícula 201705770008 e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, solicito autorização para realizar um estudo que tem por objetivo investigar como um/a professor/a organiza o meio social educativo e de que forma podemos potencializar a prática pedagógica em uma turma de Educação Infantil da Escola “Maria Clemildes dos Santos”, localizada na Comunidade do Caruaru, Distrito de Mosqueiro – município de Belém/PA, no período de janeiro a junho de 2018. Esta pesquisa preservará a identidade pessoal dos envolvidos na pesquisa e da instituição, contribuindo também com o compromisso do retorno dos resultados da pesquisa. Nesse sentido, solicitamos autorização para a divulgação dos resultados e suas respectivas conclusões, assim como:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Fotografias dos espaços e momento das atividades;**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola;**
- 4. Observações da organização e da prática pedagógica.**

APÊNDICE B – Modelo de autorização para a realização da pesquisa na escola do campo



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, gestor/a da Escola Maria Clemildes dos Santos, autorizo a realização do estudo intitulado “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de janeiro a junho de 2018. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Luciana da Costa Oliveira, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado/a pelas pesquisadoras sobre o objetivo da pesquisa e suas características, bem como as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém: _____/_____/_____.

Assinatura do/a gestor/a

Lista nominal das pesquisadoras:

1. Luciana da Costa Oliveira (aluna-pesquisadora).
2. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Orientadora-pesquisadora).

APÊNDICE C – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido da pesquisadora

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO
INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Luciana da Costa Oliveira**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado: “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, orientado pela Prof.^a Dr.^a. Sônia Regina dos Santos Teixeira, que teve como objetivo analisar como uma professora de uma turma de educação infantil do campo organiza o meio social educativo para contribuir com a formação da personalidade humana consciente das crianças e também realizar uma ação colaborativa para potencializar a prática pedagógica da professora à luz da teoria de Vigotski, no período de janeiro a março de 2018, declaro que realizei entrevistas gravadas em áudio com a professora da turma de Educação Infantil, com a coordenadora, sessão de estudo sobre o Projeto Político Pedagógico e uma conversa com os familiares das crianças da escola Maria Clemildes dos Santos, ligada à Rede Municipal de Educação de Belém do Pará.

Estou ciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo. Será resguardado o anonimato dos/as participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do (s) texto (s) relativos à pesquisa.

Belém/PA, 02 abril de 2018.

Luciana da Costa Oliveira.

APÊNDICE D – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido para a professora

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Título do Projeto: “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”.

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, realizado pela mestrandia Luciana da Costa Oliveira, brasileira, solteira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 4939113 e CPF N.º 016101462-39, com endereço na Rua Mendrot, N.º 14, bairro Chapéu Virado, Mosqueiro, Belém/Pará e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 152857822-87, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, Belém/Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como um/a professor/a organiza o meio social educativo e de que forma podemos potencializar a prática pedagógica na turma de Educação Infantil da Escola “Maria Clemildes dos Santos”, localizada na comunidade do Caruaru, Distrito de Mosqueiro, município de Belém/PA, no período de janeiro a junho de 2018.

Para isso, gostaríamos de obter o consentimento para realização da pesquisa na escola “Maria Clemildes dos Santos”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Gravações em áudio de entrevistas;**
- 2. Fotografias dos espaços e momento das atividades;**
- 3. Gravações em vídeos das interações entre professor/a e as crianças em diferentes espaços da escola;**
- 4. Observações da organização e da prática pedagógica.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos (as) professores (as) participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora
Luciana da Costa Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, responsável pela criança _____ da turma da educação infantil da Escola Maria Clemildes dos Santos declaro que li o Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo sua participação em todas as atividades acima descritas.

Belém /Pará, _____/_____/_____

Assinatura do/a responsável

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Luciana da Costa Oliveira
E-mail: lucianames17@gmail.com
Fones: 91 982530573

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os familiares

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS
FAMILIARES**

Título do Projeto: “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, realizado pela mestrandia Luciana da Costa Oliveira, brasileira, solteira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 4939113 e CPF N.º 01610146239, com endereço na Rua Mendrot, N.º 14, bairro Chapéu Virado, Mosqueiro, Belém/Pará e orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do Ensino Superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro Guamá, Belém/Pará, realizaremos um estudo, que tem por objetivo investigar como um/a professor/a organiza o meio social educativo e de que forma podemos potencializar a prática pedagógica na turma de educação infantil da escola “Maria Clemildes dos Santos”, localizada na comunidade do Caruaru, Distrito de Mosqueiro, município de Belém/PA, no período de janeiro a junho de 2018.

Para isso, gostaríamos de obter o consentimento para a participação do/a seu/sua filho/a nas atividades que observaremos e, eventualmente desenvolveremos com ele/a, assim como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Observações das interações das crianças no ambiente da escola;**
- 2. Gravações em áudio, vídeos e fotografias das interações.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os nomes dos (as) professores (as) participantes e os resultados serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora

Sônia Regina dos Santos Teixeira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora

Luciana da Costa Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
Responsável pela criança _____ da
turma da educação infantil da escola Maria Clemildes dos Santos declaro que li o
Consentimento Livre e Esclarecido e autorizo sua participação em todas as atividades acima
descritas.

Belém – Pará, _____/_____/_____

Assinatura do/a Responsável

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira

E-mail: sregina@ufpa.br

Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Luciana da Costa Oliveira

E-mail: lucianames17@gmail.com

Fones: 91 982530573

APÊNDICE F – Termo de autorização de uso de imagem (adulto)

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (ADULTO)

Eu, _____, abaixo assinado, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada nesta pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo à luz da teoria de Vigotski**”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de janeiro a junho de 2018. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Luciana da Costa Oliveira, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: 1. Artigos; 2. Revistas científicas; 3. Apresentação de trabalho em mídias e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belém, ____/____/____.

Assinatura

APÊNDICE G– Termo de autorização de uso de imagem (criança)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (CRIANÇA)

Eu _____, responsável pela criança _____ da turma da educação infantil da escola Maria Clemildes dos Santos declaro AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada nesta pesquisa de Dissertação de Mestrado, intitulada “**A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo: um estudo a partir da teoria histórico-cultural**”, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de janeiro a junho de 2018. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Luciana da Costa Oliveira, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: 1. Artigos; 2. Revistas científicas; 3. Apresentação de trabalho em mídias e demais produtos oriundos do presente estudo de modo científico. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem do/a meu/minha filho/a ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Belém, ____/____/____.

Assinatura

APÊNDICE H – Modelo de roteiro de observação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – ICED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED/UFPA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
DISCENTE: LUCIANA DA COSTA OLIVEIRA

**PROJETO DE PESQUISA: A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO À LUZ DA TEORIA DE VIGOTSKI**

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Como um/a professor/a de uma turma de educação infantil do campo organiza o meio social educativo?

