

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA PLENA

Ruth Pacheco Chamun

**AÇÃO NA REFLEXÃO: PENSANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Santa Maria, RS, Brasil  
2018

**Ruth Pacheco Chamun**

## **AÇÃO NA REFLEXÃO: PENSANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Pedagogia**.

Orientador: Me. Valdir Vicente Lago Stefanello

Santa Maria, RS, Brasil  
2018

**Ruth Pacheco Chamun**

## **AÇÃO NA REFLEXÃO: PENSANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Pedagogia**.

**Aprovado em 21 de dezembro de 2018:**

---

**Me. Valdir Vicente Lago Stefanello, (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Dr. Paulo Ricardo Tavares da Silveira (UFSM)**

Santa Maria, RS, Brasil  
2018

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho ao meu filho Luiz Vicente Chamun Coelho que sempre esteve comigo e me deu forças para sempre seguir em frente e ao meu namorado Everton Larruscaim que me incentivou a cursar Pedagogia e acreditou no meu potencial, me apoiando em todos os momentos. Agradeço a minha mãe, Enoir de Fatima Pacheco Chamun, que sempre esteve comigo, e sempre me ajudou quando precisei. Agradeço a meus irmãos Pedro Henrique Pacheco Chamun e Luiza Pacheco Chamun pela paciência. Agradeço a meu pai, Luiz Claiton Müzell Chamun (*in memorian*) e minha querida tia Jussara Müzell Chamun (*in memorian*) pelo ideal e memória que me concederam, e que infelizmente não puderam presenciar minha realização.

Agradeço ao meu orientador prof. Valdir Vicente Lago Stefanello, pela imensa dedicação, compreensão, paciência e principalmente pela aprendizagem e conhecimento. Também agradeço e dedico este trabalho para os outros professores que me ensinaram tanto.

## RESUMO

### **ACÇÃO NA REFLEXÃO: PENSANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

AUTORA: Ruth Pacheco Chamun

ORIENTADOR: Me. Valdir Vicente Lago Stefanello

Pensar o fazer pedagógico tem um papel fundamental nas ações pedagógicas do professor e no cenário de aprendizagem onde está inserido. Dessa forma, traçou-se como objetivo investigar a ação pedagógica dos professores da educação infantil e a sua repercussão no processo de aprendizagem humana. O pensar proporciona vislumbrar uma alternativa para dimensionar as implicações pedagógicas no exercício da atividade da docência. A partir disso, elaborei o problema da investigação: “por que é relevante no exercício da docência, o educador saber pensar o seu fazer pedagógico?” Para a construção desta pesquisa, foi necessária a realização de entrevistas com três professoras da Educação Infantil, além de uma vasta pesquisa teórica. Desse modo, optei pela pesquisa qualitativa, a fim de interpretar fatos oferecidos à análise, permitindo uma pesquisa hermenêutica. Esta pesquisa permitiu investigar caminhos que me levam a aprofundar o conhecimento sobre as ações pedagógicas oferecidas pelo saber pensar o fazer pedagógico. Saber pensar é o entender a criança para construir elementos que fazem parte da vida dela. Concluo a partir desta pesquisa empírica, que saber pensar na perspectiva do saber pedagógico tem apelos filosóficos, psicológicos, sociais, morais, éticos, estéticos, afetivos, lúdicos, da comunicação humana, da sensibilidade humana, e enfim os apelos gerados pelo mundo da criança. Saber pensar é criar um estilo de vida, dentre inúmeras outras possibilidades no campo educacional e humano.

Palavras-chave: saber, pedagógico, ação, pensar, fazer.

## **ABSTRACT**

# **AÇÃO NA REFLEXÃO: PENSANDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

**AUTHOR:** Ruth Pacheco Chamun  
**ADVISOR:** Me. Valdir Vicente Lago Stefanello

Thinking about the pedagogical practice has a fundamental role in the pedagogical actions of the teacher and in the learning scenario where he is inserted. In this way, the objective was to investigate the pedagogical action of teachers of early childhood education and its repercussion in the process of human learning. The thought provides an alternative way of dimensioning the pedagogical implications in the exercise of the teaching activity. From this, I elaborated the research problem: "Why is it relevant in the practice of teaching, the educator to know how to think his pedagogical doing?" In order to construct this research, it was necessary to conduct interviews with three Early Childhood teachers. In this way, I opted for the qualitative research, in order to interpret the facts offered to the analysis, allowing a hermeneutical research. This research allowed to investigate ways that lead me to deepen the knowledge about the pedagogical actions. To know to think is to understand the child to construct elements that are part of her life. I conclude from this empirical research, that knowing how to think in the perspective of pedagogical knowledge has philosophical, psychological, social, moral, ethical, aesthetic, affective, playful appeals of human communication, human sensibility, and finally the appeals generated by the world of the child. To know to think is to create a way of life, among countless other possibilities in the educational and human field.

**Keywords:** known, pedagogical, action, thinking, do.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	10
1.2 METODOLOGIA .....	12
<b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>15</b>
2.1 VALORES HUMANOS .....	15
<b>2.1.1 A sensibilidade como expressão humana no exercício da docência</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1.2 Postura ética</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1.3 Postura estética</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1.4 Valores relacionados ao meio ambiente</b> .....	<b>20</b>
2.2 PEDAGOGIA DO ENCONTRO: UMA POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA E DE CONHECIMENTO .....	21
2.3 O PARADIGMA CONVERSACIONAL .....	22
2.4 JEAN PIAGET .....	24
<b>2.4.1 A moralidade na criança, segundo Piaget</b> .....	<b>25</b>
2.4.1.1 Obediência .....	27
2.4.1.2 Justiça .....	28
2.4.1.3 Mentira .....	28
2.4.1.4 Respeito .....	29
2.5 CARL ROGERS .....	30
2.6 AÇÕES PEDAGÓGICAS .....	31
2.7 O PROFESSOR: AUTOR E FORMAÇÃO .....	33
2.8 LÚDICO .....	36
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>37</b>
3.1 SABERES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	37
3.2 SABERES EXPERIENCIAIS .....	40
<b>4. MEUS SABERES EXPERIENCIAIS E PESSOAIS</b> .....	<b>52</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>57</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>59</b>
<b>ANEXO B</b> .....	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um considerável estudo e pesquisa realizados no Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, e tem como objetivo pensar as ações pedagógicas.

Tive o intuito de investigar e o seguinte problema: “Por que é relevante no exercício da docência, o educador saber pensar o seu fazer pedagógico? Tendo como eixo norteador as ações pedagógicas, em seu sentido amplo. Dentro deste contexto, considerou-se analisar o nível da Educação Infantil pois ser uma etapa de extrema importância para a construção, desenvolvimento e aprendizagem da criança,

Utilizo-me inicialmente da assertiva de que a educação é uma atividade por excelência complexa. Pensar a educação é pensar o homem na perspectiva de realizar o processo de aperfeiçoamento humano. Daí se segue que não há espaço para procedimentos reducionistas no tocante às ações pedagógicas. Como expressão humana, toda ação pedagógica tem o propósito proeminente de construir pessoas. As crianças, no ambiente de aprendizagem tem suas necessidades, assim como expressa suas idiossincrasias e constrói outras no andar da vida. É alguém que existe no mundo e deve ser considerado como alguém que pensa, que tem suas necessidades e sentimentos. Em ambiente de aprendizagem a criança deseja conhecer, deseja ser amado. Para tal é primordial que haja afeto entre os envolvidos.

O propósito fundamental das ações pedagógicas é sempre a construção do sujeito. Uma tarefa que impõe conhecer o aluno na perspectiva de suas necessidades sociais, morais, psicológicas, econômicas, afetivas, existenciais. Ou seja, ao educador cabe construir um caminho pedagógico que vislumbra alcançar a plenitude do existir do aluno em cada momento de seu processo de construção de sua vida; e não só existir, mas sentir-se amado, sentir-se alguém importante. E a ação pedagógica que se revela mais significativa nesse ambiente é o afeto. Tarefa essa fascinante por se tratar da construção de seres humanos. Considerando o universo da presente pesquisa envolvendo alunos de 5 e 6 anos, não há exigência de que conteúdos sejam trabalhados em aula. Mas impõe-se que as atividades desenvolvidas nesse ambiente sejam necessariamente de caráter pedagógico, o que se supõe proporcionar sentido ao aluno na perspectiva de sua vida. Como fazer para que essas atividades se traduzem em algo significativo para suas vidas?

Diante deste pensamento, capta-se que a escolha deste tema é de extrema importância para refletir sobre a prática dos professores que atuam tanto na educação infantil quanto em todos os outros níveis de escolarização. A escolha do tema decorre das reflexões, curiosidades e inquietações adquiridas enquanto acadêmica do curso de Pedagogia, ocasião em que diversas

vezes o pensamento sobre as ações pedagógicas, tendo um efeito sobre a vida dos alunos, além disso, a ação pedagógica é um estado de vida, dinâmico e em constante transformação.

Para concretizar este estudo, traçou-se como objetivo investigar a ação pedagógica dos professores da educação infantil e a sua repercussão no processo de aprendizagem humana. Optei por identificar os Investigar a ação pedagógica dos professores da educação infantil através dos saberes inerentes a construção da plenitude do existir do aluno no processo de construção da vida.

