

A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA DE VIGOTSKI NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

THE INSERTION OF VIGOTSKI PSYCHOLOGY IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS OF THE
FULL TIME SCHOOLS OF THE GOIANIA MUNICIPAL EDUCATION NETWORK

Soraya Vieira Santos¹

Caroline Nunes de Carvalho²

RESUMO: O presente estudo analisou a inserção da psicologia de Vigotski nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas de tempo integral que atenderam o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) no ano de 2016. Trata-se de uma pesquisa documental que analisou 18 documentos da rede municipal e buscou identificar como os termos “escola integral” e “educação integral” estavam sendo compreendidos pelas escolas integrais da Rede Municipal de Goiânia. A análise dos documentos mostrou a presença dos conceitos e das ideias da psicologia histórico-cultural, de modo que foi possível verificar a predominância da discussão sobre a ideia de interação/mediação, que se encontra em 10 PPPs. De maneira geral, os documentos apresentam coerência ao desenvolver as ideias de Vigotski e isso também pode ser atribuído ao fato de a RME possuir um documento que fundamenta e norteia os Projetos Político-Pedagógicos das escolas.

Palavras-chave: Psicologia de Vigotski; Projeto Político-Pedagógico; Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT: The present study analyzed the insertion of Vygotsky’s psychology in the Political-Pedagogical Projects (PPP’s) of full-time schools that assisted the Fundamental Education in the Municipal Education Network of Goiânia (RME) in the year 2016. It is a documentary research which analyzed 18 documents from the municipal network and sought to identify how the terms “full-time school” and “integral education” were being understood by the integral schools of the Municipal Network of Goiânia. The analysis of the documents showed the presence of the concepts and ideas of historical-cultural psychology, so it was possible to verify the predominance of the discussion about the idea of interaction/mediation, which is found in 10 PPPs. In general, the documents are coherent in developing Vygotsky’s ideas and this can also be attributed to the fact that RME has a document that bases and guides the School’s Political-Pedagogical Projects.

Keywords: Psychology of Vygotsky; Political-Pedagogical Project; Full-time School.

A temática da escola em tempo integral e da educação integral está cada vez mais presente no âmbito das discussões da educação e se estendeu também para as políticas sociais. Nesse sentido, é preciso compreender o que se entende por escola de tempo integral e educação integral, a fim de que o debate seja fundamentado e não esteja apenas no campo do senso comum. Sendo assim, pode-se iniciar essa explanação indicando que a escola em tempo integral é entendida segundo o decreto

1 Doutora em Educação e Professora da área de Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

2 Estudante de graduação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás vinculada ao PROLICEN (Programa de Iniciação Científica para as Licenciaturas)

7.083 de 27 de janeiro de 2010 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 no artigo 34, como sendo a escola em que a jornada escolar da criança é igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo.

Esse maior período de tempo que a criança passa na escola deve ser o mais significativo e educativo possível, assim faz-se necessário pensar em toda a organização do tempo e do espaço, pois eles são elementos importantes na constituição de um ambiente educativo. Ao falar em escola de tempo integral, fala-se não apenas de uma instituição que oferece o ensino formal ampliado, mas também de uma instituição que educa o tempo todo. Os alunos de instituições que atendem em tempo integral passam a tomar café da manhã, almoço e lanche na escola, assim, durante estes momentos pode-se também aprender. Seria ideal também que houvesse um espaço para o banho e o descanso destes alunos, pois passar o dia todo em uma escola pode ser fisicamente cansativo.

Barra (2014) discute a ampliação do tempo relacionando com a importância de se pensar o espaço, uma vez que eles não podem ser pensados de maneira dissociada na instituição de tempo integral, pois a criança necessitará de cuidados com o corpo que muitas vezes, dadas às condições da escola, não estarão disponíveis, mas que são necessárias para que sejam garantidas as “suas necessidades de ser vivo, humano, inteiro (intelecto, físico, estético)”. (BARRA, 2014, p. 131).

A ampliação da jornada escolar pode propiciar maiores possibilidades para os alunos, além de oferecer também uma maior segurança, pois os pais destes alunos em sua maioria são trabalhadores, assim, é preferível que os filhos estejam na escola ao invés de estarem na rua sujeitos a todo tipo de violência. Santos (2014) afirma que a escola de tempo integral tem a possibilidade de oferecer o “ingresso em atividades que, de outra forma, os alunos não poderiam ter acesso, particularmente no que se refere às diferentes modalidades de artes, línguas estrangeiras, informática, esporte e outros.” (SANTOS, 2014, p. 49).