- 1) Relação entre adultos e crianças;
- 2) Relação entre criança e criança;
- 3) Relação entre o/a professor/a e as crianças da turma de educação infantil;
- 4) Relação das crianças e a professora com o currículo;
- 5) Relação das crianças e a professora com a família
- 6) Relação das crianças com os materiais, espaços e tempos;
- 7) Relação das crianças e a professora com a natureza e os saberes da comunidade

APÊNDICE I – Modelo de roteiro de entrevista com a professora



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Objetivo da entrevista: Analisar como se configuram as relações sociais e de formação pedagógica da professora da turma de educação infantil do campo e compreender como ela organiza o meio social educativo.

CONDIÇÕES DE VIDA

1. Conte um pouco de sua história familiar, sua origem (nascimento, família, meio social, espaços em que se constituiu enquanto humano).
2. O que você recorda de sua infância, na sua casa, na escola, em outros espaços? Em que situações seus familiares e amigos brincavam (ou outra atividade) com você? O que mais fazia na infância?
3. Na época de sua infância existia em sua escola espaço para as brincadeiras, espaços para ser criança? O que mais fazia na escola na época da sua infância? Qual era o modelo de educação?
4. Como avalia a atividade da brincadeira, o “ser criança” e a escola na sua infância?

CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO

1. Por que e como se tornou Professora? Quais as influências? Você acha que a vivência da sua infância contribuiu para a escolha dessa profissão?
2. Como se tornou professora da Educação Infantil? Há quanto tempo é professora desta etapa?
3. Como se tornou professora da Educação Infantil de uma Escola do Campo? Há quanto tempo é professora de uma escola do Campo?

Formação inicial

1. Como você avalia a sua formação inicial? Quais as contribuições dessa formação para a sua

2. Como professora de crianças da Educação Infantil, sentiu falta de algum conhecimento que, em sua opinião, deveria ter aprendido na licenciatura?

3. Houve formação sobre a organização do meio social educativo para as crianças da Educação Infantil? (*curriculum*, planejamento, atividades, materiais, espaços e tempos, rotina, prática pedagógica, interação e meio social).

Formação nos primeiros anos de profissão

1. Relate um pouco sobre suas primeiras experiências na docência com turmas de Educação Infantil (Como se sentiu? Precisou de ajuda? Onde buscou? Quem ajudou?)

2. O que pode destacar das primeiras experiências com turmas de Educação Infantil? O que repetiria ou não dessas primeiras práticas?

Formação continuada

1. Considerando que nenhum processo de formação inicial é capaz de aprofundar toda a complexidade dos conhecimentos específicos da atividade docente, como tem ocorrido seu processo de formação contínua? Que oportunidade de formação teve depois da graduação e onde teve?

2. A escola onde trabalha é um espaço formativo para você? Justifique.

3. Como avalia os processos formativos que participa ou participou na escola? E quais desses processos abordam ou abordou a organização do meio social educativo para a infância?

4. Fez ou faz outros cursos ou continuou sua formação em nível de pós-graduação? Qual a contribuição dele (s) para sua prática pedagógica e para a organização do meio social educativo?

5. Ainda considerando sua formação contínua, com quem e onde conversa ou troca ideias sobre a organização do meio social educativo?

6. Qual a contribuição da coordenadora pedagógica para seu processo de formação contínua? É interlocutora? Organiza espaços e tempos de formação? Indica autores e obras que possam lhe ajudar? Sugere atividades que você possa desenvolver com a turma?

7. De um modo mais amplo, como busca alargar sua formação como pessoa? Que atividades desenvolve fora da escola que você acha que contribui para a sua prática pedagógica?

PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Quanto à sua prática pedagógica, qual sua concepção de infância, criança e Educação Infantil?

2. Você utiliza alguma (s) teoria(s) para orientar a sua prática?

3. Qual a função social da sua prática? Que tipo de humano (criança) está sendo formado?

4. Quanto à organização do meio social educativo, como você organiza o currículo, planejamento, atividades, materiais, espaços e tempos, rotina? Você leva em consideração as interações, inclusão do meio social das crianças da turma e as suas especificidades (atividade da brincadeira)? Qual o maior desafio para a organização?

5. Quanto às especificidades de uma escola ribeirinha, você organiza o meio social educativo respeitando os saberes da comunidade? De que forma os utiliza? Você considera importante? Por que?

6. Quais os pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico em turma de Educação Infantil de escola ribeirinha? O que você acha que pode melhorar?

AÇÃO COLABORATIVA

Objetivo da entrevista: Executar uma ação colaborativa junto com um/a professor/a e analisar os resultados que esta ação possibilitou para a prática pedagógica e a formação das qualidades humanas das crianças da Educação Infantil.

ANTES DA AÇÃO COLABORATIVA

1. Você acha que essa pesquisa pode contribuir para a sua formação humana e profissional? Por que?

2. Quanto à organização do meio social educativo, em que aspecto tem mais segurança e menos segurança? Que assuntos você considera importante para as nossas sessões de estudo?

APÓS A AÇÃO COLABORATIVA

1. Quais os pontos positivos e negativos das sessões de estudos (textos, espaço, tempo, diálogo)?

2. Quais os pontos positivos e negativos quanto à observação de intervenção da pesquisadora?

3. Quais os pontos positivos e negativos quanto à ação colaborativa (o meio social educativo organizado pela professora e a pesquisadora)?

4. O que mudou e o que não mudou na sua prática pedagógica? Quais as causas?

Local: _____

—

Realizada em: ____/____/____.

APÊNDICE J – Entrevista* **semiestruturada com a professora**

**Considerar todas as palavras em negrito elaboradas pela pesquisadora.*

Objetivo da entrevista: Analisar como se explica a existência social e como se configuram as relações sociais e de formação pedagógica da professora da turma de Educação Infantil, além de compreender como ela organiza o meio social educativo.

CONDIÇÕES DE VIDA

1. Conte um pouco de sua história familiar, sua origem (nascimento, família, meio social, espaços em que se constituiu enquanto humano).

Eu nasci no dia 11 de setembro de 1964. Meu pai é Pedro Gonçalves dos Santos, minha mãe Maria da Gloria Ferreira já é falecida, eu tenho 8 irmãos. Meu pai veio da Bahia com 16 anos e conheceu minha mãe. Eu tive um histórico assim meio difícil né, foi bem complicado. Mas, eu sou paraense, daqui mesmo, nasci em casa mesmo.

2. O que você recorda de sua infância, na sua casa, na escola, em outros espaços? Em que situações seus familiares e amigos brincavam (ou outra atividade) com você? O que mais fazia na infância?

