

## **Participar, Brincar, Ensinar e Aprender na Escola: Um Desafio Ainda Atual nos Nossos Tempos<sup>1</sup>**

*Participating, Playing, Teaching, And Learning At School: a Currrent Challenge  
In Our Times*

**Simone de Souza<sup>2</sup>**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
simone.souza@ufsc.br*

**Diana Carvalho de Carvalho<sup>3</sup>**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
diana.carvalho@ufsc.br*

### **Resumo**

Este artigo tem como foco discutir a relação entre a escola pública e o compromisso pedagógico, social e político que assume na produção de cenários de aprendizagem e de desenvolvimento da criança/estudante, buscando responder à seguinte questão: como o debate sobre Participar, Brincar, Ensinar e Aprender na Infância impacta nas experiências de formação inicial e continuada de professores? Para tanto, são apresentados fragmentos de pesquisas e atividades de formação desenvolvidas pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situada Brasil. Tal discussão se fundamenta em princípios orientadores amparados na Teoria Histórico-Cultural, em especial a ideia de que a criança é um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos produzidos pela humanidade. Dessa forma, busca-se trazer à luz vozes e histórias de professoras e estudantes (nos diferentes âmbitos da formação, atuação e tempo de exercício profissional) implicados com a infância que se vive na escola. Entendemos que as questões debatidas são fundamentais para a proposição de um projeto de sociedade e têm sido desenvolvidas no campo teórico, mas ainda se constituem em um desafio a ser enfrentado na realidade dos anos iniciais de escolarização.

**Palavras-chave:** Educação, Infância, Escola.

### **Abstract**

The purpose of this paper is to discuss the pedagogical, social and political obligations public schools have to create learning and developmental settings for children/students. With the Intent to answer to the question: how do participating, playing, teaching and learning in childhood influence teachers' first learning and continuous training experiences? Therefore, we present excerpts from research and training activities developed by researchers from the Group of Study and Research on Childhood, Education and School - GEPIEE, that is connected to the Graduate Program in Education of the Center of Educational Sciences/ Federal University of Santa Catarina (UFSC), in Brazil. This discussion is based on the principles of the Historical Culture Theory, specifically the idea that a child is a young human being that is able to participate in cultural activities, to interact with other children, adults, material, and human symbolic artifacts. Thus, we intend to report accounts from teachers and students (from different scopes of training, work, and

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no I Congresso Internacional de Educação Primária do Instituto Superior Politécnico Independente, realizado no Lubango, em Angola, nos dias 21 a 23 de novembro de 2018.

<sup>2</sup> Doutora em Educação.

<sup>3</sup> Doutora e Pós-Doutora em Educação.

length of professional practice) related to childhood experiences at school. We understand that the issue discussed is crucial to propose a project society that has been developed only in the theoretical field so far, but it is still a challenge faced in reality during the first years of school.

**Keywords:** Education, Childhood, School

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo discutir a íntima relação entre a escola pública e o compromisso pedagógico, social e político que assume na produção de cenários de aprendizagem e de desenvolvimento da criança/estudante. Considerando as várias possibilidades de tecer esse diálogo, tomamos como horizonte a produção realizada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), sediado no Centro de Ciências da Educação (CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, Brasil.

O GEPIEE foi criado em 2001, vinculando-se ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Ministério da Ciência e Tecnologia. O Grupo busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos ligados às relações entre Infância, Criança, Educação, Escola e Cultura, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação. Tem como objetivo principal a produção do conhecimento sobre as seguintes temáticas: as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização/participação da criança na escola; as relações de ensino e aprendizagem; os direitos sociais da criança e as políticas públicas voltadas à infância; a formação universitária e continuada de professores; as dimensões ética e estética na formação dos professores para a infância com ênfase nos anos iniciais; as metodologias de pesquisa com criança na escola.