Optou-se utilizar a pesquisa qualitativa pelo fato de ser uma modalidade de pesquisa que tem como objetivo a resolução de problemas. Para realizar a coleta de dados para esta pesquisa foram elaboradas perguntas sobre o tema escolhido da presente pesquisa. As discussões teóricas estão amparadas por autores que discutem sobre este tema.

Este trabalho pretende analisar, portanto, as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo saber pensar o fazer pedagógico. Os objetivos específicos deste trabalho são:

- Investigar a origem das ações pedagógicas e suas repercussões nas práticas dos professores.
- Analisar em que medida as ações pedagógicas estão alinhadas a conceitos construídos no decurso do processo de formação profissional e em que medida estão alinhadas ao pensar proveniente da construção da prática docente.
- Discutir e aprimorar as possibilidades sugeridas por conta do exercício da docência.

Tomei como objeto de análise as entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil, me permitindo analisar as possibilidades pedagógicas mencionadas pelas professoras e concomitante os conceitos pesquisados sobre o cenário educacional.

Este trabalho será constituído por quatro capítulos: No primeiro, serão explorados aspectos referentes às ações pedagógicas, a fim de oferecer um maior discernimento sobre os componentes que são encontrados nos saberes docentes. A partir desta abordagem, tive o privilégio de basear esta pesquisa em conceitos de Piaget, Vigotsky, Rogers, Empinotti, Tardiff, Boff, entre outros.

Na sequência, tratarei sobre o problema da investigação: “Por que é relevante, no exercício da docência, o educador saber pensar o seu fazer pedagógico?”. A partir deste problema, produzi um conjunto de perguntas abertas para coletar dados referentes às professoras da Educação Infantil. Após coletar os materiais das entrevistas, os analisarei na dimensão empírica e teórica. Optei por analisar empiricamente porque as entrevistas apresentam um contexto rico em saberes experienciais e profissionais; e teoricamente, porque

tive uma dedicação intensiva no aprofundamento do campo bibliográfico sobre elementos que compõem as ações pedagógicas dos professores, resultando em uma pesquisa de extrema importância.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A motivação do presente estudo justifica-se em virtude de o fazer pedagógico se constituir no primado do exercício de minha atividade profissional. A reflexão sobre esta temática permite discernir e aprimorar as possibilidades sugeridas por conta do exercício da docência. Tive a preocupação de aprofundar a essência do trabalho do professor, que são as ações pedagógicas. No decurso de minhas vivências e experiências acadêmicas me senti instigada a pensar de forma mais aprofundada acerca de a complexidade do tema, não apenas por força das exigências do curso de formação de educadores, mas por captar a importância das ações pedagógicas e o encantamento oferecido às pessoas envolvidas no cenário de aprendizagem. Há apelo ao saber pensar o fazer pedagógico por conta da complexidade das ações pedagógicas.

De volta a um tempo não tão distante, especificamente ao ambiente em que optei cursar Pedagogia, cabe pontuar que essa decisão teve o “formato” resultado de minha história de vida. Há tempo capturei a dinâmica da vida, o movimento que a vida faz, ou melhor, a transformação que realizei nesse tempo da vida. Sou hoje a minha história de vida, aperfeiçoada, transformada, em constante vir a ser. Quanto mais vivo, mais vou me fazendo, pois sou sempre uma nova versão do que já fui. Eu não sou mais a mesma, mas também não sou inédita, pois muito do que eu sou, eu trouxe da minha história. Sou o resultado de minhas escolhas, das respectivas circunstâncias e da minha história de vida.

A opção para cursar Pedagogia tem suas raízes no cenário em que dei à luz o meu filho e de seus desdobramentos por conta de uma nova vida humana. Não tardei a perceber a necessidade de uma profissão, que me proporcionasse a realização profissional e financeira, e por efeito, e suprir a totalidade de necessidades de meu filho. Depois do incentivo de meus familiares, decidi fazer Magistério no Instituto Olavo Bilac, onde fiz o reaproveitamento do ensino médio e cursei somente as disciplinas de didática. Após um ano cursando, um professor me orientou a prestar concurso no vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, pois, tínhamos conhecimento que o certificado do Magistério tinha seus efeitos limitados. Senti medo ao pensar em fazer o vestibular, pois conflitava entre não acreditar no meu potencial e simultaneamente vislumbrar a minha vida com outras possibilidades. Foi

aprovada com uma boa classificação e em 2015 comecei a cursar Pedagogia. Desde o início do Curso e de maneira gradativa fui percebendo que o nosso ambiente se apresentava como um divisor de águas, algo que fez com que eu “saísse da caverna” como Platão cita em seu mito da caverna. Ter ingressado na UFSM, foi um momento de encontrar uma luz e a partir dela, seguido em frente. O medo de mudar surgiu em muitos momentos da minha caminhada, mas a vontade de mudar foi mais forte do que esse medo. Para corroborar o conteúdo acima, me valho de algumas reflexões do filósofo Cortella (2009). Há uma diferença na vida entre ser flexível e ser volúvel. Uma pessoa flexível é aquela que muda quando necessário, e a pessoa volúvel é aquela que quando o vento bate e ela muda. Por isso, ser capaz de mudar é ser capaz de ser flexível. Alterar a maneira de pensar, o modo de conduta, reinventar-se. Flexibilidade é decisivo para a vida. Tudo que nos é habituado nos acalma, mas precisamos criar raízes e não âncoras, pois raízes alimentam e âncoras imobilizam. Existem pessoas que são aprisionadas por âncoras que vivem no mesmo lugar, no mesmo modo. Por isso o medo da mudança precisa ser enfrentado, pois há necessidade de ter coragem, esta coragem não é a ausência de medo, e sim a coragem de enfrentá-lo. Precisamos nos provocar o tempo todo para construir caminho e seguir em frente.

O processo de cursar a graduação em Pedagogia me deu a oportunidade ímpar de conhecer e aprender com alguns professores, nos quais me referencio, mas com total liberdade, para efetivar o processo de construção de a minha formação acadêmica e pessoal. Estes professores produziram espantos dentro de mim e fizeram com que eu pensasse em nível de transcender a mesmice, - vale dizer, o senso comum -, estes professores me instigaram a pensar para ser autêntica, para ampliar o conhecimento, para ser livre, para voar, para viver na perspectiva do melhor, enfim, a pensar, a pensar e a pensar sempre mais, como sugere o sentido etimológico da palavra filosofia, que é a busca incessante do saber.

Segundo Aristóteles é preciso ter admiração. Admirar significa mirar a distância, é quando eu paro e dou uma olhada. Por isso, filosoficamente falando, admirar alguém é como uma estrada de ferro antiga, que precisamos prestar atenção na sinalização “pare, olhe e escute”, e a partir deste momento, seguir em frente.

No decurso de meu movimento acadêmico, a cada semestre que passava construí convicção de que estava trilhando o caminho que se alinhava à perspectiva de educadora. A cada disciplina, a cada jornada de aulas, a cada momento de convivência no cenário do Centro de Educação, me sentia mais confiante e apaixonada pelo que estava construindo. Não me era confortável me sentir limitada diante das possibilidades próprias da condição humana e capturadas pelos processos de reflexão oferecidas pelas atividades acadêmicas do curso. Fui

entendendo que a “vida é muito curta para ser pequena”. Ora, me projetando na condição de educadora, fui tomada da sensação de ter feita a escolha profissional ajustada às minhas expectativas de vida, e, por consequência, o de prestar, talvez, uma modesta colaboração para o melhor da humanidade. Neste sentido, faço coro à reflexão produzido por Cortella (2009): “Nós não somos imortais, mas podemos ser eternos conforme nossas escolhas. A imortalidade se garante naquilo que fazemos com a vida no tempo que temos, e esse tempo é curto e ele não pode ser pequeno, banal, fútil, inútil e superficial.” Por isso, reflito o uso da noção do tempo para que a existência não seja descartável, porque quando eu me for, eu fique naquilo que eu fiz, naquilo que foi importante “o que sobra é a obra, o resto soçobra” como citou Ledo Ivo. Garantir a eternidade a partir das nossas ações é algo belo.

Toda ação pedagógica é resultado de um determinado pensamento filosófico, vale dizer, é sempre resultado de uma escolha, mas não uma escolha arbitrária e sim uma escolha alicerçada em conceitos filosóficos, notadamente, em conceitos no âmbito educacional. Estes pressupostos conceituais conferem liberdade ao docente para realizar suas escolhas no que tange ao exercício da docência. Não me parece sequer plausível, na perspectiva pedagógica, que se faça uso da expressão “uma boa ou má ação pedagógica”. É imprescindível conceber as ações pedagógicas como procedimentos que trazem em seu bojo desdobramentos que vislumbram algum tipo de conhecimento. A todos os que participam de um cenário de aprendizagem têm nas ações pedagógicas a condição de desfrutar de conhecimento. Toda ação humana de caráter pedagógico vislumbra *ipso facto* realizar um processo de construção de pessoas. Sim, construir pessoas, porque afinal somos seres inacabados e fluímos na incompletude de nosso ser. Inspirado nessa realidade humana, o pensar filosófico sobre educação busca construir pessoas nos limites possíveis da condição humana.