Mas é importante destacar que a ampliação do tempo não necessariamente significa a oferta de uma educação integral, que segundo Libâneo:

[...] está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver da forma mais completa possível todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence (LIBÂNEO, 2014, p. 260).

Libâneo (2014) analisa ainda a proposta de educação integral do Ministério da Educação e afirma que este documento “assume a educação integral como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do aluno” (LIBÂNEO, 2014, p. 277).

Coelho (2014, p. 200), por sua vez, indica que a educação integral, se vista a partir da concepção sócio histórica, “parte do pressuposto de que todo ser humano tem direito a uma educação completa, multidimensional – aquela que leva em conta os aspectos que o constituem como “ser” humano.” Nota-se portanto, que a educação integral não necessariamente está ligada ao tempo ampliado e sim a uma concepção de uma educação que atenda a todos os aspectos do ser humano, uma educação considerada completa.

Assim, entende-se que a ampliação da jornada deve implicar mudança nos conteúdos, atividades e no processo de ensino-aprendizagem para que a escola de tempo integral se traduza também em educação integral.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa que tem como título “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?” discute acerca da temática da ampliação da jornada escolar buscando entender os fundamentos teóricos que podem estar presentes neste tema. No âmbito deste estudo, foi desenvolvido o estudo “A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral: uma análise nos PPPs das escolas integrais da Rede Municipal de Educação de Goiânia” nos anos de 2016/2017. Este estudo buscou identificar por meio dos Projetos Político-Pedagógicos como os termos “escola integral” e “educação integral” estavam sendo compreendidos pelas escolas integrais da Rede Municipal de Goiânia.

A escolha de ser feito o estudo a partir do PPP deve-se ao pressuposto de que ele “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 357). Apesar disso, sabe-se que a análise por meio do PPP pode ser limitada, pois muitas vezes ele é “construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas” (VEIGA, 1998, p. 11-12). Mas o PPP é importante pois ele é um documento que pauta as ações da escola e tem por princípio delinear/nortear as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, além de ser um documento associativo e cooperativo onde a ética torna-se ingrediente indispensável, prezando sempre pelo respeito às singularidades de cada profissional, tendo nele mais que uma simples presença na escola, ou seja, é um agente que interage e age transformando o cotidiano da instituição.

Assim, foi realizada uma pesquisa documental que segundo Gil (1989, p. 73) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Ou seja, a pesquisa documental trabalha com fontes primárias, como é o caso do PPP.

Nessa perspectiva, para que o estudo se concretizasse, foi feito um primeiro momento de coleta de dados com os PPPs das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atendiam o ensino fundamental em tempo integral no ano de 2016.

Quadro 1. Número de escolas da RME (2016)

Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia	Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia que atendem em Tempo Integral	Projetos Político-Pedagógicos do ano de 2016 coletados
172	22	18

Fonte: Dados da pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?” (2016).

Em um segundo momento foi elaborada uma planilha para a análise dos PPPs, esta planilha contém itens de identificação (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola

integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento). Para não revelar a identidade das escolas foi elaborado também um código de identificação que consiste na sigla da Rede Municipal e em um número que foi dado às escolas, conforme o exemplo: RME-09.

O estudo revelou que havia uma certa distinção entre os termos escola de tempo integral e educação integral. Nos outros itens da planilha foi possível constatar que a RME tem como um eixo norteador a concepção sócio-histórica, uma vez que nos itens concepção de desenvolvimento/infância e fundamentação teórica na psicologia, revelou-se a presença majoritária da teoria vigotskiana.

Assim, o presente trabalho, intitulado “A inserção da psicologia de Vigotski nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia”, teve como objetivos a continuação do processo de leitura e análise dos PPPs das escolas em tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia, bem como a colaboração no processo de preenchimento das 18 planilhas referentes aos PPPs das escolas. Objetivou-se ainda, discutir a fundamentação teórica na psicologia encontrada nos PPPs, identificar os conceitos da psicologia histórico-cultural de Vigotski nos PPPs e realizar estudo destes conceitos, com vistas à compreensão da inserção desta psicologia nos PPPs da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Os resultados mostraram a predominância da psicologia de Vigotski fundamentando os Projetos Político-Pedagógicos das escolas em tempo integral da RME. Dos 18 PPPs coletados e analisados este autor aparece em 16 deles, sendo que apenas o PPP RME-15 e o PPP da escola RME-21 não explicitaram claramente no decorrer do documento uma fundamentação na teoria vigotskiana, conforme mostra o **Quadro 2** a seguir:

Quadro 2. Fundamentação teórica na psicologia (2018)

Fundamentação teórica na Psicologia	Vigotski está claramente explicitado.	Vigotski não está claramente explicitado	PPP não disponível	Total de escolas da RME
Código da Planilha	RME-01, RME-02, RME-04, RME-05, RME-06, RME-07, RME-08, RME-09, RME-11, RME-13, RME-14, RME-16, RME-18, RME-19, RME-20, RME-22	RME-15, RME-21	RME-03, RME-10, RME-12, RME-17	
TOTAL	16	2	4	22

Fonte: Dados da pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?” (2018).