Ao longo de 19 anos de existência, no âmbito do GEPIEE foram produzidas 48 dissertações e oito teses, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC, linha de pesquisa Educação e Infância. Os pesquisadores também participaram nesse período de diversos projetos de extensão e de estágio docência referentes à formação de professores e de estudantes de graduação em Pedagogia e Psicologia. Os pressupostos orientadores

dessas ações podem ser sintetizados nos seguintes pontos, conforme definido no documento do GEPIEE (2020):

As relações entre Educação, Infância e Escola têm suas origens na Modernidade; A infância é a condição social de ser criança, portanto, é universal e plural; A criança é “um ser humano de pouca idade”, capaz de “participar” da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos; A escola é um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos (Quinteiro, 2000); A participação constitui o ser humano e é uma das condições para a criança se tornar um sujeito de direitos, assim, exige o acesso a informações e a apropriação de conhecimentos; O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma exigência da universidade pública e o GEPIEE orienta suas práticas por esse princípio.

Neste artigo, apresentaremos alguns fragmentos de pesquisas e atividades de formação de professores desenvolvidas pelos pesquisadores do GEPIEE, que desenvolveram os pressupostos elencados acima. Buscamos trazer à luz muitas vozes e histórias de professoras e estudantes (nos diferentes âmbitos da formação, atuação e tempo de exercício profissional) implicados com a infância que se vive na escola.

Uma pergunta que orientou nossa escrita foi a seguinte: como o tema Participar, Brincar, Ensinar e Aprender na Infância impacta nas experiências de formação inicial e continuada de professores?

Vivemos em um país que registra, no que diz respeito ao campo da política educacional, matizes de uma luta que ainda não conseguimos vencer, qual seja, a garantia intransigente por uma educação pública emancipadora e da melhor qualidade para todas e todos. Quando adentramos o território da escola pública no Brasil, vivenciamos cenas que ainda temos que superar.

Encontramos condições de trabalho precarizadas, desamparo e solidão do professor; salas de aula com superlotação de estudantes; estudantes com trajetórias de escolarização marcadas por humilhação e ensino de pouca qualidade; descaso pela escola pública de cotidiano tão sofrido.

Em síntese, ainda encontramos uma escola que tem justificado as desigualdades entre a classe trabalhadora e a pequena elite brasileira. Escolas públicas de pouca qualidade, destinada aos mais pobres, enquanto o ensino privado é uma alternativa para os mais ricos, que secularmente governam o nosso país. Várias são as pesquisas que descrevem a situação da educação no país, dentre as quais podemos destacar: Paiva et al. (1998), Quinteiro (2000), Sampaio (2004), Veiga (2019).

No entanto, também encontramos resistência e mobilização de coletivos de professores, estudantes, trabalhadores da educação e da sociedade civil, no que se refere à reafirmação do direito à educação pública e sua ampliação. Os estudos, pesquisas e formações realizadas no âmbito do GEPIEE se caracterizam pela busca de superação das dificuldades encontradas na realidade escolar, procurando entender os processos ali vivenciados, ir além da mera denúncia da escola, recuperando as vozes, muitas vezes silenciadas, de estudantes e professores. A aposta que o Grupo tem feito é a de assumir, de forma inegociável, o compromisso ético e político para garantir uma escola de qualidade e emancipadora a todas e todos.

Começamos nossa discussão com o relato de um episódio vivido por uma das pesquisadoras e autora deste texto: uma cena vivida como estudante de uma escola pública de educação básica, denominada “Escola Básica Visconde de Mauá”, localizada no estado de Santa Catarina, ao sul do Brasil, situada em uma vila dos ferroviários, logo, uma escola voltada, predominantemente, para filhas e filhos de trabalhadores. Era o ano de 1979.

No Brasil vivíamos no regime da Ditadura Militar, marcado por um contexto de um Estado autoritário, com uma educação tecnicista, voltada às necessidades do processo de industrialização, e que refletia no seu interior o imperativo do controle e da disciplina dos corpos. Estava com sete anos de idade e frequentava a primeira série. A imagem que se condensou na sua memória afetiva foi a de Dona Lourdes, sua primeira professora, que dizia: “Quando vocês aprenderem a ler, conseguirão ler o mundo”! Foram palavras carregadas de urgência e possibilidades!

E assim ficou a vontade de aprender a ler para depois escrever palavras, compreendê-las no seu significado, e alcançar, portanto, a leitura do mundo, para só depois escrever a sua história nesse mundo, ser uma mediação para que outros também aprendessem sobre os sentidos e os significados das palavras no mundo e sobre as possibilidades das palavras, dos sentidos e dos significados se objetivarem em atos.