Em síntese, objetivo com esta investigação, ponderar que saber pensar o fazer pedagógico é o primado que potencializa o domínio no âmbito das ações pedagógicas

## 1.2 METODOLOGIA

A reflexão sobre o universo de uma atividade de pesquisa impõe ao pesquisador protagonizar uma relação estreita, imbricada com o tema investigado. O pesquisador é quem dá vida ao seu próprio projeto. Pesquisar é ensinar e aprender, é criar possibilidades para a construção de conhecimento. Nesta perspectiva, toda pesquisa tem espaço para expressar interesses específicos do pesquisador. É o que sugere a presente investigação, embora o tema em tela figura num contexto da realidade social. “A construção da ciência é um fenômeno

social, por excelência” afirma Lüdke e André (1986, p.2). O pesquisador está sempre inserido numa sociedade e num tempo específico; o seu trabalho irá refletir os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade. Como a pesquisa é uma atividade humana e social, “a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 2.).

Esta investigação é modelada na perspectiva da abordagem qualitativa. Ora, a abordagem qualitativa de investigação não se ampara na relação necessária de causa e efeito, própria da abordagem quantitativa, mas seu campo de ação orbita nas inúmeras possibilidades de interpretar um fato oferecido à análise. Em outros termos, a abordagem qualitativa permite uma análise hermenêutica.

A presente pesquisa reveste-se de uma importância fundamental à medida que permite perscrutar caminhos que me levam a aprofundar o conhecimento sobre as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo saber pensar o fazer pedagógico. É vislumbrar uma alternativa para dimensionar as implicações pedagógicas no exercício da atividade da docência.

A configuração desta pesquisa se dimensionou no campo bibliográfico e no campo da empiria.

No campo bibliográfico, de pronto, dei continuidade a leituras já realizadas sobre o tema (motivo de interesse em meu processo de formação) e ampliei as reflexões com outros pensadores. Fiquei convencida que conteúdos produzidos por alguns autores se alinhavam e confluíam para efetivar com maior propriedade a apropriação do assunto em pauta. Para tal, me reportei a conteúdos relacionados aos valores humanos, à sensibilidade humana, à ética, à estética, à pedagogia do encontro, ao diálogo, à afetividade, aos saberes docentes, entre outros; E também aos pensadores expoentes na área.

Esse arcabouço teórico me ofereceu condições de pensar e elaborar o problema da investigação, assim elaborado: “Por que é relevante no exercício da docência, o educador saber pensar o seu fazer pedagógico?”

Para coleta de dados, produzi um conjunto de perguntas abertas que configurou a pesquisa em sua dimensão empírica. Fiz uso de gravador para coletar as reflexões das professoras e após realizei a transcrição das mesmas *ipsis litteris*. O universo pesquisado foi três professoras da educação infantil, todas com larga experiência na docência, com formação superior em Curso de Pedagogia. Ainda, eu mesma como pesquisadora Importa afirmar que essas profissionais da educação se mostraram elegantemente solícitas ao convite e protagonizaram momentos de reflexão em benefício desta investigação. As diferenças individuais se mostraram por demais confortáveis para a análise dos dados.

Para construir o desenho que permitiu capturar e analisar os dados referentes ao “Por que é relevante, no exercício da docência, o educador saber pensar o seu fazer pedagógico?”, me utilizei das categorias: saberes de formação profissional e saberes experienciais. Estas categorias ofereceram condições para analisar em que medida as ações pedagógicas estão alinhadas a conceitos construídos no decurso do processo de formação profissional e em que medida estão alinhadas ao pensar proveniente da construção da prática docente, vale dizer, saberes experienciais. Obedecendo às coordenadas das categorias acima, foram elaboradas perguntas, contidas no Anexo A (p. 70).

A análise e a sistematização dos dados demandaram longo tempo, dedicação intensiva, aprofundamento teórico, caminhos de idas e vindas, momentos de angústia e dúvidas acadêmicas, momentos de beleza, momentos de declarar “*eureka*”, momentos de entender que a pesquisa é um caminho que inexoravelmente se faz caminhando.

O caminho percorrido desde a escolha do tema até as considerações finais possibilitou entender a importância de pesquisar sobre “saber pensar o fazer pedagógico” e outras possibilidades oferecidas para pensar o tema.

## 2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 2.1 VALORES HUMANOS

Considerando que as ações pedagógicas têm repercussão estreita na vida dos alunos, a temática sobre os valores humanos universais impõe ser trabalhado de maneira pedagógica. É um assunto complexo, porque envolve atitude, ou seja, a totalidade do ser humano. Pode-se ponderar: o que é mais fácil, ensinar conteúdos programáticos ou ensinar valores humanos? Talvez trabalhar valores em ambiente de aprendizagem impõe mais exigências. É atribuição de o professor vislumbrar a construção de valores consistentes com os quais o aluno poderá exercer sua cidadania. Entendo como valores consistentes o amor, solidariedade, o respeito, a justiça, paz... Sabe-se que é no âmbito familiar que esses valores têm a possibilidade de serem vivenciados. Nesse sentido, evoca-se o professor à obrigação moral e ética de conhecer, no que for possível, a vida pregressa do aluno. Trabalho, aliás, bastante complexo, e por vezes, impossível, em se tratando da dificuldade das famílias em serem receptivas e compartilhar a situação em que vivem.

O cenário no qual a criança deixa a família e vai para a escola merece atenção especial e dá motivos para ponderações. Não é plausível tratar simplesmente como um fato normal, nem para a criança e nem para seus pais, embora esse processo pareça natural, porque é assim que acontecem alguns eventos na sociedade. Que sentimento perpassa a vida dos pais?

Quais suas principais preocupações? Que conceito os pais têm da escola? Como os pais vêm seu filho no cenário junto de outros colegas? E a criança, o que “pensa” a respeito dessa nova possibilidade de vida?

Por mais recursos tecnológicos que uma escola dispõe para desenvolver atividades pedagógicas – e são bem-vindos -, o encontro com o professor é essencial para que uma escola seja realmente o *locus* das ações pedagógicas. Afinal o ser humano sempre está em primeiro lugar e é do outro ser humano que precisamos para viver, mais do que outro produto da tecnologia. É o ser humano que expressa sentimentos captados por outros seres humanos, e configuram suas respectivas existências.

Ao participar de um novo cenário de vida, que é o ambiente escolar, a criança indubitavelmente vivencia experiências novas, proporcionada pela diversidade cultural oferecida por outras crianças e adultos, que formam o novo ambiente. Assim, a criança participa de um processo de assimilação de novos valores. Esse processo se realiza sob as coordenadas pedagógicas de responsabilidade do professor e da escola, que se presume desenvolver ações na perspectiva de “ensinar” valores humanos aos seus alunos. Faço lembrar que a criança em

seu desenvolvimento já assimilou valores aprendidos em sua casa, seu bairro, e em meios que vivenciou fora da escola. Na escola, como já referido, o aluno realizará um processo de construção de valores com os demais colegas, e o professor assume este comprometimento com os valores culturais, sociais e éticos que deseja ver contemplado na vida de seus alunos. O lugar onde se pratica a ação pedagógica exige uma relação de diferentes interesses.

Entendo plausível inserir neste contexto a questão da linguagem que possibilita focar com maior discernimento os apelos do encontro, ou pedagogia do encontro. Sabe-se que o ser humano não é si mesmo senão no encontro com o outro. A linguagem torna possível o encontro com o outro.: "a linguagem é manifestação de uma dimensão essencial do humano: a dimensão da alteridade. Somos com os outros. A condição de ser homem é sempre a do ser-com-os outros" (GATTI, 1999, p. 23).

Por princípio de humanidade, todo ser humano é merecedor de respeito em sua dignidade. Assim, o encontro autêntico com o outro é um encontro no qual é respeitada a pessoa do outro. A minha pessoa e a pessoa do outro estão imunizadas de ataques pessoais. É esta a condição para se estabelecer "a modalidade dialógica da interlocução, onde os participantes, por igual, se enriquecem e transformam. Uma pedagogia do encontro com o outro significa aprender a viver juntos, na escola e na sociedade. A isso mesmo alude Alain Touraine quando fala da 'escola da comunicação', onde as relações entre docentes e alunos se tornam dialógicas e onde cabem os encontros interculturais:

da mesma forma que uma cidade só está viva se nela se encontram e comunicam populações diferentes, a escola deve ser um lugar privilegiado de comunicações interculturais, em parte porque as crianças ou os jovens adultos não categorizam os seus interlocutores de maneira tão restrita como a maioria dos adultos e dão aos atributos individuais tanta ou mais importância que aos signos de pertença social ou cultural (TOURAINÉ, 1997, p. 284, 285).

Schiffman, atribuí fundamental importância à linguística em ambiente de encontro intercultural<sup>1</sup>, afirmando que "uma pedagogia do encontro intercultural exige uma mudança da nossa cultura Linguística. Entende-se por cultura linguística o conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, crenças, atitudes, estereótipos, opiniões sobre a linguagem em geral e sobre as línguas em particular" (SCHIFFMAN, 1998, p. 5). Carregamos desde o início de nossas vidas a cultura monológica e etnocêntrica, se não às vezes racista e exclusivista. Vale lembrar que no mito da Torre de Babel, ele retrata a diversidade de línguas como uma punição.