Conforme mostra o **Quadro 2**, em todos os PPPs da RME analisados foi possível verificar a presença da Psicologia, sendo que em 16 documentos as referências à teoria de Vigotski foram claramente explicitadas e em apenas dois PPPs essa referência não estava clara. Nesse sentido, faz-se importante compreender alguns pressupostos desta teoria. Para discutir o desenvolvimento e a aprendizagem, Vigotski

refere-se à importância de alguns elementos que estão presentes durante o processo. Os signos e os instrumentos são exemplos disso, pois para Vigotski (2009, p. 52) “o signo age como um instrumento de atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. A analogia entre o signo e o instrumento estariam incluídos dentro de um conceito maior que é chamado de atividade mediada (VIGOTSKI, 2009, p. 54).

Apesar disso, Vigotski afirma que signo e instrumento não podem ser confundidos como sendo a mesma coisa, pois:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2009, p. 55).

Vigotski afirma que o termo função psicológica superior ou comportamento superior refere-se “à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica.” (VIGOTSKI, 2009, p. 56). Ele chama de internalização “a reconstrução interna de uma operação externa” (p. 56), e defende que a internalização das atividades constitui a característica da psicologia humana. O processo de internalização, segundo Vigotski, consiste em uma série de transformações:

1º uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] 2º um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. [...] 3º a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 57-58).

Para Vigotski as funções psicológicas superiores consistem no funcionamento psicológico típico dos humanos, são por exemplo, a capacidade de imaginar, planejar, a memória voluntária, entre outros. Segundo Rego estes processos são considerados superiores “porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.” (REGO, 1994, p. 39). Esses processos são originados nas relações humanas e se desenvolvem ao longo de um processo de internalização com formas culturais de comportamento, são então, considerados processos inatos.

Vigotski defende ainda a interação como um meio para a aprendizagem, para ele o processo de mediação é um importante fator para o desenvolvimento e para a aprendizagem, ele afirma também que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar uma escola. Para o autor “já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo” (VIGOTSKI, 2009, p. 94).

Para discutir as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, Vigotski determina dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real que é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2009, p. 96). Ou seja, é aquilo que a criança já consegue fazer sozinha. E o nível de desenvolvimento potencial, que é determinado por meio de solução de problemas com a orientação de um adulto ou com a ajuda de outras crianças mais capazes.

A distância entre esses níveis é o que o autor denomina “zona de desenvolvimento proximal”, pois ela “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2009, p. 98).

Na perspectiva de Vigotski, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico das pessoas que vivem em sociedade. Ela funciona como motor de novas conquistas psicológicas, é nesse ambiente que a criança avança em sua compreensão do mundo, nos seu devido estágio de desenvolvimento bem consolidado e tendo como metas etapas posteriores para serem escaladas gradativamente.

Diante disso é notável que para que haja este amadurecimento, esta aprendizagem, é necessário um mediador. No ambiente escolar, o mediador por excelência deste processo é o professor, cabe a ele atuar no nível de desenvolvimento potencial visando favorecer a transformação do que está inicialmente em potência para conhecimento no nível de desenvolvimento real.

Faz-se necessário, portanto que o professor tenha conhecimento da complexidade que é o desenvolvimento mental, pois ao compreender este processo ele terá maiores possibilidade de atuar de maneira significativa na aprendizagem da criança em idade escolar, pois para Vigotski “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 2009, p. 104).

No âmbito escolar, a interação entre alunos provoca intervenção no desenvolvimento das crianças, pois assim como o adulto, a criança tem o papel de mediadora entre seus pares. Para Vigotski, recorrer ao amigo, ao professor e aos pais para ajudar em uma atividade da escola não significa abster-se das regras do aprendizado, mas sim usar recursos legítimos para o desenvolvimento (OLIVEIRA, 2008).

Assim Vigotski reafirma que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2009, p. 103).

Um outro importante paradigma que a teoria vigotskiana traz é a mudança da ideia de que a criança ao imitar não aprende, apenas reproduz mecanicamente. A este respeito Vigotski (2009, p. 100) afirma que “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento”, ou seja, ao imitar algo a criança já está desenvolvida até certo ponto, aquilo que ela está imitando faz parte de um

conhecimento que está em desenvolvimento. De maneira que a imitação precisa ser considerada como uma atividade importante da vida da criança.