Chamamos a atenção para o que Dona Lourdes foi capaz de produzir em uma criança de sete anos de idade, que recém iniciava a vida escolar. O que a professora disse e o como disse abriu uma espécie de clareira que iluminou um horizonte de possibilidades, produziu um sentido na sua condição de estudante e fez-lhe querer colocar atenção nas lições da escola. Penso que é esse desejo primevo capaz de pôr o Outro em movimento que precisamos nos atentar e cuidar quando estamos no exercício da docência. Com a leitura do sociólogo Bernard Charlot (2000, p. 55), é possível compreender do que se trata a experiência revisitada:

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor. A atividade possui, então, uma dinâmica interna. Não se deve esquecer, entretanto, que essa dinâmica supõe uma troca com o mundo, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos que não ela mesma (Charlot, 2000, p. 55).

A professora Dona Lourdes criou uma necessidade, a qual produziu um motivo para caminhar. Algo que Charlot (2000), talvez, signifique como:

Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 55).

É certo que os motivos e os sentidos são intercambiantes. Que uma das possibilidades de produzir uma sociedade com mais justiça é garantir que o filho do rico e o filho do pobre possam estudar na mesma universidade pública – que é basilar a universidade sair do seu encastelamento e produzir conhecimento articulado com pesquisa, ensino e extensão, no diálogo estreito com outras esferas da sociedade.

É evidente que a universidade pública precisa mais do que acessar os sonhos das pessoas, deve ser capaz de apresentar um sonho, um projeto possível para um contingente de pessoas que estão a sua margem, ou seja, dever ser capaz de ensinar pessoas a sonharem, de garantir políticas de acesso e de permanência aos filhos da periferia, único lugar onde, talvez, quem pode e quem não pode pagar conte com as mesmas oportunidades. Também é verdadeiro que, no Brasil, direitos que foram duramente conquistados são atacados e se encontram ameaçados, inclusive o próprio Estado Democrático de Direito. Por outro lado, nos diversos campos de alcance das políticas, seja de educação, saúde, assistência social, entre outras, coletivos de trabalhadores e usuários buscam se organizar.

Estamos indo à luta, como sempre, mas é a primeira vez que vemos um futuro anunciar um passado difícil e de pouca esperança, fato que se confirma nos retrocessos que se avizinham, marcados por cortes constantes de recursos nas áreas de educação e saúde, por exemplo.

Ao concluir a primeira parte desta reflexão, a qual discorre sobre o motivo para aprender a ler as palavras para depois ler o mundo, dialogamos com Galeano (2016) e com sua grande poesia, de sensibilidade ímpar, que traduz o que Dona Lourdes, a primeira professora inesquecível, escreveu na existência daquela criança ao segurar sua mão e ajudá-la a ver o mundo:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2016, p. 15)

### ***Sobre participar, brincar, ensinar e aprender na escola***

As pesquisas realizadas no âmbito do GEPIEE têm mostrado que a escola mudou menos do que deveria ou até poderia – uma vez que já acumulamos conhecimentos sobre suas fragilidades e possibilidades. Entretanto, segue sendo o território capaz de garantir um espaço privilegiado de exercício da cidadania, e isso é mais do que preparar a criança, o adolescente/estudante para o mundo. O que significa dizer que a escola não é apenas um espaço e tempo de preparação para a vida no mundo, mas o próprio espaço e tempo, onde, por meio do exercício dessa

experiência – que é cognitiva e, também, afetiva, social, cultural, política –, o sujeito se constitui, em uma tessitura que deveria ser de vida cidadã (Quinteiro & Carvalho, 2007, 2012a, 2012b; Quinteiro, Serrão & Carvalho, 2008).

Na aproximação que temos feito com a realidade escolar, observamos que a garantia de um dos princípios fundamentais, que dispõe sobre a educação como um direito de todos, dever do Estado e da família<sup>4</sup>, não se realiza.