Na minha infância, o que eu recordo da minha infância é que tive realmente uma infância muito complicada, eu não vivi assim como outras crianças. Hoje eu vejo as crianças, que elas brincam, elas não se preocupam com nada. Pelo menos as que eu vejo, eu não... a minha infância foi diferente, eu trabalhava muito, desde os meus 7 anos, não só eu como meus irmãos, meus 8 irmãos. Hoje eu reflito, naquela época, e olha que nós trabalhamos com autoridades, naquela época não tinha lei, não tinha Estatuto da Criança 'pra' amparar, até porque o nosso trabalho, era trabalho mesmo, não era aquele de faz de conta. Olha, eu atendia até juiz, eu tenho lembrança muito do pai de Júlio Alencar, sempre eu trabalhei com meus irmãos em meio de autoridades, de juiz. Quem trabalhava 'era' nós, o papai saía para jogar, nos trabalhávamos muito, lembro que tinha mês de julho, quando vinha o circo aqui 'pra' Mosqueiro. Tinha autoridade, muita, porque o papai vivia num meio assim bem bacana, tinha até armas, aí ele mandava: "Eliana guarda lá em cima". Então eu sempre vivia assim no meio de pessoas que tinham conhecimento. Para nós, era só trabalho, o papai dizia que a gente não podia sair daqui. A gente brincava às escondidas, como ela saía muito e deixava as coisas nas mãos dos

meus irmãos mais velhos, eu tive uma vivência assim, eu não tive uma infância boa, nós brincávamos às escondidas, nossos brinquedos ‘era’ bole-bole, o papai não comprava brinquedos ‘pra’ nós, eu lembro que uma vez eu ganhei uma boneca, na época era muito bonita, toda emendada, tudo dela era tudo grudado, eu ganhei essa boneca, o papai era da base e o papai ganhou lá. E quando a mamãe me via, porque quando eu era criança eu falava muito só, eu falava igual a velhinha, a mamãe dizia que eu falava sozinha com os meus poucos brinquedos. Eu brincava sozinha com os meus pensamentos, então eu tinha essa boneca, a Fátima, eu recordo que tive a vida muito difícil. Me pergunto porque eu vivia no meio dessas pessoas e nunca falaram nada ‘pro’ papai? Mas, eles nunca questionaram, nunca deram uma dica para o papai. O papai era jogador, de cartas, baralhos, era um vício muito forte, ele passava a noite inteira jogando e a gente trabalhando. E quando eu cresci, a primeira coisa que eu fiz quando tive a minha independência, eu fui ao circo, eu amo circo. Mas, naquela época, nós não íamos, então a minha infância foi muito trabalho, trabalhei muito, muito trabalho.

3. Na época de sua infância existia em sua escola espaço para as brincadeiras, espaços para ser criança? O que mais fazia na escola na época da sua infância? Qual era o modelo de educação?

Na escola? Não! Não tinha, até porque era dito que a escola era somente pra ajudar. O modelo de educação, na época, era, eu tive dois modelos, tive a autoritária, foi assim, aos 6 anos, papai era analfabeto. A mamãe não, a mamãe, estudou até a primeira série primária, mas ela disse que naquele tempo, a primeira série era muita coisa, sabia ler sabia escrever, assim, pouco, mas sabia, agora o papai não, papai não sabia ler, escrever, era analfabeto mesmo, ele não teve oportunidade para estudar. Ele tinha uma coisa assim em mente, dizia: “Eu vou colocar vocês na dona Zinha Campos”. Essa era a escola autoritária, a escola da palmatória. Era uma escola particular, paga, ele pagava ela, então nós íamos quando ‘era’ criança. Só que a dona Zinha, tinha uma palmatória grande, grossa, sabe assim, de madeira. Dava bolo na gente, mas aí ela era autorizada pelos pais na época. Papai autorizava ela. Lembro até hoje a fala dele: “Eles estão aqui ‘pra’ desemburrar, porque para o ano, eles vão pra escola”, aos sete anos, então ‘eu tinha seis anos, com 7 anos eles vão pra escola. “Então a senhora vai desemburrar eles” – essa era a expressão. “Pode bater, pode, não tem problema, qualquer coisa conversa comigo”. Era um ensino autoritário, então hoje ‘tava’ pensando, eu não recordo o nome

dela, só Zinha Campos, Zinha da palmatória. Ela batia, mas na época ela 'tava' respaldada.

- Pesquisadora: Os seus irmãos iam contigo?

Todos, mas cada um no seu horário. Mas, os outros não, os outros podiam apanhar. Então a régua alcançava. Enquanto ela estava tomando a minha lição, se ela percebesse que tu 'estava' nervosa, com medo, apanhava mais. Aos 7 anos a minha mãe me matriculou na escola pública, lá foi minha primeira escola. A mamãe me levou pela primeira vez. Eu fui levada pela minha mãe, ela me matriculou aos 7 anos. Manoelina Pamplona, era uma professora mais atenciosa, mais carinhosa. Lá já era diferente, a escola era diferente, eu tinha uma professora chamada Manoelina... é, eu gostava da professora Manoelina, gostava muito. É, eu via que era diferente, a maneira da professora Manoelina ensinar, da dona Zinha, mas não tinha escapatória, mesmo estudando já na escola pública, era de manhã, à tarde ia 'pra' aula de reforço com a dona Zinha. Não, papai não dispensava, que depois assim, no sábado, domingo, eles se encontravam nessa justa barraca que 'tô' te falando. Nós trabalhávamos, papai tomava uma cerveja com a dona Zinha, que a dona Zinha gostava e lá ela fazia todas as denúncias 'pra' ele, coisa que até eu acreditava que não acontecia, mais aí ele respaldava ela para bater. Ela puxou orelha, era cruel. Mas já a escola pública melhorou.

- Pesquisadora: Mas naquela escola você tinha espaço para brincar?

Não, não tinha, eu não recordo, se tinha eu não recordo que tinha esse espaço 'pra' brincar. Eu lembro até com lágrimas nos olhos, mas não consigo lembrar, mas talvez tenha né, porque já é um pouco melhor a escola, a prática do professor. Sabe como era nosso caderno? Eu lembrei agora. Nosso caderno, a mamãe fazia nosso caderno 'pra' levar 'pra' escola pública, pegava a folha do papel almaço, um papel que ela chamava "papel de embrulho", eu não lembro o nome, mamãe chamava "papel de embrulho", não sei onde ela pegava esse "papel de embrulho", não sei, será que era saco de pão né, que era "papel de embrulho" antigamente. Os pães da padaria 'era' tudo em saco, tudo naquela escola, de papel, eu sei que a mamãe encapava 'tudinho' nossos cadernos então nós levamos pra escola pública.

4. Como avalia a atividade da brincadeira, o "ser criança" e a escola na sua infância?

Então, eu não recordo, eu não tenho nem marcado, né, o fato de eu não recordar é sinal que nem marcou. Tem coisas da minha infância, em relação a minha família, que recordo, mas é como se tivesse vindo a imagem da minha mãe quando passava a roupa com ferro de carvão e eu recordo [de] coisa assim, que o meu pai falava pra ela. ‘Tá’ tudo aqui na minha mente, aquele ferro de carvão, eu recordo ela passando as roupas, roupas dele, eu não recordo de um... de um momento de brincadeira, eu não consigo lembrar. Então, se eu não lembro, né, é porque não marcou. Da escola não. Da minha infância eu lembro [d]a Fátima, mas as nossas brincadeiras ‘era’ até o papai chegar.

CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO

1. Por que e como se tornou professora? Quais as influências? Você acha que a vivência da sua infância contribuiu para a escolha dessa profissão?

Olha, eu acho que a minha infância, ela deve ter contribuído sim, porque eu sempre pensei em ser livre. Eu sempre pensei em mudar as coisas, como eu te falei, né, porque aquelas pessoas não mudaram naquela época a minha história, então eu sempre pensei em agir diferente, então, como eu me tornei professora, foi em 86, eu fiz outros trabalhos antes, eu aprendi outras coisas, como eu te falei, minha vida, sempre foi trabalho, de trabalho, trabalho. Então eu aprendi outras coisas, por exemplo, eu aprendi a desmanchar um boi, sabe essa boa (?) que vai ‘pro’ mercado. “Eu quero paulista”, já ‘tá’ tudo destrinchando ali, então eu aprendi, porque meu emprego foi trabalhar ‘num’ supermercado, porque o meu primeiro emprego foi aí, no ‘Seu’ Brasão, então eu aprendi a destrinchar, eu fui trabalhar no seu Brasão como caixa. Ele gostava muito de mim, ele, a esposa dele, ele me achava muito esforçada. Só que o ‘Seu’ Brasão não ‘tem’ como contratar duas pessoas pelo movimento. Um dia, o Padinho me chamou e disse que depois de julho, ele ia sair pra trabalhar em outro supermercado, ele era açougueiro, aí ele me chamou pra aprender a destrinchar um boi, eu disse: “Claro, Padinho, eu quero”. ‘Pra’ ‘ti’ ver como eu sempre tive trabalho braçal, mas eu era caixa e ele era açougueiro. ‘Pra’ ‘ti’ ver, porque no final de julho ele ia sair de lá. Aí eu aprendi a desmanchar carne. Eu vim de uma família que era açougueira, a mamãe era açougueira. Eu colocava meu avental branco que os açougueiros usam, eu nunca tive vergonha de trabalhar. Eu só não gostava da época que eu trabalhei como criança, essa aí para mim foi uma época meio triste, eu fico triste só de pensar, mas depois já, eu não me importava, aprendia a desmanchar boi, cerração tudinho. Eu conheço carne, a mamãe montou um açougue. No

'Seu' Brasão eu fiquei como açougueira e caixa, porque o movimento permitia. Aí ele viu que o movimento era fraco, então ele tirou o açougue e me deixou só como caixa. Mas, como ele era um homem que viajava muito, toda vez que ele voltava ele me contratava. Então nesse intervalo de uma viagem dele, uma pessoa chamada Zaira, que trabalhava dando aula na escola Honorato, ofereceu um trabalho 'pra' minha irmã Rosa. Ela não me conhecia, ela ofereceu um trabalho na creche do Maracajá, só que a Rosa gostava do que ela estava fazendo na época. Rosa também deu um salto muito grande, hoje ela já trabalha no Ministério Público. Então eu trabalhei muito tempo no mercado e a professora Zaira ofereceu esse emprego 'pra' Rosa. Na creche do Maracajá, em 1986, tem coisas que eu lembro, que não apagou da minha memória. Ai a Rosa deu como resposta 'pra' professora Zaira. Aí ela disse: "Olha, professora, eu vou ser sincera, eu gosto desse emprego aqui, mas eu tenho uma irmã que está desempregada, se a senhora quiser, eu posso falar pra ela. Mas, 'pra' mim não vai 'dá', eu agradeço, mas 'pra' mim não vai 'dá'! Eu quero continuar ainda aqui no mercado". Ai ela disse: "Então fala pra tua irmã". Ela se dava muito com a Rosa, aí a Rosa veio: "Olha Eliana, tem um emprego 'pra' ti". Aí eu fiquei alegre, porque eu queira sair lá do 'Seu' Brasão. Eu sempre trabalhei, não tinha vergonha, sempre trabalhei legal, mas eu achava que não era 'pra' mim aquilo, sabe? Eu já vivia com os meus braços cansados, trabalho em comércio, eu vendia cachaça, eu não gostava de vender cachaça, mas ali, no trabalho tinha que fazer tudo, então eu não queria fazer mais. Aí ela disse: "Olha Eliana, então vai amanhã lá na creche do Maracajá, procura a professora Zaira e diz que tu 'é' minha irmã, que eu que pedi 'pra' 'ti' ir lá com ela, ela tem um emprego". Aí eu fui lá, passei por uma entrevista com a professora Zaira. Ela perguntou: "Tu 'tem' alguma experiência com criança?" Aí eu falei a verdade: "Eu nunca trabalhei com criança, só com as crianças da igreja, na escola dominical, assim de trabalho eu estava crua, não sabia nem como começar". Aí ela disse: "Tu 'faz' uma experiência". Eu fui direto 'pra' creche do Maracajá. Vou te ser sincera, eu me perdi, eu me perdi diante dessa nova realidade, porque eu desconhecia, era muita criança. A creche do Maracajá tinha muita criança, era de maternal, berçário. Agora uma coisa eu te digo, eu me esforcei 'pra' aprender, mas eu tive pessoas na época na creche do Maracajá, pessoas que me deram muito apoio, inclusive a professora Zaira, porque aquilo que ela via que não era uma atitude correta que eu tinha, porque eu não tinha experiência né, ela ia me orientando e ia pedindo 'pras' pessoas relevarem. Mas eu me perdi assim no meio das crianças, era muita criança. Eu fiquei um bom tempo lá, um período de dois anos. Só que na época que eu entrei, era a