Vigotski discute também o papel do brinquedo no desenvolvimento, ele afirma que é incorreto definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer, pois muitas outras atividades são capazes de proporcionar prazer muito mais intenso, além disso, há jogos que só proporcionam prazer à criança se o resultado for interessante para ela. Vigotski defende que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (2009, p. 109), e que apesar de essa não ser uma ideia nova, as situações imaginárias sempre foram vistas apenas como um tipo de brincadeira, ou seja, “a situação imaginária não era considerada como uma característica definidora do brinquedo em geral, mas era como um atributo de subcategorias específicas do brinquedo” (VIGOTSKI, 2009, p. 109).

Sobre as regras da brincadeira Vigotski afirma que “a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta” (VIGOTSKI, 2009, p. 111 - 112). Ele defende que não existe brinquedo sem regras, para ele:

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal (VIGOTSKI, 2009, p. 110).

Assim, quanto ao papel da brincadeira no desenvolvimento Vigotski afirma que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (2009, p. 113).

Oliveira (2008) ao escrever sobre a brincadeira do faz de conta com base nos estudos de Vigostki, afirma:

Ao brincar com um tijolinho de madeira como se fosse um carrinho, por exemplo, ela se relaciona com o significado em questão (a ideia de “carro”) e não com o objeto concreto que tem nas mãos. O tijolinho de madeira serve como uma representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar objeto e significado. Constitui um passo importante no percurso que a levará a ser capaz de, como no pensamento adulto, desvincular-se totalmente das situações concretas (OLIVEIRA, 2008, p. 66).

Brincar com qualquer objeto como se fosse outro, faz com que a criança se relacione com o significado do objeto, sua representação, e não apenas com o objeto em si, este processo auxilia, portanto, a criança a separar o objeto do significado.

O brinquedo também ajuda nas atividades regidas por regras, para brincar exige-se das crianças um certo comportamento, exige-se um autocontrole, além de um esforço necessário para obedecer às regras, isso permite à criança a compreensão do universo dos diferentes papéis da vida adulta.

A escola é fundamental neste processo, pois ela precisa promover atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras, além de conduzi-las a usar sua imaginação na criação e elaboração dessa atividade, que possui grande valor pedagógico nesse processo de desenvolvimento infantil.

Estas ideias e conceitos vigotskianos, em certa medida encontram-se presentes nos documentos analisados. Conforme mostra o **Quadro 3** a seguir, os PPPs apresentam predominantemente discussão sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, a ideia de interação juntamente com o conceito de mediação, e a noção de brincar/brincadeira.

Quadro 3. Presença dos conceitos de Vigotski nos PPPs da RME

Conceitos	Escolas	Total
Interação/Mediação	RME-02, RME-04, RME-06, RME-07, RME-09, RME-11, RME-13, RME-14, RME-21, RME-22	10
Brinquedo/brincadeira	RME-04, RME-08, RME-09, RME-15, RME-18, RME-22	6
Zona de Desenvolvimento Proximal	RME-02, RME-04, RME-08, RME-09, RME-13 e RME-18.	6

Fonte: Dados da pesquisa “O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?” (2018)

Como dito acima, em geral foi possível verificar a presença desses conceitos de Vigotski em 16 dos 18 PPPs investigados, embora, nos outros dois documentos em que o autor não é claramente explicitado (RME-15 e RME-21), suas ideias podem ser implicitamente identificadas. Dentre os 16 PPPs que claramente referem-se à psicologia sócio-histórica, os conceitos mais frequentes são os de interação/mediação, que aparecem em 10 documentos, como mostra o **Quadro 3**. O conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), por sua vez, aparece citado de forma explícita em seis documentos, e a abordagem sobre brincar/brincadeira está presente também em seis PPPs.

Nos PPPs em que aparece a noção de interação/mediação, esta ideia é explicitada como sendo um fator primordial na relação do professor e do aluno, pois é por meio da interação entre os sujeitos que acontece o desenvolvimento.

No PPP da escola RME-02 a ideia de interação aparece junto com o conceito de mediação. A escola afirma que “numa perspectiva sócio histórica, a criança é fruto das interações sociais e a escola é um espaço de mediação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado e que representa um importante papel no seu desenvolvimento” (RME-02, p. 17).

Da mesma forma acontece também com os PPPs das escolas RME-04 e RME-09. A escola RME-04 afirma que a mediação (por parte do professor)

[...] se dá de forma intencional, sistematizada, planejada e objetiva alcançar a zona de desenvolvimento proximal existente em cada sujeito e explicada por Vygotsky, no qual o aprendizado deve ser combinado, de alguma forma com o nível de desenvolvimento da criança (RME-04, 2016, p. 20).