Algumas das falas mais recorrentes nessa realidade denunciam a violação de direitos de crianças e de adolescentes estigmatizados por uma sentença que naturaliza a relação entre estudante e a trajetória de pouco sucesso escolar: pertencer a uma comunidade pobre ou extremamente pobre.

O menino e a menina, filhos da periferia, da exclusão social e da humilhação, aumentam a fila no problema social que se tornaram. E o aparato escolar, sob a égide de uma cegueira social, continua a justificar o uso e o abuso de dispositivos disciplinares, produtores de estudantes problemas, sem localizar o sofrimento que advém dessa relação. Mais do que isso, sem enxergar a vida que se condensa no enunciado e comunica o ato de um Estado violador de direitos e uma escola que, na disputa de um projeto, tem perdido jovens vidas para o tráfico e para a política de extermínio do Estado.

Os registros cotidianos em jornais ratificam a desigualdade que impera e o quanto a ausência de políticas públicas exitosas em defesa dos direitos humanos e a impostura de nossos políticos marcam e ferem a pele negra, pobre, de mulheres, homossexuais, travestis, transexuais, e aumenta a fila e os machucados dos que não acessam as condições mínimas para o bem viver, denunciando gritos silenciados e vidas apagadas.

A história de José<sup>5</sup>, recolhida em uma ação de formação de professores e estudantes de Pedagogia, que envolve uma relação continuada entre universidade e escola<sup>6</sup>, é um exemplo dessa cruel realidade.

<sup>4</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

<sup>5</sup> Nome fictício de uma criança que, à época, tinha seus 10 anos de idade e frequentava o quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola de Educação Básica, na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina, Brasil.

Uma história na escola que começa assim: com um pedido de ajuda de uma professora, que não sabia o que fazer com a insistente recusa de um menino em ocupar a fila dos meninos, e, conseqüentemente, da gargalhada solta de sua turma e das piadas atreladas pela escolha do menino. Quem é José? José é um menino negro, pobre, mora no morro, possui um histórico de reprovação escolar, tem sobrepeso, é natural da Bahia<sup>7</sup>, já teve um laudo médico e tomava remédio, expressa comportamentos que comumente são atribuídos a modos de menina.

José faz parte de um grupo de vidas localizadas nos indicadores de risco, pertence a uma comunidade de risco, é parte de uma família de risco, logo, é uma criança de risco.

Podemos dizer que o menino está em risco quando se evidencia qual a lógica de pertencimento e os adjetivos que nominam José. E, por quê? Porque esses adjetivos têm justificado e naturalizado as diferenças, bem como mantido cada José e cada Maria que desviam da norma, no seu devido lugar. Sobre isso, Nunes (2013) descreve acerca do deslocamento que ocorre quando a procura por modos de compreensão e de soluções do fenômeno, no âmbito da escola, volta-se para o âmbito de soluções biologizantes e psicologizantes, isto é, quando as explicações de cunho científico legitimam

[...] a ausência desresponsabilizadora de respostas educativas democráticas numa escola de massas, naturaliza e deixa invisíveis fenômenos de exclusão que sobrevivem suportados por políticas educativas com uma carga de aparência democrática e mesmo filantrópica que torna esses fenômenos ainda mais intocáveis. Na aparência científica, se mascara uma agenda ideológica. (Nunes, 2013, p. 263)

A discussão do tema nos pede, antes de mais nada, olhar para a história de José e propor outro começo, qual seja, compreender qual a sua condição social de ser criança, o que nos faz perspectivar o contexto histórico e social em que a criança aprende e se desenvolve (Patto, 2015).

Frente a isso, ao se pensar nos princípios de ancoragem que balizam as ações do GEPIEE, apresentamos aqui, objetivamente, outro jeito possível da

---

<sup>6</sup> Nessa escola pública de educação básica, são realizados dois projetos com acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFSC: o estágio de docência obrigatório e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa do Governo Federal que ocorreu de 2009 a 2019.

<sup>7</sup> De forma recorrente, há um preconceito dirigido às pessoas naturais do estado da Bahia, sendo alvo de atitudes discriminatórias e estereotipadas e, às vezes, vítimas de intolerâncias.



universidade relacionar-se com a escola, ou seja, ouvindo, buscando entender suas demandas e respeitando as crianças e os/as professores.