---

<sup>1</sup> Modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem

Não há exagero em afirmar que no seio das famílias, das instituições sociais e da sociedade, em sua forma ampla, vigora o conceito de que as pessoas são diferentes e essas diferenças são motivo de segregar as pessoas até em nível de perpetrar desrespeito à dignidade humana. Sobre o mesmo tema, Celso Antunes descreve que

...ensinar valores envolve momentos explícitos e espaços definidos. Guardando-se as devidas proporções, porque há grande diferença, creio que assim como o ensino de conceitos ou conteúdos conceituais sobre história, geografia ou ciências envolve um momento, um aparato e uma circunstância determinados, a mesma coisa, penso, ocorre com o ensino da honestidade, bondade e solidariedade entre tantos outros. (ANTUNES, 2002, p. 17).

Nesta mesma linha de pensamento, Empinotti (1990) oferece significativa contribuição afirmando que

A presença dos valores assumidos e incorporados, nos períodos apropriados, é um arsenal inestimável, precioso tesouro que leva a pessoa a sentir-se solidária com a história e comprometida com o bem-estar social. Nas horas difíceis, decisivas é que se manifesta o cabedal de valores acumulados. (EMPINOTTI, 1990, p. 67)

No cenário de aprendizagem, os valores humanos instigam o professor a se comprometer com esses valores no sentido de traduzi-los em momento de apropriação e de vivência por parte dos alunos. Para que essa possibilidade se efetive, Empinotti (1990) sugere aos professores estabelecer suas ações pedagógicas com dois verbos: despertar e acompanhar, porque, segundo esse autor

O valor quando despertado manifesta sua presença e irradia sua força interna (...) Não basta despertar valores, é preciso acompanhar seu desenvolvimento inicial, acompanhando-os com muito carinho, paciência e amor (...) Não é suficiente alimentar valores; cumpre acompanhá-los, alimentando-os com oportunos conselhos e estímulos (...) É exigência inerente ao crescimento. Sem a sustentação, na hora certa, o valor tende a desfalecer, perder vigor ao combate das dificuldades (EMPINOTTI, 1990, p.127).

Fortaleço aqui o entendimento de que as ações pedagógicas têm ascendências sobre os alunos para que os mesmos possam criar e construir valores humanos. Na fase de desenvolvimento da criança em questão (5 a 6 anos) entendo que a fonte destes valores é o amor, o coração da criança.

Vivenciados os valores humanos, embora não integralmente, pode-se mesmo assim vislumbrar o entendimento do humano em um grau elevado de completude. Neste sentido, Boff assevera: "É uma ilusão crer, que melhorando a solidariedade, melhora-se o homem. A salvação

dos problemas humanos, não começa no bolso, nem no estômago ou na cabeça. O mundo só melhora, transformando-se o homem"(BOFF, 1999, p. 138).

Ao exercer a docência, impõe-se ao professor seja ela exercida de forma ética. É inerente às suas ações pedagógicas a presença da ética, conteúdo imbricado com os valores humanos. Para Farias (2011, p. 84), "A ética docente perpassa pela indagação se é possível ao professor ensinar conteúdos escolares e, ainda assim, trabalhar valores como a ética e a honestidade em sala de aula".

Freire (1996, p. 106) manifesta "não é possível separar dois momentos o ensino dos conteúdos e da formação ética dos educandos<sup>2</sup>. A prática docente, a qual inexistente sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor..." Portanto, o compromisso do professor, através de ações pedagógicas, é desenvolver processos de formação no qual o aluno é invocado a construir valores éticos.

### **2.1.1 A sensibilidade como expressão humana no exercício da docência**

Afinal, o que constitui ou o que é a sensibilidade humana? Ora, sabe-se que a sensibilidade humana é um constitutivo que dignifica o ser humano e por efeito, indica um nível de aperfeiçoamento em seu processo de humanidade. Sabido que todo processo pedagógico e todo sistema educacional impõem situações nas quais o educando tem a possibilidade de protagonizar o seu processo de aperfeiçoamento humano. É tarefa por demais complexa, mas que confere excelência à atividade docente pelo fato de envolver vidas humanas em processo de formação. Como, então, se figura a sensibilidade nas ações pedagógicas, ou seja, no exercício da docência?

Um primeiro aspecto a ser considerado na perspectiva pedagógica é que os alunos que compõem o universo do cenário de aprendizagem carregam consigo suas diversidades, suas individualidades, suas idiosincrasias, sendo um imperativo ao professor conhecer e acolher humanamente as necessidades de cada aluno.

A partir desta postura pedagógica do professor, o que se vislumbra em termos de convivência entre os alunos? Ora, pode-se afirmar que, ao se conhecer e acolher cada aluno em suas singularidades, por conta disso é possível criar um ambiente que propicie uma convivência humana entre os alunos, inclusive educando seus alunos para construção de sua autonomia.

---

<sup>2</sup> Formador, no sentido amplo de uma humanidade que ainda está aprendendo a se descobrir, que ainda está inventando o seu mundo.

O processo de humanização, que caracteriza toda a educação, impõe considerar, além dos conteúdos programáticos, necessariamente conteúdos éticos e o caráter estético da aprendizagem. Nas palavras de Paulo Freire (2000, p 36), “é a decência e a boniteza de mãos dadas”.

### **2.1.2 Postura ética**

Criei convicção, por conta da experiência de vida, e me alinho portanto ao pensamento deste pensador/educador, de que a decência encerra valores relacionados à sinceridade, à integridade, ao respeito, à honestidade. Esta postura ética invoca valores fundamentais da humanidade. O que está a se reiterar, em ambiente de aprendizagem, é o direito do aluno de exercer sua liberdade de forma ética, vale dizer, escolher e praticar o bem, mesmo com a possibilidade de praticar o mal. É relevante criar condições para que o aluno evite praticar o mal com medo da punição, e que pratique o bem por escolha. A ética é um instrumento necessário para que efetivamente ocorram ações pedagógicas cidadãs, o que implica na defesa diuturnamente dos direitos humanos em sua plenitude.

### **2.1.3 Postura estética**

Todo processo pedagógico sugere motivos para o educando desfrutar de encantamentos necessários para realizar seus desejos no sentido de obter um nível significativo de qualidade de vida. E, entre outras possibilidades, evoca-se a estetização da existência humana como fator fundante para contribuição do processo do “bem viver”. A estética é uma propriedade elementar, suprema e referencial do ser humano.

Focando a estética no âmbito da arte, Vigotsky cita que “educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para atividades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas”. (VIGOTSKI, 2001b, p. 338-339). Sob o ponto de vista pedagógico, há aqui um desafio, que impõe um olhar ao invisível, à essência da alma das crianças, particularmente as suas idiossincrasias. Há nesta perspectiva a possibilidade de se efetivar esse processo de maneira a vislumbrar a realização, de forma mais plena possível, a realidade existencial do aluno.

No ambiente de aprendizagem, a estética se impõe na relação entre professores e alunos. Ela figura como algo subjetivo e seus desdobramentos pedagógicos criam um ambiente

favorável para a expressão da curiosidade do aluno, o que contempla a tese de Aristóteles segundo o qual o ser humano por natureza deseja saber.

A maneira como o professor se aproxima dos alunos é a parte essencial da comunicação. Esta comunicação e expressão do professor podem favorecer um espaço de empatia e abertura, espaço de relação que supõe percepção e sensibilidade. A prática de ações pedagógicas que traduzem a sensibilidade do professor tem o primado no diálogo... tarefa sabidamente complexa, pois implica na postura, nos gestos, no tom de voz, numa variedade de palavras e expressões vocais do professor, afirmações, perguntas, “pausas retóricas”, expressões de humor, expressões faciais e corporais; às vezes a linguagem não-verbal sugere muito mais do que palavras verbalizadas; estes e outros são recursos estéticos que expressam afetividade e são indispensáveis para o processo de aprendizagem.

Neste cenário estão presentes possíveis experiências de beleza: como sentimos/vemos a realidade, atitudes de justiça/injustiça, verdadeiro/falso...

Barbosa (2004, p. 51) nos diz que “não é apenas o conhecimento intelectual, (...) que precisam ser revistos; também a afetividade, as reações emocionais, os sentimentos, (...) enfim, os elementos que compõem a subjetividade (...)”

#### **2.1.4 Valores relacionados ao meio ambiente**

A relação do homem com o seu meio ambiente é uma relação muito complexa. Passa ao largo uma relação horizontal, pois culturalmente ainda vige a relação vertical. Este conceito revela evidências de sobejo que há muito o homem vem utilizando os recursos naturais de forma inadequada, o que de pronto resulta num contínuo processo de degradação ambiental. Mas ao se estabelecer exigências na perspectiva de alçar o pensamento em nível mais refinado, fica evidente que a relação da vida humana com o meio ambiente (mundo físico) é uma relação umbilical. É nele que o ser humano protagoniza seus feitos culturais, ou seja, realiza suas possibilidades humanas. Estabelecer uma relação harmoniosa com o mundo é uma exigência moral e ética.