E o PPP da escola RME-09 afirma que “o profissional da educação media de forma planejada, porém, intencional e significativa, ampliando as vivências das crianças, para que um problema seja transformado em produção de conhecimento” (RME-09, 2016, p. 30). A escola RME-06 por outro lado, ao falar de interação,

explica o que significa este conceito no que se refere aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em relação com o mundo dentro e fora da escola:

Para Vigotski (2002), há interação entre aprendizagem e desenvolvimento antes e após a criança atingir a idade escolar, pois os conhecimentos são adquiridos por meio de experiências vividas e de leituras do mundo desde os primeiros anos de idade. No entanto, ainda fora do ambiente escolar, a linguagem se constitui como plano de funcionamento comunicativo. Quando a escola entra em cena o processo de escrita se transforma em meio de ação reflexiva, assim permitindo ao sujeito formular enunciados, deliberadamente, e torná-los objetos de análise em termo de consciência, adequação e lógica” (RME-06, p. 34-35).

Nota-se que há por parte da escola um interesse e preocupação em fazer com que o leitor do PPP entenda de que maneira a escola fundamenta suas ideias, quais são os preceitos seguidos pela instituição. Ao explicar a interação e a situar no ambiente escolar, assim como foi possível ver acima, a escola mostra para o leitor do documento de que forma a teoria de Vigotski pode estar presente na prática, no dia a dia da escola.

A escola RME-07 afirma que parte do pressuposto da teoria de Vigotski de que a aprendizagem se desenvolve por meio da interação social e de que, portanto, a família é a primeira instituição que envolve a criança em relações de aprendizagem, sendo de fundamental importância haver uma boa relação entre família-escola.

O PPP da escola RME-09 apesar de não usar o termo interação, desenvolve um raciocínio acerca da interrelação, cuja leitura torna possível uma relação com a concepção de Vigotski. A escola afirma que:

[...] o profissional da educação, dentro desta concepção é visto como mediador do processo de consciência e estruturação da realidade da criança. Então, na perspectiva sócio-histórica o sujeito se constitui por meio das interrelações e são nelas que estão inclusos os avanços e retrocessos de cada indivíduo num movimento de “ir e vir” que ocorre permanentemente (RME-09, 2016, p. 29).

No PPP da escola RME-11 o termo interação aparece ao falar da importância da interação entre professor-aluno, assim, o documento afirma:

Os estudos de Vygotsky mostram que o sujeito aprende na relação e interação com o objeto do conhecimento e com o sujeito que já detém o saber elaborado, portanto, a aprendizagem humana é social e cultural. No espaço escolar, a relação professor-aluno deve ser interativa, pois ambos são atores do processo de construção do conhecimento. O professor é a autoridade competente que direciona o processo pedagógico, que interfere e cria as condições necessárias à apropriação do conhecimento, desafiando o educando a novas aprendizagens. A intervenção pedagógica é fator necessário e fundamental para o desenvolvimento do aprendiz (RME-14, p. 26).

O PPP RME-13, por sua vez, afirma que “a aprendizagem humana é social e cultural. É na interação que estabelece com seu meio que o ser humano se apropria dos sistemas simbólicos, das práticas sociais e culturais” (RME-13, 2016, p. 16). A escola RME-14, por outro lado, indica que

Para Vygotsky, o processo de ensino-aprendizagem inclui sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Nossa escola visa a

interação entre ensino e aprendizagem, onde o professor atuará como mediador no processo de construção do conhecimento dos alunos (RME-14, 2016, p. 26).

Apesar de o PPP da escola RME-21 não apresentar claramente uma fundamentação na teoria vigotskiana, o documento demonstra que tem certa noção desta teoria, pois há conceitos que provém de Vigotski, por exemplo quando a escola afirma que “o professor deve ser o mediador do processo ensino-aprendizagem e a relação deverá ser de colaboração, de troca, confrontando conteúdo escolar e as experiências dos alunos” (RME-21, 2016, p. 24). Nesta afirmação é possível notar a presença da teoria de Vigotski a respeito da interação e mediação.

Já o PPP da escola RME-22 apresenta como processos interativos “a cooperação, o trabalho em grupo, a arte, a imaginação, a brincadeira, a mediação do professor e a construção do conhecimento em rede como eixos do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da criança e do adolescente” (RME-22, 2016, p. 10). Diante disso, portanto, a escola afirma que visa a formação de um sujeito autônomo, criativo e solidário.