Compreendendo a escola como um lugar político, portanto, na direção do que Nunes (2013) afirma: “[...] é um lugar de ação pública e de formação de sujeitos, num contexto de diversidade e de conflito que em nada colide com o discurso igualitário que é, em si próprio, um discurso de aproximação e de reciprocidade” (p. 270), torna-se necessário indagar sobre uma de suas funções precípuas: garantir e afirmar direitos.

Em outras palavras, garantir o direito dos sujeitos de serem respeitados mutuamente, tanto por quem estuda como por quem ensina, sem ataques dirigidos a sua singularidade, sem serem submetidos a processos de humilhação, dos mais sutis aos explícitos. Tais ações desencadeiam mal-estar e reproduzem, no interior da escola, os conflitos de uma sociedade que padece nas esferas social, política, econômica, dentre outras.

Voltamos ao pedido de ajuda da professora sobre a ausência de resposta para o que experimentava com José na escola. Agendamos conversas com a professora, com a mãe do estudante, com as crianças do quarto ano e com José. Do conjunto dessas conversas, desenhamos uma oficina para a turma, intitulada “É normal ser diferente”<sup>8</sup>.

Após a consulta e anuência de todas e todos (crianças, mãe de José, professora, escola), realizou-se essa atividade coletiva, com o objetivo de problematizar, a partir de imagens e conceitos trazidos pelas crianças, os sentidos e significados atrelados à temática<sup>9</sup>, que culminou, como atividade síntese, na construção de um “Termo de Acordo”<sup>10</sup> e posterior socialização. Da construção coletiva proposta, José nos lembra de que precisamos “*Amar a pessoa, mesmo que ela seja uma criança do lado de fora, e por dentro tenha uma parte homem e uma parte mulher*”. Ao que parece, há um pedido colocado, que indica uma condição

<sup>8</sup> A oficina ocorreu no período de aula, perfazendo o total de 4 horas; contou com a participação de duas bolsistas do PIBID de Pedagogia da UFSC, a professora regente da turma e um psicólogo ativista da causa LGBT, membro da Comissão de Direitos Humanos, do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina.

<sup>9</sup> Teve como dispositivo gravuras e palavras que constituem parte do universo masculino e feminino. As imagens e palavras selecionadas foram coladas em dois perfis de corpo humano, que, anteriormente, haviam sido desenhados pelas crianças, com posterior socialização ao grupo.

<sup>10</sup> Foi redigido com base no que os estudantes construíram na atividade síntese, contemplando os seguintes tópicos: O que não devemos fazer? O que devemos fazer? Quando alguém descumprir o acordo.

primeira para se viver e estar em uma sala de aula e em uma escola inclusiva, apesar dos ditames da sociedade lá fora.

O extrato citado acima reafirma os princípios de Participar, Brincar, Ensinar e Aprender formulados pelos pesquisadores do GEPIEE e que orientam o princípio máximo de defesa dos direitos da criança, nem sempre exercidos na escola.

Pesquisas indicam que, apesar da produção teórica na área ter se desenvolvido muito nas últimas décadas, suas contribuições nem sempre chegam efetivamente ao chão da escola, o que faz com que o professor não consiga incluir a participação da criança na atividade de ensino (Batista, 2006; Biscoli, 2005; Colombi, 2012); em outras vezes, a ele também é negado o direito de participar de proposições que dizem respeito ao exercício de sua prática docente, como demonstra Stroisch (2005). Parece que a análise de situações exitosas de aprendizagem seria um caminho para oferecer referências para as ações docentes.

Oliveira (2011), em sua dissertação de mestrado, investigou como as ações dos profissionais presentes na comunidade escolar, dirigidas intencionalmente à veiculação do conhecimento, favoreceram as experiências exitosas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais de escolarização, em uma escola pública no interior do estado do Paraná, Brasil. Foram analisadas as práticas pedagógicas realizadas na escola, envolvendo tanto o trabalho do professor na sala de aula como as práticas coletivas de veiculação do conhecimento.