Sabe-se que a relação respeitosa com o meio ambiente passa pelo processo de conscientização dos cidadãos chancelado sobretudo por políticas públicas, ou seja, por ações macros em nível governamental. Mas as ações pedagógicas se revelam sempre mais eficazes para oferecer e propiciar aos alunos um processo de reflexão e construção de uma consciência

que respeite o mundo no qual o homem habita; é atribuição que se impõe à educação como um dever para o exercício da cidadania.

## 2.2 PEDAGOGIA DO ENCONTRO: UMA POSSIBILIDADE DE VIVÊNCIA E DE CONHECIMENTO

Desde esse ponto de apoio, a pedagogia do encontro abrange a totalidade da experiência humana e é capaz de nos surpreender ao formular apelações novas para instaurar um diálogo contínuo consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

O espanhol Afonso López Quintás é considerado o fundador do pensamento denominado pedagogia do encontro. O segundo este autor, nós humanos fomos nascidos para o encontro. Encontro, filosoficamente falando, é criar um relacionamento, no qual "apostamos" nossos valores, não para vencer o outro, mas para crescer com ele. À medida que crescemos em idade, vamos estabelecendo encontros: com familiares, com a sociedade, com a cultura, com a tradição, com a escola e com novas pessoas. Para existir o encontro é primordial que ocorra naturalmente o ir e o vir entre os seres humanos, isto é, que se façam erigir perguntas (apelos) e respostas, resultando em diálogos significativos. Para Quintas, encontro é

Toda a relação de encontro implica apelações e respostas: convidas-me a dar um passeio por um determinado lugar e eu acedo a isso, mas indico que seria preferível fazê-lo noutra sítio. A minha resposta é, portanto, um apelo que te dirijo. O esquema que estrutura o encontro não é 'linear' (ação-paixão) mas 'reversível' (apelo-resposta). Apelar significa convidar a assumir ativamente um valor e realizá-lo na própria vida. Daqui se depreende que o encontro não se dá de modo automático ao anular as distâncias e fundar uma relação de vizinhança. Exige um intercâmbio de possibilidades, e este não se dá quando os objetos se justapõem, mas quando dois ou mais âmbitos de realidade se 'intercalam', i.e., tomam iniciativas conjuntamente e colaboram na mesma tarefa. Essa forma de vinculação tem de ser criada livre e esforçadamente, porque coloca determinadas condições. Se duas ou mais pessoas não as cumprem, podem conviver durante longo tempo sem se encontrar nem uma só vez (QUINTAS, 1996, p. 48).

O conceito de encontro apresentado por Quintas tem em sua essência as categorias, apelos e respostas, e isso acontece em meio ao cenário da linguagem. É a linguagem que dá as coordenadas para efetivamente acontecer os encontros: consigo mesmo, com o/ outro/a e com o mundo. A linguagem, de acordo com ele é

é o meio onde se criam relações de encontro [...] o homem não tem o dom da linguagem; é locutor [...] o homem é um ser que pode ser apelado e responder, apelar e ser respondido; que está chamado a mover-se entre âmbitos, não só entre objetos e

fundar modos elevados de unidade. Por isso, linguagem autêntica é só a que é dita com amor, com vontade de criar relações de convivência (QUINTAS, 1996, p. 49).

O diálogo está imbricado no encontro e o encontro imbricado no diálogo. É uma união de extrema importância e recíproca. No âmbito da linguagem e do encontro se encontram repercussões no cenário da educação. O diálogo do ser humano é uma potencialidade que se pode perder, ele precisa sempre ser cultivado. Alcançar a própria autonomia e a responsabilidade ética são tarefas que se são realizadas no meio do diálogo, e conseqüentemente, necessitam de pedagogia centrada em possibilitar momentos de diálogo e aprendizagem em cada ser humano envolvido. A pedagogia do encontro engloba estas características e, posso defini-la como um processo de desenvolvimento das possibilidades humanas, administrada pelo recurso essencialmente humano: a pergunta e a resposta; a comunicação, o diálogo.

### 2.3 O PARADIGMA CONVERSACIONAL

A pedagogia do encontro também poderia ser denominada de paradigma conversacional. A conversação é uma ação de um com o próximo, é entender-se com o outro sobre algo, é deixar dizer, é reversível de apelações e respostas, transformando os interlocutores.

Para Gadamer, conversação é

(...) Todos pensamos sem dúvida num processo que se dá entre duas pessoas e que, apesar da sua amplitude e sua possível inconclusão, possui não obstante a sua própria unidade e harmonia. A conversação deixa sempre uma marca em nós. O que faz algo ser uma conversação não é o fato de termos ensinado algo novo, mas que tenhamos encontrado no/a outro/a algo que não tínhamos encontrado ainda na nossa experiência do mundo (...) A conversação possui uma força transformadora. (GADAMER, 1992, p. 206-7).

A linguagem é plural, é “o nós” é a vivência. Ela desperta o intercâmbio entre o eu e o tu, e que percorre por várias direções; Gadamer descreve como acontece no jogo,

(...) a forma efetiva do diálogo pode ser descrita partindo do jogo... o fascínio do jogo para a consciência lúdica reside justamente nesse sair fora de si para entrar num contexto de movimento que desenvolve a sua própria dinâmica. A minha ideia é que a natureza do jogo, consistente em estar impregnado do seu espírito -espírito de leveza, de liberdade, da felicidade de êxito - e em impregnar o jogador, é

estruturalmente a fim da natureza do diálogo, que é a linguagem realizada. (GADAMER, 1992, p. 150-151)

O paradigma conversacional vislumbra a entender com os outros e compreender o mundo, para conseqüentemente estruturar a vivência e expressar seus sentimentos e razões, expondo-se a críticas.

A pedagogia do encontro é educar-se na totalidade da linguagem, em suas interações, alcançando o âmbito da experiência humana, composto e delineado pelo falante, pelo ouvinte e tudo o que os rodeia.

A comunicação é uma das dimensões principais no universo do homem. Por efeito, ela é inerente à natureza humana, o que impõe priorizar seu conhecimento para assim melhor entender o próprio ser humano. Como manifestação de uma dimensão humana, a comunicação é um fenômeno dinâmico e evolutivo, cujo principal objetivo é permitir a interação entre indivíduos ou grupos. O conjunto de elementos que formatam a comunicação humana está presente na forma verbal, nos gestos, nos olhares e na totalidade das expressões corporais, as quais sempre têm algo a transmitir de mais íntimo do existir humano. De maneira verbalizada ou não, o ser humano está se comunicando, isto é, está sempre se expondo à interpretação de outros. Assim, no momento em que as pessoas se comunicam, elas estão sujeitas a criar empatia com o outro ou não. Todo comportamento humano encerra comunicação.

Através da comunicação os humanos realizam um processo de transmissão de informação e de conhecimento. É importante ressaltar que todo conhecimento começa com uma informação.

O cenário de ensino/aprendizagem é um ambiente de comunicação por excelência.

Em ambiente de aprendizagem, e na perspectiva pedagógica, é imprescindível que o processo de comunicação aconteça de maneira a criar empatia entre seus pares, o que implica colocar-se no lugar do outro e tentar perceber o contexto emocional e as opiniões do outro.

Há evidências de que na faixa etária de 5 e 6 anos - e isso extensivo à educação infantil como um todo - a criança se comunica com o adulto prioritariamente através de sua expressão corporal, mais do que em qualquer outra etapa de seu processo de formação. A comunicação corporal acontece através de brincadeiras, de jogos, de desenhos etc. Impõe a toda(o) educadora(o) não declinar desses recursos pedagógicos, uma vez que o corpo e suas manifestações sugerem expressar a vida da criança de forma autêntica, reflexo de sua cultura, da vivência familiar e social. Assim, na perspectiva pedagógica, é primordial que o professor tenha além do conhecimento teórico, a sensibilidade e percepção para permitir que toda criança

se expresse e explore o seu corpo, ocupando espaços pedagógicos e estabeleça relações com seus pares em seu processo de socialização.

Hoje se vive a era da comunicação a mais sofisticação até então: era digital. Todos nós estamos conectados, inclusive também, a seu modo e a seu alcance, as crianças na faixa da educação infantil? Há um bom desafio pedagógico: como trabalhar pedagogicamente esse cenário?

## 2.4 JEAN PIAGET

Segundo este pensador, o conhecimento não está no sujeito-organismo, nem no objeto-meio, mas é resultante das sucessivas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é construída mediante um processo a à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget todo o pensamento se origina da ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Cada estágio se caracteriza pelo surgimento de estruturas originais que diferem das estruturas anteriores pela natureza de suas coordenações e pela extensão do campo de aplicação. Estas estruturas correspondem a características momentâneas que são alteradas pelo desenvolvimento subsequente, em função da necessidade de uma melhor organização, ou conforme Piaget: “cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa”, ((1982 p. 14).

Novamente, Piaget descreve que

Quando interrogamos crianças de diferentes idades sobre os principais fenômenos que as interessam espontaneamente, obtemos respostas bem diferentes segundo o nível dos sujeitos interrogados. Nos pequenos, encontramos todas as espécies de concepções, cuja importância diminui consideravelmente com a idade: as coisas são dotadas de vida e de intencionalidade, são capazes de movimentos próprios, e estes movimentos destinam-se, ao mesmo tempo, a assegurar a harmonia do mundo e servir ao homem. Nos grandes, não encontramos nada mais que representações da ordem da causalidade adulta, salvo alguns traços dos estágios anteriores... (PIAGET, 1982, p. 173-4)

O presente estudo está circunscrito à faixa etária dos 5 e 6 anos, período denominado por Piaget de Inteligência Simbólica ou Pré-Operatória (2 a 7 anos).