Quanto ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, como mostra o **Quadro 3**, este aparece em seis documentos. O PPP RME-02 explica os conceitos de nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal para então explicar o que seria a ZDP. Ele se fundamenta no texto citado anteriormente, em que Vigotski conceitua a ZDP como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Destaca ainda a relevância conferida às atividades que as crianças fazem juntas umas com as outras e com a presença de um adulto também.

O PPP RME-08 também conceitua a ZDP, mas para além disso, se posiciona sobre o papel da escola frente a este conceito e o processo de desenvolvimento. O documento explicita que é neste ambiente, entre o que a criança já faz sozinha e o que ela faz com ajuda, que a escola atua. Segundo a RME-08:

O conhecimento se dá dentro de um contexto. Através disso, os indivíduos internalizam e constroem o conhecimento, sob influência desse meio e como são passados os conhecimentos, pois não basta suas características biológicas se a criança não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem a aprendizagem. Vygotsky, em sua teoria, aponta que a capacidade de aprendizagem da criança é variável, com isso entendemos que o curso do aprendizado de cada um, por consequência, será diferente (RME-08, 2016, p. 25-26).

O PPP da escola RME-09 trata da ZDP quando vai falar da brincadeira, assim, ela desenvolve a ideia da importância do brincar para o desenvolvimento. Conforme o PPP:

Considerando que, para Vygotski, a aprendizagem impulsiona e promove o desenvolvimento, pode-se destacar que as situações de brincadeira constituem ZDP, uma vez que, enquanto brinca, a criança se coloca na relação com os outros parceiros e com a própria brincadeira, numa posição para além de seu comportamento diário. Ou seja, ao brincar a criança age e se comporta como se fosse maior e tivesse mais idade do que realmente tem. Nesse sentido, as situações proporcionadas pelas brincadeiras favorecem ZDP porque impulsionam a criança a ir além de suas possibilidades concretas de agir no mundo e, por conseguinte, ser capaz de autorregular sua conduta, experimentar novos sen-

tidos na interação cotidiana e buscar solução para os problemas apresentados” (RME-09, p. 39-40).

Já o PPP da escola RME-13 ao mencionar a ZDP destaca que o professor tem um papel fundamental como mediador, uma vez que ele será “capaz de reconhecer o nível de desenvolvimento real do educando, propondo atividades que estimulem a Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando o desenvolvimento potencial” (RME-13, 2016, p. 17). Neste sentido, a escola considera que a intervenção pedagógica é um fator necessário e fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois é a partir da ação mediadora e pedagógica que a criança pode atingir um desenvolvimento mais significativo.

Assim como o PPP da escola RME-13, a escola RME-18 também destaca o papel fundamental da mediação ressaltando que tanto os educandos quanto os educadores e outros profissionais devem intervir no processo de mediação, uma vez que os mesmos são considerados pessoas mais experientes. Por isso é fundamental que o educador tenha conhecimento do nível de apreensão de seu alunado, e que a partir desse conhecimento possa propor desafios que serão compatíveis com os diversos níveis e que tais desafios não comprometerão o seu desenvolvimento potencial.

Sobre a ideia de brinquedo/brincadeira, que está presente também em seis documentos, nota-se que as escolas referem-se ao brincar como uma atividade fundamental, a partir da teoria de Vigotski. A escola RME-04 afirma no PPP que irá propiciar momentos de brincadeiras livre e dirigidas, pois acredita que é uma forma de ampliar os conhecimentos das crianças, uma vez que “o brincar é um espaço de aprendizagem, uma relação com o mundo, às vezes distanciada da realidade, mas que exige da criança, compreensão, atenção às regras, solução de problemas, argumentar, negociar, etc” (RME-04, 2016, p. 17). O PPP da escola RME-08 apresenta o projeto “jogos e brincadeiras” deixando clara a posição da escola quanto às brincadeiras:

[...] são atividades educativas e fazem parte do desenvolvimento físico, psicológico e afetivo-social do ser humano, especialmente na infância. Brincadeiras com regras pré-estabelecidas e com objetivos, estimulam a responsabilidade, a disciplina, entre outros valores sem que as crianças se sintam obrigadas a cumprir. As responsabilidades na vida da criança irão favorecer o seu convívio na sociedade (RME-08, p. 63).

O documento reitera ainda que “as brincadeiras trazem vantagens em todas as etapas da vida das crianças. O desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, o estímulo da imaginação e das habilidades podem ser trabalhadas nas brincadeiras independente da faixa etária das crianças” (RME-08, p. 63).