FUNAPA né? Então, é isso, eu encontrei pessoas que me ajudaram bastante. Só que a FUNPAPA funcionava assim, ela ia remanejando, então eu trabalhei em todas as creches aqui de Mosqueiro, aliás, a unidade creche que eu não trabalhei aqui em Mosqueiro foi só uma, no Rotary, mas nas outras trabalhei na Fazendinha, Aeroporto. Mas a minha experiência de creche foi difícil por não ter experiência, eu tinha 21 anos, aí 'pra' mim foi um salto né, dei adeus à praia, barraca de praia. Horrível de trabalhar dia e noite. E aí fui viver uma nova experiência na creche e aí nasceu uma nova história, a creche também possibilitou muitas coisas 'pra' mim, muito momento de formação. Nós tínhamos muitas formações. De 83 'pra' cá eu comecei a ter formações. Uma coisa, assim, que eu dei valor nas formações, eu tive muitas formações. Primeiro eu fiz administração, depois da administração eu fiz o magistério. Na administração eu tive um problema porque o professor era muito autoritário e eu sempre fui muito quieta e o professor se irritou. Ele passou, ele olhou, ele viu que eu tinha feito a atividade, só que a maneira que ele conduziu as coisas me deixou muito nervosa, eu não consegui ir no quadro. Ele viu que eu tinha feito. Eu era muito quieta, não interagia muito com as pessoas. Preferia ficar no meu mundo, mesmo, quieta. Então ele passou e disse que era 'pra' eu ir no quadro, aí eu não quis, disse: "Que não, professor, eu não quero ir". Aí ele usou essa expressão assim 'pra' mim: "Você não vai, então eu vou até a secretaria pedir 'pra' retirar você da sala de aula". Aí eu fico analisando que graças a Deus essas coisas não me influenciaram. Aí como eu vi que ele criou uma situação, aí eu disse agora que eu não vou. Hoje eu vejo essa análise e percebo que não tem nada a ver. Ele foi lá na sala e pediu que eu saísse da sala. Aí eu não queria mais falar, eu 'tava' no terceiro ano de administração. Resumindo... eu cancelei o último ano de administração, aí eu fui fazer o magistério. Como eu já estava no último ano de administração eu pude ir fazer o segundo ano do magistério, aí eu gostei, eu gostei, achei que era melhor. E quando eu entrei 'pra' creche, eu só tinha o magistério. Passei muitos anos com o magistério, até porque eu não era estimulada, não tinha ninguém que estimulava, mas eu tinha as formações.

- Pesquisadora: Então, você já tinha as formações antes de entrar para a creche, mas você nunca teve experiência com crianças?

Não! Na minha formação inicial foi só o magistério, ou seja, o início da minha carreira já iniciei na educação infantil.

2. Há quanto tempo é professora desta etapa?

32 anos

3. Como se tornou professora da educação infantil de uma Escola do Campo?

Daí eu vou ter que te falar uma outra história, porque eu trabalhei muito anos na creche, eu cheguei a trabalhar com 40 crianças, sozinha das 08h às 18h. Na época a gente era chamada 'como' monitoras, então eu venho de uma jornada de 8h até 18h, só eu, fazia sozinha. Na creche a gente sofria muitos problemas, por exemplo, faltou água, eu tinha que dá banho em todos, fazer toda essa forma de higienização e quando não tinha água na escola eu ficava muito tempo com uma postura inadequada, com baldes. Então era muito tempo curvada diante de baldes. Hoje essas práticas foram mudadas. Houve um modernismo, mas antes era bem precário pra dar essa assistência porque as mães trabalhavam, então a creche era um depósito, eu sou desse tempo, dessa vivência, mas eu passei a gostar do meu trabalho, a amar, e tanto que estou até hoje, nunca mudei meu trabalho com crianças pequenas, mas eu tinha muito problema com a postura, então isso foi que me levou a sair da creche, mas fui uma das últimas a sair da creche. Aí eu pedi a minha transferência para o Remígio Fernandes, aí eu fui na SEMEC, aí teve outra situação, a professora tinha pedido transferência para trabalhar no Remígio Fernandes, era a professora Léia, aí disseram que a prioridade era da professora ribeirinha, aí na SEMEC me disseram assim: "Olha, tu vai passar lá no Maria Clemildes um mês, dois meses de experiência e se você não gostar, você retorna aqui na SEMEC e nós vamos ver uma outra escola para te encaixar, porque a professora que está lá vai precisar vir pro Remígio Fernandez, você aceita?" Aí eu disse: "Eu aceito, né? Mas se eu não gostar eu posso voltar". Isso eles me disseram, né? Aí eu fui trabalhar. Cheguei lá na Maria Clemildes, outra realidade, diferente 'pra' mim, era bem mais distante da minha casa e também a realidade muda muito. Tinha medo de andar nos barcos, não sabia nem me equilibrar, cai daquela ponte, mas hoje não é mais assim. Outra situação, tinha muita aranha, aí eu andava com medo e as crianças lá conviviam normais com a aranha. Eles mesmos me encorajavam, diziam que não matavam as aranhas, ela não fazia mal. Então tem tudo isso lá, nós que temos que aprender a conviver.

- Pesquisadora: E depois dos 3 meses de experiência, tu nem foste na SEMEC?

Eles foram lá, fazer a visita na escola, perguntavam como estavam, na verdade eu não quero mais sair daqui, passei a gostar, a ter uma boa convivência com a comunidade, passei a perceber os saberes deles e passei a gostar e disse daqui só 'pra' aposentadoria.

- Pesquisadora: Há quanto tempo é professora de uma escola do campo?

Acredito que esteja quase completando 10 anos de trabalho aqui.

FORMAÇÃO INICIAL

1. Como você avalia a sua formação inicial? Quais as contribuições dessa formação para a sua atividade como professora que trabalha com a infância?

A minha formação inicial foi de muitas formações e tive muitas formações desde a FUNPAPA até própria SEMEC. Na FUNPAPA tinha uma ação que trabalhava muito com psicólogos, eu gostava muito de ser atendida por eles. No PNAIC tive muitas formações, mas não voltada 'pra' educação infantil. Na SEMEC tive muito mais 'pra' ensino fundamental. Quando eu fui pra SEMEC, eu tinha muito do ensino fundamental, sou do PNAIC, está sendo bom, eu 'tô' gostando, dá pra fazer uma reflexão interessante, 'tá' trazendo mais contribuições 'pra' nós, eu já percebi, já nessa última formação, que teve algumas contribuições sim, um pouco lenta, mas 'tá' tendo.

2. Como professora de crianças da educação infantil, sentiu falta de algum conhecimento que, em sua opinião, deveria ter aprendido na licenciatura?

Não teve.

- Pesquisadora: Se não teve, então a terceira pergunta não tem como responder.

FORMAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE PROFISSÃO

1. Relate um pouco sobre suas primeiras experiências na docência com turmas de educação infantil (Como se sentiu? Precisou de ajuda? Onde buscou? Quem ajudou?).

Olha, o que eu trouxe da creche que gostava muito de trabalhar lá era esse momento de interação, nós tínhamos muito essa troca de conhecimentos entre os professores, gostava muito de pensar na prática para a criança, isso trouxe 'pra' minha prática.

2. O que pode destacar das primeiras experiências com turmas de educação infantil? O que repetiria ou não dessas primeiras práticas?

Hoje, na escola pública, eu ainda carrego muitas coisas, sou muito marcada, tenho muitas marcas, naquela época que tinham coisas boas e tinham coisas, claro, que não eram legais, porque tinha na creche muitos trabalhos que não 'era feito' pela criança, era mais o professor, 'pra' receber as autoridades. Já percebi algumas creches que tinha

muita produção que não era da criança, isso não trouxe de lá, não, não aproveita essa parte, essa prática, eu não aproveitei. Depois eu vou te mostrar minha sala de aula que você contribuiu bastante, né? Você contribuiu muito também, essa troca dessa prática hoje eu já tenho mais uma segurança, eu te mostro que parece ser muito rico, mas ainda tinha algumas falhas, tem porque nós somos falhos. A gente, às vezes, faz coisas que não são legais, mas faz mesmo contrariadas, a gente obedece, mas depois que você foi lá e deixou a sua marca lá com a gente no quadro, eu hoje já consigo, sabe, já consigo me alimentar mais do que eu vinha, do que eu tenho me alimentado e do que você já deixou lá de alimento 'pra' nossa prática de professor. Então depois eu vou te mostrar porque encontrei uma forma de colocar na sala de aula os trabalhos dele.

FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Considerando que nenhum processo de formação inicial é capaz de aprofundar toda a complexidade dos conhecimentos específicos da atividade docente, como tem ocorrido seu processo de formação contínua? Que oportunidade de formação teve depois da graduação e onde teve?

Na creche, as formações na própria Universidade, depois da graduação, eu fiz a minha Pós e já foi pautada na Maria Clemildes, que foi sobre a psicopedagogia, porque aquelas fotos que 'ti' mostrei é sobre a condição da aluna que fala sobre a inclusão que não estava incluindo. Eu tinha essa impressão na escola, eu não conseguia ver, se for te mostrar as fotos daquela criança, eu vivia como você me vê na foto, eu andando 'numa' comunidade ribeirinha com uma criança no colo. Eu desisti do trabalho na creche porque não tinha mais estrutura por conta da minha idade e não ter mais condições 'pra' ficar baixando, mas tive que cuidar daquela criança porque sabia que a criança estava ali e eu tinha que 'tá' cuidando dela, o motivo foi esse, não que não gostasse, mas eu não tinha mais condições físicas. E na escola ribeirinha eu também me deparei com uma criança especial da educação da infantil e na época na escola já trabalhava muito 'pra' pesquisa de campo, na comunidade, então eu saía com os alunos, eu pedia a ajuda dos alunos, você vai carregando os colchonetes, esperavam um colchonete pra cada criança, eu carrego Mariele e quando eu precisar vocês colocam o colchão pra ela sentar, até porque que eu queria dar uma respirada, porque era difícil lá, porque tinham muitos caminhos também. Então eu fiquei 'como é que eu faço trabalho de inclusão com essa menina?' Não tinha! Isso não tinha mesmo. Quando eu fiz a Universidade, 'tava' na creche e a Pós

eu fiz eu estava na Maria Clemildes, porque eu vi a necessidade de estudar mais, pela condição da criança, eu não tinha tido contato, então eu fui fazer a minha psicopedagogia. Aí na Pós eu tive mais orientações, sobre inclusão, como trabalhar, com o que fazer de recursos, material adaptado. A minha Pós-graduação, que já foi no Ipiranga, então já partiu da Pós, como incluir, porque eu não entendia o que era inclusão, como trabalhar nesse lado de inclusão, eu nunca tive formação e desconhecia tudo. Aí quando eu comecei lá no Ipiranga, eu fui ver lá essas realidades. No espaço físico da escola 'pras' crianças que eram tidas como normais, era difícil subir e descer calçadas, agora imagine a criança que não andava. Então quando a SEMEC chegou, quando foi feito o PPP com os pais, aí eu coloquei a situação da inclusão. O que aprova, que a escola não tinha banheiro adequado 'pra' a criança, que quando ela tinha que fazer as necessidades, ela tinha pavor porque o banheiro não tinha suporte. Vendo isso, já estudando, eu cheguei com a coordenação e disse que pra SEMEC sempre ia ser aquela história, não tenho condições, sempre vai ser essa a conversa, então eu vi uma tampa na faculdade que ajudava a reduzir as dores no banheiro, então a coordenadora comprou, a criança aceitou. Agora eles fizeram aquela camuflagem das calçadas. Eu fiz na formação a psicopedagogia já pensando na Mariane. Ela não participava de nada isso por causa da família, mas eu já começava a incluir ela. Eu ficava me questionando comigo: "Isso é engraçado, nós temos na secretaria uma professora da inclusão, que era a professora Iraneide, e ela nunca deu suporte. Acredita que ela chorou 'numa' programação que teve na escola?" Eu sempre quis envolver os meus alunos em tudo. Hoje me sinto gratificada, alegre quando eu vejo os gêmeos, a mãe ia tirar, já que estava tendo uma pressão da escola, das pessoas que ficavam com eles, que não tinham mais como tolerar o que estavam fazendo. E no dia do Conselho, eles estavam, os funcionários, com uma expectativa que eles iriam ser despachados. Então quando fui entender a realidade deles, fui conversar com a mãe e disse, 'pra' ela que acreditava muito na mudança do ser humano: "A criança está em formação, ela está aderindo, ela vai aderir muita coisa. Eles estão crescendo então a tendência é eles mudarem, então eu vou ser sincera 'pra' você, eu não vou pedir pra você tirar o seu filho. Eu ainda acredito que esses meninos podem mudar, então vou deixar você livre, é uma decisão sua, agora a minha posição enquanto professora é que acredito que precisamos da mais uma chance 'pra' criança e estou disposta". Aí passei a orientação 'pra' ela, aí ela disse: "Não, professora, eu quero deixar, a sua fala me ajudou muito". Na educação nós temos que

lutar até as últimas consequências pra ver essa modificação, essa transformação nas crianças.

- Pesquisadora: Você teve formação para trabalhar na educação infantil da escola Maria Clemildes?

Não, agora que começou o PNAIC, em fevereiro deste ano.

2. A escola onde trabalha é um espaço formativo para você? Justifique.

Não, já foi, agora tem a formação anual, a de planejamento, mas os espaços de formação para estudar não têm, tem a HP, mas ela também é uma coisa nova 'pra' mim. E a educação infantil deve ser dizer que não estava contemplada com a HP. Agora que a Márcia conseguiu que uma moça vá duas vezes na semana na minha sala, na atividade da leitura. Vai, ela fica duas vezes na semana com a minha sala. Nessa HP eu não fico com a coordenadora, ela vem com o papel anotar, "Qual vai ser o tema que tu 'vai' trabalhar essa semana com o planejamento?". Aí ela anota o tema, porque a diretora vai fazer essa abordagem com ela. Ela diz assim: "Prefiro saber porque a diretora vai me cobrar". Esses dias ela passou a olhar também a chamada, né, agora de ter sugestão não tem nada disso, afirmo que não tem sugestão de livros, de atividades na verdade o que o professor trás, ela pergunta: "O que tu estás pensando em trabalhar?" Ai o professor diz, e, é só o que o professor diz, está ótimo, é assim mesmo! Agora quando foi na semana passada, eu já me senti privilegiada, porque a Zurina estava lá e nós pensamos em uma atividade para desenvolvermos com os nossos alunos. Aí eu achei que aí tivemos uma intervenção e foi a primeira vez que eu me senti no momento de HP com alguém, afinal ela já compartilhou comigo, eu compartilhei com ela.