Várias foram as práticas observadas e registradas pela autora, tais como: o Projeto de leitura que, além do empréstimo de livros, contava com uma pasta organizada pelas professoras contendo textos e conteúdos diversos que os alunos levavam para casa em um sistema de rodízio; o estabelecimento da hora da brincadeira para todas as turmas; as ideias e participação dos estudantes sendo acolhidas e valorizadas na dinâmica escolar, como foi o caso do aproveitamento de material que os estudantes levavam à escola por iniciativa própria, relacionado com o conteúdo trabalhado; a participação de alguns pais e/ou profissionais da comunidade no desenvolvimento e na exploração conjunta de alguns temas

referentes à organização comercial, política e econômica da comunidade (Oliveira, 2011).

Os resultados encontrados na pesquisa demonstraram que o êxito na aprendizagem dos estudantes repousa no conjunto de ações que são mediadas pela comunidade educativa, profissionais de diferentes áreas que ali atuam e, em especial, pela equipe pedagógica que investe na atividade de ensino de forma intencional e planejada.

Foi possível concluir que as ações da equipe escolar, que consistiam no projeto vivo da escola, favoreceram as experiências exitosas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais de escolarização. Entre os fatores responsáveis pelo sucesso, a autora destaca: o fato de a equipe pedagógica apostar constantemente na possibilidade de aprendizagem dos estudantes, a dedicação de todos no planejamento conjunto, a interação entre os diferentes participantes da comunidade educativa com foco sempre no trabalho com o conhecimento, além da longa permanência dos profissionais na escola, situação que não é comum na grande maioria das escolas brasileiras.

O planejamento conjunto/compartilhado, que ocorria em vários momentos no início do ano e também nos diferentes bimestres, e as atividades que se definiam a partir destes foi um dos pontos destacados pela autora na garantia dos resultados exitosos.

A importância do planejamento coletivo de ensino como estratégia de trabalho do/a psicólogo/a escolar foi também o foco de uma das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Psicologia da UFSC, realizada em uma escola estadual na cidade de Florianópolis, no ano de 2012. Carvalho, Doki e Valverde (2018) relatam o acompanhamento realizado junto às ações de planejamento coletivo dos professores que participaram, ao longo do ano, do Programa de Correção de Fluxo Idade-Série, adotado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC). O Programa consistiu em agrupar estudantes repetentes dos 5º, 6º e 7º anos, com idade acima de 13 anos, com o objetivo de corrigir a defasagem idade-série existentes, possibilitando a apropriação de conteúdo das áreas de Português,

Matemática, Artes e Educação Física, de modo a permitir seu ingresso no Ensino médio, no ano seguinte.

Conforme indicam os autores, “as ações desenvolvidas visaram ressignificar as vivências dos estudantes e dos professores diante de histórias de reprovação e repetência, buscando identificar as potencialidades da comunidade escolar perante o processo de aprendizagem” (Carvalho, Doki & Valverde, 2018, p. 228).

As reuniões de planejamento ocorriam semanalmente, com a participação de todos os professores, da coordenação pedagógica e dos estudantes/estagiários de Psicologia e incluíam momentos de discussão teórica coordenados pela Supervisora Pedagógica da escola e professora da Universidade, orientadora do estágio.

Do ponto de vista teórico, as discussões fundamentaram-se na Teoria Histórico-Cultural, formulada por Lev S. Vigotski, Luria e Leontiev, com foco específico no conceito de atividade orientadora de ensino, proposto por Moura (2010). Com base nos fundamentos do materialismo histórico e dialético, o autor compreende a atividade de ensino como modo privilegiado de realização da atividade escolar, tanto para a organização do trabalho do professor como para a apropriação pelos estudantes do conhecimento. São suas palavras:

A natureza particular da atividade de ensino, que é a máxima sofisticação humana inventada para possibilitar a inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo, dará a dimensão da responsabilidade dos que fazem a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, bem como do modo de prover os indivíduos, metodologicamente, de formas de apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (Moura, 2010, p. 82).