Já o PPP da escola RME-09 relaciona a brincadeira com a ZDP, afirmando primeiramente como Vigotski entende o processo de aprendizagem pela brincadeira e como se integra à ZDP, assim está exposta esta relação no documento:

Considerando que, para Vygotski, a aprendizagem impulsiona e promove o desenvolvimento, pode-se destacar que as situações de brincadeira constituem ZDP, uma vez que, enquanto brinca, a criança se coloca na relação com os outros parceiros e com a própria brincadeira, numa posição para além de seu comportamento diário. Ou seja, ao brincar a criança age e se comporta como se fosse maior e tivesse mais idade do que realmente tem. Nesse sentido, as situ-

ações proporcionadas pelas brincadeiras favorecem ZDP porque impulsionam a criança a ir além de suas possibilidades concretas de agir no mundo e, por conseguinte, ser capaz de autorregular sua conduta, experimentar novos sentidos na interação cotidiana e buscar solução para os problemas apresentados (RME-09, p. 39-40).

O PPP da escola RME-15 cita dois temas que norteiam o trabalho pedagógico sendo eles: 1º- Como a Escola pode resgatar valores; 2º- As Regiões do Brasil, suas culturas e costumes. No segundo tema, a escola justifica que trabalha de

[...] forma interdisciplinar envolvendo todas as áreas de conhecimento, proporcionando condições de conhecimento da cultura popular entrelaçando a natureza lúdica com atividades: cantigas de rodas, lendas, parlendas, brincadeiras, trava-línguas, adivinhas, artesanato, personagens, costumes, cultura, crenças, enfim o folclore em geral, que aumentam e fazem evoluir as possibilidades com o corpo (RME-15, p. 34).

Diante dessa justificativa, como forma de embasamento de sua proposta, o PPP recorre a Vygotsky, apresentando que:

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interage na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações com outros sujeitos, crianças e adultos (RME-15, 2016, p. 34).

A escola RME-22 aborda a brincadeira no projeto “jogos matemáticos”, baseado na teoria de Vigotski, pois:

Vygotsky afirmava que através do brinquedo a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, sendo livre para determinar suas próprias ações. Segundo ele, o brinquedo estimula a curiosidade e a autoconfiança, proporcionando desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (RME-22, p. 85).

O PPP da escola RME-18, por sua vez, afirma que “a atividade imitativa não é um processo mecânico, mas uma oportunidade de realizar ações [...] que promovam o amadurecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento” (RME-18, 2016, p. 13), ou seja, ao brincar a criança é capaz de realizar ações que envolvem aspectos que estão ainda além de suas capacidades e que no próprio processo são reveladas, compreendidas e internalizadas.

Além dos conceitos identificados ao longo dos documentos analisados, verifica-se a presença da psicologia de Vigotski também por meio das referências bibliográficas dos PPPs, que apresentam livros e textos elaborados por autores que se fundamentam nessa perspectiva teórica e também textos do próprio Vigotski. O PPP RME-06 cita o livro *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia* (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002), o PPP RME-08 cita o texto *A relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar* (BOGOYAVLENSKY ; MENCHINSKAYA, 1991). O PPP RME-09 cita o livro *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento – Um processo sócio-histórico* (OLIVEIRA, 2008) e o PPP RME-22 cita os textos *A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino*

(HEDEGAARD, 2002) e *VYGOTSKY: Alfabetização sob a ótica sócio-histórico-cultural* (SOARES, 2002).

Alguns livros do próprio Vigotski são também citados nos PPPs das escolas RME-14 e RME-16 são eles: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1998), *A construção do pensamento e da linguagem* (2000) e *Psicologia pedagógica* (2004). Está presente também a obra *VYGOTSKY: uma síntese* (VAN DER VEER; VALSINER, 2005). O PPP da escola RME-01, por sua vez, cita o livro *Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (OLIVEIRA, 2008). A análise dos PPPs mostrou que o livro relacionado à teoria vigotskiana que está mais presente nas referências bibliográficas dos projetos é *A formação social da mente*, de autoria do próprio Vigotski, este livro encontra-se citado nos PPPs RME-08, RME-14, RME-20, RME-22 e RME-21. Dentre os documentos analisados, vale ressaltar que apenas o PPP RME-19 não possui bibliografia.

O estudo da teoria de Vigotski possibilitou a discussão da constituição do indivíduo como um ser social, resultado da interação do homem com seu meio sociocultural. O homem transforma o seu meio, se desenvolve para atender suas necessidades básicas, num processo contínuo. Seu comportamento vai transformar a si mesmo e o meio em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise realizada, nota-se que há certa consonância dos PPPs com respeito à teoria de Vigotski indicando uma relação com a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016). Esta proposta orienta o trabalho pedagógico das escolas da Rede Municipal de Educação e se fundamenta na teoria histórico-cultural, compreendendo a infância como um período de mudanças significativas na interação social.