- Pesquisadora: Como você vai organizar essas relações? Quais as atividades que você pode usar na educação infantil? Teve algum tipo de formação nesse sentido? Nesse sentido não! Na época que nós estudávamos tinha muito a formação da educação fundamental, o infantil não.

- Pesquisadora: Nesse sentido, não terás como responder às questões 3 e 4.

5. Ainda considerando sua formação contínua, com quem e onde conversa ou troca ideias sobre a organização do meio social educativo?

É só eu no momento, às vezes eu faço pesquisa.

6. Qual a contribuição da coordenadora pedagógica para seu processo de formação contínua? É interlocutora? Organiza espaços e tempos de formação? Indica autores e obras que possam lhe ajudar? Sugere atividades que você possa desenvolver com a turma?

Não sugere atividades, não indica autores.

7. De um modo mais amplo, como busca alargar sua formação como pessoa?

Através de pesquisas.

- Pesquisadora: Que atividades desenvolve fora da escola que você acha que contribuem para a sua prática pedagógica?

Eu sou professora da escola dominical, o mesmo tempo que entrei em 86, é o mesmo tempo que entrei na escola dominical. Então a igreja me ajudou muito a compreender mais.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Quanto à sua prática pedagógica, qual sua concepção de infância, criança e educação infantil?

A criança é um ser desenvolvimento, mas ela é um ser ativo, está em pleno desenvolvimento e ela é portador de cultura de saberes que ela trás 'pra' escola. Então 'pra' mim, criança é isso, é brincar. Criança só vive brincando apesar de que eu não brincava, mas mesmo assim, às escondidinhas, eu encontrava, com meus irmãos, uma maneira de brincar. E brincar faz parte do cotidiano da criança, 'pra' mim criança é isso.

- Pesquisadora: O que é infância para você?

É ter o direito de brincar, de se divertir, de colocar os seus posicionamentos, às vezes a gente pensa que por ser criança ela não tem o que contribuir, então 'pra' mim a criança tem muito a contribuir, ela quer brincar.

2. Você utiliza alguma (s) teoria (s) para orientar a sua prática?

É do Vigotski e Paulo Freire. Até porque o professor Paulo Freire também está baseado nessa realidade de mundo, conhecer os saberes, trabalhar essa realidade do aluno.

3. Qual a função social da sua prática? Que tipo de humano (criança) está sendo formado?

Um humano que vá também aprender a ouvir, a escutar o outro, a ser mais sensível com as pessoas, se preocupar com o outro.

4. Quanto à organização do meio social educativo, como você organiza o currículo, planejamento, atividades, materiais, espaços e tempos, rotina? Você leva em consideração as interações, inclusão do meio social das crianças da turma e as suas especificidades (atividade da brincadeira)? Qual o maior desafio para a organização?

Primeiro eu tenho que ter um norte, ter uma coisa 'pra' me nortear, tenho que me pautar nas Diretrizes Curriculares, tenho que olhar e outra coisa também para o meu planejamento é diagnosticar com as crianças os saberes dela, é aquilo como você disse, o que é que a minha criança está me direcionando na vivência dela, o que ela está apontando. São questões que tenho que observar e tentar a partir dali fazer meu planejamento.

5. Quanto às especificidades de uma escola ribeirinha, você organiza o meio social educativo respeitando os saberes da comunidade? De que forma os utiliza? Você considera importante? Por que?

Respeitando os saberes da comunidade.

6. Quais os pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico em turma de educação infantil de escola ribeirinha? O que você acha que pode melhorar?

Que eu trabalho 'menos' horas, o quantitativo de crianças ribeirinhas é menos, e agora que eu tenho mais, 16 crianças, antes eu tinha 8 crianças. E com 'menas' 'criança' dá pra 'ti' trabalhar melhor. As crianças ribeirinhas são assim, muito ativas, têm muita coragem, muitas ideias, não que as outras não tivessem, mas elas vão além, então elas contribuem assim, elas se expressam bem, elas são muito expressivas.

- Pesquisadora: E o negativo?

É só essa questão, assim, dessas organizações voltadas 'pra' educação infantil, as crianças da educação infantil não têm direito de participar das brincadeiras de educação física, tem o professor lá, mas as crianças estão sempre fora. Também as crianças não têm o direito de participar das aulas do professor de artes, o professor está lá, mas as

crianças estão invisíveis. A escola tem laboratório de informática, mas as crianças não estão inseridas também nessas outras práticas pedagógicas que a escola tem. Os brinquedos, a escola não tem brinquedos 'pras' crianças, nós que construímos nossos brinquedos, a nossa manifestação, com as crianças, não tem brinquedos suficientes para crianças. A locomoção não é um ponto negativo 'pra' mim, nem 'pras' crianças, já foi um tempo pra eles, hoje não, tem transporte. Sobre a distância deles, eu tenho certeza que melhorou bastante, tanto que a escola está cheia. E, quanto à minha locomoção, eu gosto, apesar da distância.

- Pesquisadora: E a tua relação com a família?

Os pais comparecem, é feita aquela chamada e eles vão.

- Pesquisadora: E quando tu precisas conversar em particular?

Eles vêm atender, é feito um bilhete e eles vêm.

ANTES DO TRABALHO COLABORATIVO

- 1. Você acha que essa pesquisa pode contribuir para a sua formação humana e profissional? Por quê?**

- 2. Quanto à organização do meio social educativo, em que aspecto tem mais segurança e menos segurança? Que assuntos você considera importante para as nossas sessões de estudo?**

APÓS O TRABALHO COLABORATIVO

- 1. Quais os pontos positivos e negativos das sessões de estudos (textos, espaço, tempo, diálogo)?**

- 2. Quais os pontos positivos e negativos quanto à observação de intervenção da pesquisadora?**

- 3. Quais os pontos positivos e negativos quanto à ação colaborativa (o meio social educativo organizado pela professora e a pesquisadora)?**

4. O que mudou e o que não mudou na sua prática pedagógica? Quais as causas?

A tua entrada lá 'pra' mim foi bom, apesar de que, eu achei que chegou tarde, aliás quase tudo eu estou achando que está chegando tarde. A conversa hoje parece que está mesmo 'pra' educação infantil, mas que bom que você chegou, vai contribuir muito para as próximas gerações. Quando você chegou lá como pesquisadora, a escola sempre recebeu pesquisadores, a sua chegada lá foi ótimo, contribuiu, tinha coisas que eu não sabia, que ainda faltava eu aprender, por exemplo, eu observava a tua maneira de conduzir, de se relacionar com eles e também eu convivi com pessoas severas, na própria creche, tinha prática de gritar com as crianças, de não querer se relacionar com as crianças e você não, já chegou se relacionando bem, eles gostaram, eu percebi essa relação, esse afeto, você foi muito afetuosa e eles gostaram disso, a rotina que eu te falei, menos a rotina de falar o que a criança queria, o qual levar pra criança aprender. A criação tem a participação dela, ela contribui, mas às vezes a gente não dá esse espaço 'pra' contribuir, então eu gostei dessa rotina que a gente criou, da sua participação. Eu aprendi isso da rotina, mas claro que aprendi muitas coisas com você. Aquela prática sua do texto, de criar, essa prática do texto, é possível e não é só no fundamental que se usa o texto. Você está ali como escriba, isso é muito interessante, eu nunca trabalhei com texto, eu não sabia como ampliar uma conversa com a criança, eu achei bem importante, bem dinâmico com as crianças que você construiu. Então eu achei bom, levava a pensar a refletir o que se faz com as crianças, como se faz, então contribuiu.