Os pressupostos da Atividade Orientadora de Ensino, segundo Moura (2010), indicam que as atividades de ensino devem ser planejadas de modo intencional pelo professor, considerando diversos aspectos: o conteúdo da aprendizagem, os sujeitos envolvidos, suas necessidades e motivos (do professor no ensino e dos estudantes na aprendizagem), assim como o objetivo de apropriação dos elementos culturais por parte desses sujeitos, com a finalidade de sanar suas necessidades em uma perspectiva de formação humana ampla e

vinculada à realidade. Essa discussão se mostrou bastante relevante ao longo das reuniões de planejamento, permitindo que os professores retomassem o sentido de seu trabalho e atuassem de modo interdisciplinar. As ações dos estagiários junto aos estudantes auxiliaram os professores a conhecer melhor os estudantes, quais seus gostos, interesses e potencialidades, levando-os a participação no processo de ensino, propondo temáticas de seu interesse, o que foi considerado um ponto alto na atividade realizada.

De acordo com Carvalho, Doki e Valverde (2018), mudanças evidenciaram-se na realidade escolar a partir da experiência vivenciada na escola pelos professores e estudantes:

[...] ao longo das atividades realizadas durante o ano observou-se uma mudança gradual, porém significativa, do significado que alguns dos estudantes atribuíam à vivência escolar. Da mesma forma, também os professores modificaram a forma de perceber os jovens, antes vistos como possíveis “problemas de aprendizagem” e depois como sujeitos que aprendem a sua própria maneira, às vezes de maneira diferenciada (p. 242).

Uma perspectiva teórica comum fundamentou a pesquisa de Oliveira (2011) e a intervenção realizada por Carvalho, Doki e Valverde (2018): a Teoria Histórico-Cultural. Essa perspectiva teórica tem orientado muitas das pesquisas realizadas no âmbito do GEPIEE e fundamenta um dos pressupostos que orienta as ações do Grupo: a criança é um ser humano de pouca idade, capaz de participar da cultura em interação com outras crianças, adultos e com os artefatos humanos, materiais e simbólicos produzidos pela humanidade. Além de afirmar a capacidade da criança de participar da cultura, reafirma-se a importância da Educação e da Escola, em particular, como possibilidades efetivas que permitem a esse sujeito apropriar-se dos elementos da cultura, como indica Leontiev (1978): para que a criança possa desenvolver as capacidades propriamente humanas de agir, perceber, sentir e pensar.

Vimos que essa perspectiva teórica permite compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento para além de uma mera reprodução da realidade ou do conteúdo apresentado. Da mesma forma, possibilita entender a brincadeira como um processo fundamental para a constituição do sujeito e de educação e humanização. Quinteiro e Carvalho (2012b) questionam uma ideia fortemente

arraigada no senso comum dos professores de que brincar e aprender são processos excludentes. As autoras chamam a atenção para o fato de que deveriam ser pensadas as articulações entre a educação infantil e os anos iniciais de escolarização, do que buscar definir as diferenças entre esses níveis de ensino. Em outras palavras, brincar e aprender não são processos opostos, mas que se complementam. Várias são as pesquisas realizadas no âmbito do GEPIEE que tematizam esse aspecto e contribuem para entender teoricamente as relações entre brincadeira e ensino, tais como Pinto (2003), Schneider (2004), Campos (2015) e Costa (2018). Segundo Quinteiro e Carvalho (2012b, p. 208), “... a articulação entre educação infantil e anos iniciais deve ser pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade”.

### ***Considerações Finais***

Nos vários fragmentos de atividades de pesquisa e formação realizadas pelos pesquisadores do GEPIEE e expostos ao longo do texto esperamos ter demonstrado como o debate sobre os temas Participar, Brincar, Ensinar e Aprender na Infância impacta nas experiências de formação inicial e continuada de professores. Entendemos que essas são questões fundamentais para a proposição de um projeto de sociedade, que têm sido desenvolvidas no campo teórico, mas que ainda se constituem em um desafio a ser enfrentado na realidade dos anos iniciais de escolarização.

Compartilhamos, aqui, com base em uma perspectiva crítica, os princípios que orientam a produção do GEPIEE, com o objetivo de visibilizar o que pode ocorrer quando a universidade sai do seu isolamento e consegue contribuir com a formação inicial dos futuros professores, e dos professores que já atuam na escola. Quem sabe, a atividade de ensino, pesquisa e extensão universitária, se torne, assim, uma questão pessoal aos docentes e estes assumam como uma questão científica, mas também se sintam mobilizados pessoalmente frente aos apelos que agudizam na escola.