Este documento da Rede Municipal de Educação foi construído no decorrer dos anos de 2013 a 2016 por meio de seminários, audiências públicas, grupos de estudo, ciclos de palestras, encontros, simpósios e momentos de discussão nas escolas. Tem como base cinco eixos para discussão, são eles: alfabetização, avaliação, currículo, educação escolar em tempo integral e organização do trabalho pedagógico.

Conforme a proposta afirma, a RME se orienta com base nos princípios de gestão democrática, trabalho coletivo, inclusão, formação integral, centralidade dos processos educativos nos educandos, respeito aos tempos da vida, aos diferentes ritmos de aprendizagem e desenvolvimento humano e flexibilização dos tempos e espaços. De acordo com o texto:

Esses princípios se baseiam em uma visão de mundo, de sociedade, de sujeito e de educação oriunda da Teoria Histórico-Cultural. Nessa teoria, encontram-se fundamentos para compreender como o ser humano se constitui histórica e socialmente, aprende e se desenvolve. Essa concepção foi desenvolvida a partir de pesquisas no âmbito da psicologia social inaugurada por Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev e defende que o desenvolvimento psíquico é um complexo processo em que se inter-relacionam aspectos biológicos e culturais (GOIÂNIA, 2016, p. 20).

Assim, é notável que há um movimento de discussão a respeito da teoria histórico-cultural na RME, alcançando as escolas que atendem em tempo integral, conforme

foi possível identificar nos PPPs analisados. Nestes documentos evidencia-se também a importância dada ao papel da escola e do professor como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nessa perspectiva verifica-se a defesa de que o professor tenha conhecimento do nível de desenvolvimento de seu alunado, para poder então ampliar a capacidade de leitura do mundo que a criança traz e dar sentido e significado àquilo que se aprende. Assim o professor propõe desafios que serão compatíveis com os diversos níveis e organiza o ensino para que estes desafios não comprometam o desenvolvimento potencial dos educandos.

O professor é, portanto, fundamental na construção do aprendizado, pois a criança não tem condições de percorrer sozinha esse caminho no desenvolvimento. Nesse cenário, a intervenção é necessária (OLIVEIRA, 2008). Ressaltando ainda sobre a importância da mediação, Rego (1994, p. 43) afirma que “o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura”.

Como vimos, de maneira geral, todos os 18 documentos analisados apresentaram embasamento teórico em Vigotski como fonte para a construção do Projeto Político-Pedagógico, sendo que esta referência está claramente explicitada em 16 PPPs. Verificou-se que a construção dos PPPs da Rede Municipal de Educação de Goiânia indica consistência com os objetivos das instituições escolares, os documentos são concisos e cômicos acerca do desenvolvimento da criança e de uma compreensão da infância em todas as suas possibilidades. Além disso, os PPPs seguem a Proposta da RME para o ensino fundamental demonstrando, portanto, coerência e unidade entre os documentos. Evidentemente espera-se que o tempo a mais que as crianças permanecem na escola municipal em tempo integral em Goiânia amplie as possibilidades que a escola parcial oferece, a partir, sobretudo, dessa compreensão aprofundada sobre o desenvolvimento infantil. Ainda que a pesquisa documental tenha mostrado bons indícios desse movimento de compreensão da criança, sabe-se que seria necessário uma apreensão *in loco* da maneira como a criança é entendida na escola integral, todavia, o estudo indica avanços fundamentais no olhar que a escola pública apresenta para a infância, nesse caso, com a contribuição da Psicologia de Vigotski.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRA, V. M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: BARRA, V. M. L. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. Pág. 98-110, 13ª edição. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LURIA, A. R. et al. (org.). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

BRASIL. Decreto-lei no 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o programa mais educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de jan. 2010.

COELHO, L. M. C. C. Educação Fundamental nas escolas públicas: qual tempo? Qual espaço? In: **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia, CEGRAF, 2014.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ªed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÂNIA. **Proposta Político-Pedagógica Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**

cia. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2016.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNIO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino-aprendizagem? In: **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia, CEGRAF, 2014.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. 4ªed. São Paulo: Scipione, 2008.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 17ªed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SANTOS, S. V. O imprevisto na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, V. M. L. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. 1ª ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014. p.49-69.

SOARES, R. M. R. G. **VYGOTSKY**: Alfabetização sob a ótica sócio-histórico-cultural. 2002.

VÁN DEER VER, R.; VALSINER, J. **VYGOTSKY**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2005.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-119.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.