No estágio pré-operatório, surge o que Piaget & Inhelder (1978) denominam de função simbólica, que consiste na capacidade da inteligência de substituir um objeto ou acontecimento

por uma representação, tornando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. Ocorre o desenvolvimento do pensamento simbólico, também conhecido como o estágio da Inteligência Simbólica.

Nesta fase do desenvolvimento da inteligência, o raciocínio infantil não é nem dedutivo nem indutivo, mas transdutivo, indo do particular ao particular. Os desejos, as motivações e todas as características conscientes, morais e afetivas são atribuídas às coisas (animismo).

#### **2.4.1 A moralidade na criança, segundo Jean Piaget**

Piaget, para além de seu estudo sobre a origem e desenvolvimento do conhecimento, dispensou esforços também para pesquisar a questão da moralidade. Ele se utiliza de dois aspectos em sua teoria do desenvolvimento para a compreensão do desenvolvimento moral. Um dos aspectos refere-se ao desenvolvimento intelectual e o fato deste desenvolvimento ser explicado como resultado de um processo de elaboração do indivíduo, este que se encontra em interação com o meio. O outro, neste contexto, remete à aceitação conceitual de que este processo de desenvolvimento é dividido em estágios. A ideia de moral, assim como o conhecimento, não é inata, mas adquirida e construída, alinhada e dependente necessariamente da construção do conhecimento. Há entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento do conhecimento uma relação de dependência do primeiro com o segundo.

Piaget parte do conceito de regras, ou, regras do jogo para construir seu arcabouço teórico relativo à questão da moralidade. Este pensador identificou três tipos de moralidade: anomia, heteronomia e autonomia. O nome de cada moral, como anunciado acima, se deve à forma como o indivíduo se relaciona com as regras. *Nomia* significa normas, regras, leis. Anomia é negar a existência de regras; heteronomia significa acatar as regras elaboradas por outros; autonomia indica que o indivíduo é autor das regras.

De pronto se percebe que, na perspectiva do processo de construção da moralidade da criança, é a regra que dá o formato à moral. Assim, ao se falar em regra moral não se está falando apenas de uma simples regularidade, mas de algo alçado ao status de uma obrigação moral, o que traz exigência de um processo de interiorização de regras morais, tanto advindas do exterior, no caso da fase heterônoma, como as que o indivíduo participa da composição dessas regras, no caso da fase autônoma.

Tanto na prática das regras, quanto à consciência das regras, pode-se observar que há um processo de evolução, pois existe um vínculo com o desenvolvimento e interações sociais das crianças. Segundo este autor, há uma existência de um processo psicogenético evolutivo de

construção do juízo moral infantil. A consciência moral na criança é prolongamento, com reconstrução das ações práticas morais, do mesmo modo que o processo de interiorização das morais intelectuais.

Para a presente pesquisa, vou focar atenção à fase moral heterônima (estágio dos 2 a 6 e 7 anos) e buscar entender seus possíveis desdobramentos no processo de construção das ações pedagógicas.

Inicialmente e de maneira rápida trago aqui o “fenômeno humano” denominado consciência das regras, que é o sentimento de obrigação. Na fase heterônima em que a criança se encontra em seu estágio egocêntrico, onde as regras são provenientes do exterior e de origem adulta. Os deveres não são obrigatórios por causa de seu conteúdo, mas pelo fato de emanarem de pessoas respeitadas. “Toda regra é considerada como sagrada e intangível de origem adulta e essência eterna; toda a modificação proposta é considerada pela criança com uma transgressão” (PIAGET, 1997, p. 43).

A atitude egocêntrica da criança implica na ausência da necessidade de explicar aquilo que diz, por ter certeza de estar sendo compreendida. Por conta desta fase e de seu respectivo estágio de processo de desenvolvimento do conhecimento, a criança se sente limitada a praticar atos de descentralização, ou seja, ela não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro. As crianças “Apresentam dificuldades para compreender as razões das regras devido a uma capacidade limitada para assumir as perspectivas dos outros (assumir papéis) e pensar sobre seus sentimentos e intenções, ainda mais quando o seu próprio interesse está em jogo” (VINHA, 2000, p.119).

A criança aceita as regras organizadas do exterior, procurando inclusive, imitá-los. A criança joga sozinha, não se preocupa com os seus parceiros. Jogam lado a lado, sem que um vença do outro. Não jogam uns contra os outros, todos podem ganhar ao mesmo tempo. Neste estágio as crianças não se preocupam em uniformizar as regras do jogo.

É nesse estágio que as crianças começam a entender o que é certo e o que é errado, o que podem e o que não podem fazer. No entanto, ao serem apresentadas a uma nova situação inusitada, elas ainda não são capazes de julgar moralmente o problema, fazendo aquilo que têm vontade (independentemente de ser certo ou errado). Por isso, precisa ter paciência com as crianças nessa fase. Ela ainda tem muito a aprender e não adianta brigar quando ela faz algo de errado: ela simplesmente não é capaz de perceber sozinha que não pode.

As atitudes de coação impostas pelos adultos reforçam ainda mais atitudes egocêntricas das crianças, pois o egocentrismo é constituído pela fusão do eu com o mundo exterior e ao

mesmo tempo pela ausência da cooperação. As ordens e proibições não são absorvidas, nem aceitas nesta fase, elas são obedecidas em forma de ritual.

O significado do realismo moral, para Piaget, é pontuar atitudes relacionadas ao julgamento dos valores.

No estágio da moral heterônoma, o realismo moral significa atitudes em que as crianças têm referentes a situações em que recebiam do exterior as regras organizadas e procuravam imitá-las. O realismo moral é comum nesta fase, porque as crianças agem a partir da hipótese de que as regras morais são externas e emanam da autoridade.

Piaget menciona que o realismo moral é a tendência da criança em considerar “os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si e independente da consequência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET 1992, p.93).

A moral heterônoma é a moral de coação e do dever puro, o que vale são as normas estabelecidas, havendo um legalismo moral. Neste estágio, as regras impostas pelos adultos são obrigações categóricas, não importando a medida em que é aplicada.

O realismo moral aparece como um produto da coação e das formas primitivas de respeito unilateral. A responsabilidade objetiva só será suplantada quando o adulto adotar medidas mais justas em relação aos atos das crianças, quando acolher os sentimentos colocados pelas crianças (medo).

#### 2.4.1.1 Obediência

A obediência se constitui quando a moralidade se manifesta, neste caso sendo a heteronomia. A obediência é marcante nesta fase porque a criança acredita que a fonte das regras é de origem adulta e externa a ela. Para a criança, os adultos se revestem de uma autoridade sagrada e a elas devem obediência, sendo estas regras imutáveis.

Autoridade, obediência e dever. Estas três palavras são originadas da intimidação dos adultos. O dever vem do exterior, de algo estranho a criança. A obediência é o elemento de ligação do adulto e da criança que formam o mesmo cenário, mesmo sendo antagônico. Neste cenário, a obediência passa a ser sinônimo de virtude, porque a criança ao agir bem, age apenas em obediência às regras dos adultos para não receber castigo ou punição. Neste caso, a criança aceita como justo o castigo decretado pelos adultos.

“Piaget acredita que a obediência às leis e o respeito às autoridades provém do respeito (misto de amor e temor) que a criança tem pelos adultos (afinal, a criança é, totalmente

dependente do adulto para sobreviver): ‘Não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que faz considerar como obrigatória a regra por ele ditada’ (OLIVEIRA, 1980, p. 80).

A obediência, primeira manifestação da presença da moralidade, é uma estratégia da criança para evitar prejuízos para si. O ato de obediência é o ato de obedecer à sua própria consciência moral.

#### 2.4.1.2 Justiça

Piaget analisou o julgamento das crianças referente às sanções, classificando-as em dois tipos: a sanção expiatória, por arbitrariedade, e a sanção por reciprocidade, ditada pela igualdade. A partir disso, identificou a existência de dois tipos de justiça: a retributiva, ligada à fase heterônoma, justiça que ocorre por expiação; e a distributiva, ligada à fase autônoma, onde ocorre a justiça por reciprocidade. No caso da justiça retributiva, ela acontece na esteira do realismo moral, caracterizando-a pelo fato da criança julgar o outro pelo aspecto exterior da ação. Nesta fase a sanção é considerada justa e necessária quando se infligem castigos, fazendo o culpado sofrer e sentir a gravidade de sua falta. A punição é arbitrária porque não há relações entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Na justiça retributiva acredita-se que todo delito deve ser castigado, e se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, estando ligada à coação adulta e ao realismo moral. O ato errado deve sempre ser punido, e está intimamente relacionado ao raciocínio do realismo moral.