Dentro do atual cenário brasileiro, possivelmente o maior dos apelos diz respeito a uma espécie de falência ética, que traz junto a necessidade de

reafirmarmos a história da civilização do homem e de seguirmos juntos na luta por justiça social, assegurando oportunidades e restituição de direitos. Isso implica no exercício de uma ética do cuidado, que garanta o direito de todas e todos acessarem, permanecerem e concluírem os estudos dentro de uma escola pública de qualidade, responsabilizando o Estado por suas ausências e violações.

### **Referências bibliográficas**

- Batista, E. M. (2006). *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Biscoli, I. (2005). *Atividade lúdica: uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- Campos, D. O. de (2015). *Brincadeira e linguagem escrita na educação infantil: uma relação apreendida a partir do fazer pedagógico do professor* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Carvalho, D. C. de, Doki, M. S. de O., & Valverde, R. S. (2018). O planejamento coletivo de ensino como estratégia de ação do(a) psicólogo(a) escolar. In CARVALHO, D. C. de, CORD, D., & SGANDERLA, A. P. (Orgs.) *Experiências docentes em Psicologia: em foco o PIBID* (pp. 228-246). Florianópolis: NUP/CED/UFSC; CRP/SC.
- Charlot, B. (2000). O “filho do homem”: obrigado a aprender para ser (uma perspectiva antropológica). In CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. (pp. 51-58). Porto Alegre: ArtMed.
- Colombi, G. M. S. (2012). O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010). (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Costa, A. (2018). *!Olha só que legal o que eu fiz com as ideias das pessoas que me ajudaram!* Atividade mediadora e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, na criança em idade escolar, à luz da Teoria Histórico-cultural (Tese de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

- Galeano, E. (2016). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: L&PM.
- GEPIEE. (2020) *Documento: objetivos, pressupostos, campos de pesquisa e produção bibliográfica, 2000-2020*. (Mimeografado). Florianópolis: UFSC.
- Leontiev, A. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Moura, M. O. de (Org.) (2010). *A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural*. Brasília: Liber.
- Nunes, R. S. (2013). Medicalização da Educação e Racismo da Inteligência. In Collares, C. A. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos* (pp. 259-270). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- Oliveira, T. C. M. (2011). *A educação escolar e a ação intencional do professor: um estudo de caso nos anos iniciais de escolarização em uma escola pública do estado do Paraná*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Paiva, V. et al. (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: Quinteiro, J. (Org.). *Contemporaneidade e Educação*, 3(3), pp.44-99.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed.). São Paulo: Intermeios.
- Pinto, M. R. B. (2003). *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Quinteiro, J. (2000). *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos* (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Quinteiro, J., & Carvalho, D. C. de (Orgs.) (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- Quinteiro, J., & Carvalho, D. C. de (2012a). Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In Grando, B. S., Carvalho, D. C. de, & Dias, T. L. *Crianças: Culturas e práticas educativas* (pp. 125-147). Cuiabá: Editora da UFMT.
- Quinteiro, J., & Carvalho, D. C. de (2012b). Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In Flôr, D. C., & Durli, Z. (Orgs.) *Educação infantil e formação de professores* (pp. 193-210). Florianópolis, SC: Editora da UFSC.



- Quinteiro, J., Serrão, M. I. B., & Carvalho, D. C. de (2008). Educação, infância, escola e participação. In Carvalho, D. C. de, Grando, B. S., & Bittar, M. (Orgs.). *Currículo, diversidade e formação* (pp.167-188). Florianópolis: Editora da UFSC.
- Sampaio, M. M. F. (2004). Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu.
- Schneider, M. L. (2004). *Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Stroich, S. R. G. (2005). *Professora, posso falar? Um estudo sobre a participação da criança na atividade de ensino*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.
- Veiga, C. G. (2019). Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas). *Perspectiva*, 37(3), pp. 767-790, set. 2019. ISSN 2175-795X. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-95X.2019.e53978>

Recebido em 17 de Agosto de 2020  
Aceite em 07 de Outubro de 2020



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica do ISCED-Huíla.