Tempo: 9h às 13h, totalizando 4 horas de duração.

APÊNDICE K – Construção colaborativa do PPP

3.5. EDUCAÇÃO INFANTIL*

**Em amarelo são as contribuições da pesquisadora e em vermelho é a sugestão para pensarmos juntas se permanece ou não no corpo do texto.*

A educação infantil hoje é considerada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, cujo princípio é o respeito à dignidade aos seus direitos, considerando suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc., cabendo, ainda, o direito de brincar com formas particulares de expressão, pensamento, interação e comunicação.

Conviver com as crianças da educação infantil é observá-las no dia-a-dia. É acompanhar o desabrochar de suas personalidades. É descobrir seu potencial de inteligência, de sensibilidade. É deixá-lo/as explorar livremente o espaço para que descubram quanta coisa são capazes de fazer sozinhos e também com a ajuda do/a professor/a ao organizar as brincadeiras, as atividades, as interações, os espaços, tempo e materiais que irão contribuir com a formação da personalidade humana das crianças.

Neste sentido, enquanto espaço que vivência, a prática construtiva, procuramos proporcionar desafios, estimulando essas crianças a raciocinar, desenvolver seu pensamento e, como afirma Teixeira (2009), construir significados sobre si próprio/a, sobre o outro, sobre a sua relação com o outro e sobre o mundo que a/o cerca.

Desse modo, a infância é uma fase importante da vida do ser humano por sua complexidade ao significar o início da história humana em relação com o mundo e a escola tem função fundamental nesta etapa da vida por receber crianças desde os 4 anos de idade, o que representa o contato da criança com uma educação sistemática que difere da educação familiar. Por isso, buscamos romper com práticas educativas que ainda estão ancoradas em modelos arcaicos, onde as atividades desenvolvidas são todas em função da preparação da criança para o futuro, independentemente de suas necessidades e potencialidades atuais, desconsiderando os aspectos inerentes à INFÂNCIA.

Oliveira (2017) ressalta que a prática pedagógica do/a professor/a precisa considerar as particularidades da infância para contribuir com uma formação humana coerente e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) enfatizam que a criança é um sujeito histórico, cultural, de direitos, que interage, brinca, vivência, se relaciona, observa, narra, constrói sua identidade e sentidos sobre a sociedade e a natureza. Nesse sentido, a escola necessita considerar o modo como as crianças se desenvolvem na infância, que no caso da educação infantil da escola Maria Clemildes do Santos, são crianças de 4 e 5 anos de idade que estão na fase pré-escolar e se desenvolvem pela brincadeira.

A brincadeira é fonte de desenvolvimento e é assunto científico estudada por vários estudiosos. Para Vigotski (2008, p. 36): “[...] a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”. É pela brincadeira que a criança compreende o mundo em que está inserida ao mesmo tempo que cria e imagina ao brincar sozinha ou coletivamente. Nessa perspectiva, é importante que a prática pedagógica proporcione momentos de interações e brincadeiras dirigidas e

livres, pois são os eixos norteadores do currículo da educação infantil, como está colocada nas DCNEI (2009).

Outro ponto importante a considerar é [...] a avaliação na educação infantil é caracterizada como processual, diagnóstica, dialógica, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/96, em seu artigo 31, dispõe que: “Na Educação Infantil a avaliação fazer-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Assim apresenta-se como possibilidade de diagnosticar os avanços e dificuldades encontrados para redirecionar o trabalho de forma qualitativa.

Diante do exposto, é correto pontuar que, segundo Vasconcelos (2000), a avaliação na educação infantil se pauta basicamente pela observação e registro, o que pressupõe a necessidade de conhecimento sobre desenvolvimento Infantil.

No cotidiano escolar de nossas crianças, nosso alunado, é possível percebermos a atuação dos profissionais neste sentido, pois, procuram organizar o trabalho pedagógico, planejar suas aulas envolvendo recreação, cantigas de roda, rodas de conversas, musicalização, danças, contação de histórias, brincadeiras dirigidas e outros, sempre com a finalidade de possibilitar a socialização, a afetividade e a interação. Vigotski (1924-26/2003), que apresenta uma concepção pautada na inclusão das relações sociais como propulsora do desenvolvimento humano e na escola as relações ocorrem a todo momento. Este autor afirma ainda que o/a professor/a é o/a organizador/a do meio social educativo ao ter uma prática intencional, porém ele/a não é o/a único/a detentor/a de saberes, pois a ele/a, a criança e o meio são ativos no processo educativo. Dessa forma, quando o/a professor/a organiza o seu trabalho pedagógico é necessário que ele/a envolva as crianças e o meio social para que a educação seja coerente com a formação de uma criança consciente e crítica perante as suas relações sociais.

Nessa perspectiva, na elaboração dos planos de aula, leva-se em consideração a realidade de nossas crianças, pois a escola recebe crianças com diversas particularidades e se trata de uma clientela carente, que enfrenta grandes desafios para chegarem ao espaço educativo. Para muitos, o espaço escolar é o único lugar, onde os mesmos encontram atenção, carinho e até mesmo alimento. Por isso, “ser professor da educação infantil do campo requer planejamento, pesquisa dos modos de vida da criança e das comunidades [...], ser profundo conhecedor nos conhecimentos da comunidade para poder articular esses conhecimentos aos conhecimentos gerais” (SILVA, PASUCH, 2010, p. 12), e assim contribuir com a formação humana da criança do campo em toda a sua inteireza.

ANEXO A – Carta de aceite para a realização da pesquisa (SEMEC-BELÉM)**PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Ofício 428/2018-

Belém, 10 de abril de 2018

Prezada Senhora,

Cumprimentamos V.S^a e informamos que concordamos com a realização da pesquisa da mestrandia **Luciana da Costa Oliveira**, linha de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na perspectiva Histórico Social GEPEHC/UFPA, que irá desenvolver pesquisa de campo sobre **“A organização do meio social educativo da Educação Infantil do Campo: um estudo a partir da teoria histórico – cultural”**. Na oportunidade solicitamos que após a conclusão do mesmo e aprovação da dissertação do mestrado, uma cópia da pesquisa seja encaminhada a esta Secretaria.


Maria do Perpétuo Socorro Figueiredo de Aquino Coutinho
Secretaria Municipal de Educação

Ilustríssima Senhora
Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Coordenadora do Mestrado em Infância e Educação Infantil - GEPEHC/UFPA