#### 2.4.1.3 Mentira

Piaget analisou como a criança julga e avalia a mentira, tratando “de saber se a criança compreendeu que mentir é trair consciente e intencionalmente a verdade” (PIAGET, 1977, p. 122). Utilizando-se do mesmo método de julgamento de histórias, Piaget obteve das crianças respostas que atenderam às suas tendências realistas orientadas para a responsabilidade objetiva. A proibição de mentir permanece no exterior à consciência da criança.

Considerando a maneira como a criança percebe as regras e o dever na fase heterônoma, a criança tende a negligenciar o valor da verdade, alterando-a segundo seus desejos. Para a criança nesta fase, “não mentir”, imposta pelo adulto, parece a ela sagrada e, por isso, exige uma interpretação objetiva.

As crianças menores dão ênfase à ideia de que uma afirmação parece mais mentirosa quanto mais se afasta da realidade, ao contrário das crianças mais velhas que acreditam que a mentira é mais grave quanto menos aparente ela for. A noção de mentira evolui com a idade, caminhando em direção à reciprocidade. Este processo é ligado à noção de gravidade que cerca o ato de mentir. Este processo de evolução é dividido por três etapas:

1) A mentira é grave porque é objeto de punição. A criança tem a ideia de mentira como algo errado porque está vinculada à punição. O *errado* é algo imposto pelo adulto. Se não houvesse punições, a mentira, para as crianças, seria permitida.

2) A mentira é grave em si. Assim, mesmo que não seja punição, não se deve mentir;

3) A mentira é grave, porque é uma afronta à confiança e à afeição mútua.

Neste processo de evolução de mentira, ficou claro que a consciência da mentira se interioriza pouco a pouco, configurando a construção de sua moralidade.

Sobre o desajeitamento e o roubo, as crianças na faixa etária estudada desprezam a intenção e se ocupam do resultado dos atos. No momento em que a criança descobre que a verdade é necessária nas relações de respeito mútuo, ela já está pronta para trilhar o caminho da moral autônoma.

#### 2.4.1.4 Respeito

O respeito, para Piaget (1992), é um dos componentes de análise da questão do desenvolvimento da moralidade na criança, inclusive figura no conceito de moralidade: “Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Piaget analisou como as crianças praticam as regras e como a consciência chega a respeitar as regras. Ele chegou à conclusão que, no processo de construção da moralidade, a criança manifesta seu respeito às regras de forma diferenciada, conforme à sua idade, sintetizando o respeito em dois tipos: o respeito unilateral, sendo algo heterônomo e o respeito mútuo, sendo algo autônomo.

O respeito unilateral é típico da moral heterônima, porque o respeito às regras tem um caráter de obrigação externa, sendo algo primitivo que pode acarretar em atitudes de dependência e de sobrevivência a algo exterior à consciência da criança. O medo, a punição, o prejuízo e a obediência ao adulto permeiam a atitude de respeito unilateral da criança nesta fase moral.

O sentido de educação, segundo Piaget, é a "abertura para todos os possíveis", isto é, é a construção do humano no cenário das possibilidades humanas. Este substrato antropológico dá suporte à educação na perspectiva de formação de pessoas criativas, inventivas, descobridores, de pessoas críticas e ativas, condição para a busca constante do processo de construção de sua respectiva autonomia

Aprendizagem, para Piaget (1972), é um processo que só tem sentido diante de situações de mudança, para isso, aprender é, em parte, saber se adaptar a estas novidades. Esta teoria explica a dinâmica de adaptação por meio dos processos de assimilação e acomodação, assim o ser humano vai estruturando e reestruturando cognitivamente sua aprendizagem ao longo de seu desenvolvimento.

Piaget (1998) dimensiona seu pensamento na perspectiva cognitiva e afetiva, defendendo a necessidade de pesquisar intervenção dessas categorias nas ações pedagógicas. Os conhecimentos são construídos na interação entre emoção e razão, defendendo a existência de uma relação estreita entre o conhecimento e a afetividade.

A construção do conhecimento ocorre no ambiente interativo do sujeito/aluno, juntamente com o conhecimento/objeto, socialmente desenvolvido e relevante com os outros sujeitos/professor, também possuidores de uma completude. A teoria piagetiana oferece motivos para contribuir com a educação no sentido de eleger a afetividade como peça importante no desenvolvimento integral do aluno. Neste sentido, a aprendizagem se efetiva na interação afetiva do sujeito/objeto com os outros sujeitos. O aprender não atua por igual nos alunos, a afetividade atua no sentido da singularização e interpretação do conhecimento. Ao participar do cenário da escola, cada aluno traz impresso em suas estruturas da inteligência sentimentos, valores, conhecimentos construídos até então no percurso de suas vidas, os quais repercutem em suas atitudes no presente diálogo com os sujeitos que ele interage.

O papel da ação pedagógica nesta fase é proporcionar o desenvolvimento gradativo e continuado da autonomia da criança.

## 2.5 CARL ROGERS

Entendo que Carl Rogers construiu um pensamento filosófico/pedagógico que em muito contribui para alicerçar a presente investigação, em virtude, sobretudo, da fase do desenvolvimento da criança em pauta, - embora o âmbito de sua proposta tem seu alcance nos demais níveis de ensino. Embora óbvio todo esforço da escola objetiva criar um clima confortável ao aluno, pois esta pedagogia está centrada sempre no aluno. Ao professor, por sua

vez, cabe protagonizar um ambiente facilitador, aceitando o seu aluno como ele é, em todas suas singularidades, em suas idiosincrasias, que implica sensibilidade para confiar e ser receptivo às capacidades de seus alunos. Todo aluno tem o direito de se sentir amado pelo professor. Sentir-se amado é o “combustível” para ocorrer o processo de apropriação de conhecimento, é a condição pedagógica *sine qua non* de aprender. O professor como facilitador ajuda o aluno a se organizar, a exercer a liberdade criativa, fortalecendo a autoestima. Como a pedagogia rogeriana está centrada no aluno, o professor oferece meios para que o mesmo forme sua personalidade a partir de experiências significativas; o professor é um especialista em relações humanas. A aprendizagem ocorre através da motivação, que o resultado do desejo de adequação pessoal, na busca do auto realização, portanto é um ato interno, individual.

## 2.6 AÇÕES PEDAGÓGICAS

A ação pedagógica é movimento, é transformação, é algo que está em constante mudança a partir de situações ou com quem convivemos e educação é um processo lento, mas autêntico, de descoberta de si mesmo. É o desenvolvimento pleno da pessoa. Quando falamos de educação no senso comum, educação é adaptação é um movimento de fora pra dentro.

A palavra “educação”, em português, vem de “educar”, a origem desta, por sua vez, é do latim *educare* que é um derivado de *ex*, que significa “fora” ou “exterior” e *ducere*, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de “guiar para fora” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo.

A pedagogia e suas práticas são da ordem das práxis, pois ocorrem em meio a processos que se constituem na vida e na existência. Esta pedagogia caminha entre culturas, sujeitos e práticas. Ela caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia coloca intencionalidades, e a prática didática é uma prática pedagógica, uma ação pedagógica.

As ações pedagógicas só podem ser vistas como práxis que contempla dois aspectos: colaborativo e o existencial, e se manifesta na ação transformadora do homem e na formação subjetiva humana, conforme Kosik (1995). Franco (2001) também comenta que quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação.

As práticas pedagógicas devem se formar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. No cenário atual, o professor é detentor de representação social, por exercer sua

docência na condição de um profissional e não mais como em tempos passados que era visto quase como um sacerdote. Ser profissional em educação significa desenvolver nos envolvidos no processo pedagógico a construção da cidadania, uma atividade por demais complexa em virtude de ocorrer um rápido processo de transformação porque passa a sociedade atual, sociedade líquida no conceito de Bauman, sobretudo por um grande número de informação/conhecimento advindo de várias fontes oferecidas pela produção e expansão tecnológica. Portanto, é prudente levarem em conta que, para a feitura de ações pedagógicas, outras fontes de conhecimentos existem, além da protagonizadas pelo professor. Essas fontes são os próprios alunos, os quais tem suas vidas fora da escola visceralmente imbricadas com a tecnologia digital.

Ao tratar da presença da tecnologia na vida das pessoas, Mayor defende a sua utilização como forma de democratizar o conhecimento:

A nossa sociedade da informação terá que experimentar uma revolução do conhecimento que o coloque de maneira firme nas mãos da gente: convertendo-a em cidadãos que pensem e decidam por si mesmos, e vejam as diferentes culturas e enfoques, não como uma ameaça, mas como uma oportunidade grata para o encontro das mentes. [...] necessitamos de uma revolução do conhecimento, sem a qual a chamada revolução digital da nova tecnologia da informação só pode consolidar a desigualdade, a injustiça e a exclusão. (MAYOR, 1998, p. 4)

No caso da presente investigação, envolvendo crianças com pouca idade e por conta disso também com vivências e realizações das possibilidades humanas ainda bastante limitadas, impõe-se considerar que elas já possuem algum conhecimento ao chegar à escola, resultado também de seu envolvimento com o mundo tecnológico. Este assunto, aliás, traz apelos para pesquisas mais exaustivas, que poderão ser realizadas em outros momentos, uma vez que as crianças novas já estão afetadas por essa realidade humana. No entanto, para o presente estudo investigativo, sugere-se ao professor apenas não se colocar indiferente diante desses apelos sociais das crianças em consequência da tecnologia. Por razões legais e pedagógicas, o conhecimento que compõe as ações pedagógicas ainda não está focado em conteúdos programáticos propriamente ditos, mas em outras possibilidades, digamos, pedagógicas, notadamente através de atividades lúdicas, as quais oferecem um formato pedagógico precípuo para o desenvolvimento de processos de interação entre os autores desse cenário de aprendizagem. O primado das ações pedagógicas nessa fase do desenvolvimento da criança são as atividades lúdicas e a interação entre as crianças.

## 2.7 O PROFESSOR: AUTOR E FORMAÇÃO

Impõe-se ao professor, no decurso de sua formação, realizar um movimento no sentido de invocar autoria para construir convicções e suas respectivas ações, e simultaneamente ser susceptível de outras possibilidades relativas aos conhecimentos produzidos pela humanidade. O que estou aqui a ponderar e sobretudo a reivindicar é a defesa intransigente do exercício da construção da autonomia do professor. Toda ação pedagógica não deve se submeter à “obediência servil” do sistema escolar. Ao se estabelecer este tipo de relação, o professor declinará do direito ao exercício da docência de maneira autônoma. A autoria das ações pedagógicas está sempre ligada à postura crítica do professor, à liberdade de pensamento e expressão, à criatividade, ao diálogo... Este cenário pedagógico tem potencial para o professor se revelar protagonista não apenas no âmbito escolar, mas também como referência de um líder social.

A profissão docente é uma profissão realizada em práticas concretas, coletivas e individuais, ativas e críticas e devem sempre estar construindo o seu percurso.

Reconhecer seus saberes ocorre quando o professor olha para sua própria ação pedagógica e percebe os saberes que o formaram. Esse é o professor reflexivo, Schon (1992) aponta que é importante formar um professor reflexivo, que dê conta de lidar com confusão<sup>3</sup> e incerteza que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso. Nota de rodapé, confusão pedagógica na perspectiva socrática, ou seja, realizar um processo trabalhoso par fazer nascer novos conhecimentos.

A formação pedagógica deve levar em conta, portanto, uma formação de professor que tenha uma prática reflexiva.

Não há uma “boa ação pedagógica”, nem uma receita para ser um bom professor, as ações pedagógicas são situações pessoais, vividas por cada professor, o que é diferenciado em cada uma destas ações são seus conhecimentos trazidos de suas formações pessoais e acadêmicas, em nenhum momento pode-se ser julgado como boa ou ruim, ou que seja certo ou errado, pois “(...) o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões” (RAMALHO 2007 p. 23).

---

<sup>3</sup> Confusão pedagógica na perspectiva socrática, ou seja, realizar um processo trabalhoso par fazer nascer novos conhecimentos.

Excepcionalmente, quando pensamos em ação pedagógica, pensamos em um estilo de vida, algo que não se limita em metodologias, conteúdos ou valores, é algo que engloba o professor em sua totalidade, e sua relação com o outro. O que inquieta é a desvalorização em relação à ação pedagógica, limitando-a como algo simplificado, porém a ação pedagógica é todo e qualquer ato que resulte em conhecimento, tanto do aluno, quanto do professor. “Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino” (GAUTHIER, 2006 p. 34).

As pesquisas oferecidas por Maurice Tardif concorreram significativamente para pensar sobre os saberes desenvolvidos pelos professores, tanto na sua formação docente quanto suas atividades como docente. Tardif classifica “os saberes” como um conjunto de saberes apropriados pelos docentes, originário de diversas fontes, isto é, um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2003, p. 54).

Segundo esse autor, existem quatro diferentes tipos de saberes: os saberes da formação profissional estão relacionados a métodos e técnicas pedagógicas de ensino, ao saber-fazer. Esta formação profissional demanda ser igualmente transmitida aos professores durante seu processo de formação e sempre fundamentada cientificamente. Durante a formação acadêmica, os alunos são dispostos e expostos a conhecimentos profissionais de diversas concepções, porque no momento em que ele está apto a adquirir tais conhecimentos, suas ideias de ação pedagógica estão em constante transformação, pois “todo professor adquire, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (TARDIF, 2003, p. 31). O saber disciplinar são saberes identificados de diferentes campos do conhecimento, produzidos pela sociedade ao longo dos tempos, passando por pesquisas científicas, até chegar nas instituições educacionais, onde lá, praticam estes saberes disciplinares. O saber curricular é como as escolas fazem a gestão dos conhecimentos produzidos pela sociedade; a prática destes saberes aparece na forma de programas escolares, e estes os professores devem aprender para transmitir aos alunos.

Os saberes experienciais, segundo Tardif (2003), são saberes que começam a partir do seu ingresso na escola como aluno, passando pelo que vivencia no dia a dia fora da escola e no trabalho docente de sala de aula. A isso se somam os relevantes saberes experienciais resultado da vivência de situações profissionais no espaço escolar, entre professores e professores e alunos, assim, com esta vivência, os sujeitos “incorporam-se à experiência individual e coletiva

sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38). Pimenta corrobora este conceito “(...) os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 20). O cenário que acontece o saber experiencial impõe um processo de formação contínuo, pois contempla, sobretudo, a experiência de quem vive e aprende no curso das atividades em ambiente de aprendizagem e na confluência com outros saberes. Pode-se ponderar que o saber da ação pedagógica tem um alinhamento necessariamente vinculado ao saber experiencial dos professores. Este saber experiencial sugere, no entanto, referenciar sobremaneira o saber da ação pedagógica, evidenciando a concepção de “educação viva, dinâmica, que evolui no dia a dia, que transforma cada momento experiencial em situação de aprendizagem” (QUINTÁS. 1996 p. 5.). Neste mesmo cenário, Tardif (2003, p. 34) afirma que “(...) os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Os saberes da experiência ganham importância pelo que há de praticidade e de dinâmico no trabalho pedagógico do professor. Segundo Nunes (2001), é um saber prático ligado à ação que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixa de ser um saber legítimo. Nessa perspectiva, Monteiro (2001) deixa claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio.

Os saberes da experiência têm uma relação intrínseca com o que-fazer do professor, com a ação pedagógica, principalmente no que implicam as relações entre o professor e os outros atores envolvidos no trabalho escolar.

O saber experiencial é “um saber sincrético e plural”, pois sua gênese ocorre por conta da interação com os diferentes atores educativos. “A riqueza e a pluralidade do saber da experiência residem no fato de que a experiência envolve ‘vários conhecimentos’ e um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (TARDIF, 2003, p. 1009).

Em virtude do tema da presente pesquisa, - e sem o risco de cair em ato reducionismo e em prejuízo à investigação -, entendo suficiente me ater apenas em dois saberes: os saberes de formação profissional e os saberes experienciais.

## 2.8 LÚDICO

Os momentos lúdicos são aqueles que proporcionam alegria através das ações de quem participa, no caso, as crianças. Através de brincadeiras lúdicas as crianças aprendem brincando, pois ao brincar, ela sente prazer em envolver e ao mesmo tempo desenvolve conceitos cognitivos, afetivos e motores. Friedmann, neste sentido menciona que: “Sem esse componente básico, perde-se o sentido de utilização de instrumento cujo intuito principal é o de resgatar a atividade lúdica, sua espontaneidade e, junto com ela, sua importância no desenvolvimento integral das crianças” (FRIEDMANN, 2006, p. 55).

A abordagem lúdica, no âmbito educacional, tem amparo legal no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual garante o direito das crianças a brincar: “O direito da criança de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (BRASIL, 2001, p. 22).

Estes momentos lúdicos não precisam necessariamente ter um objetivo e resultado desejado, podem ser momentos livres, conforme Canda diz:

“A atividade lúdica, como o jogo, o brinquedo e a brincadeira, não deve ser restringida à sua mera utilização mecânica enquanto recurso didático, seguindo a visão de quem o brincar só é permitido quando há algum objetivo a ser alcançado. Transformar a experiência lúdica num treinamento técnico é amesquinhar o caráter humano da atividade lúdica. A ludicidade na sala de aula precisa ser potencializada em espaços de expressão e vivência cultural do sujeito, junto ao processo de aquisição da leitura e da escrita (...) relacionando o sujeito ao mundo simbólico e representacional nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores” (CANDA, 2004, p. 137).

Para Piaget (1975), os momentos lúdicos são a essência para as propostas que envolvam o cognitivo das crianças, não sendo apenas uma brincadeira, mas meios que contribuem para o enriquecimento intelectual e afetivo.

Segundo Paulo Freire “O brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que ela têm” (FREIRE, 1986, p. 74). Ele continua dizendo que

“Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura” (FREIRE, 1986, p. 76).

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de oferecer maior discernimento sobre as categorias elencadas para construção da análise dos dados, me referencio ao conceito de saberes de Tardif (2003), segundo o qual se constitui em “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2003, p. 54). Este pensador nomina os saberes em: saberes de formação profissional, saber disciplinar, saber curricular e saber experiencial. A partir desta classificação de saberes, optei pelos “saberes de formação profissional” e “saberes experienciais” como categorias de análise dos dados desta investigação. Cabe, no entanto, ressaltar que estas duas categorias não são entendidas na perspectiva dualista e sim, elas concorrem, de forma equitativa, para dar o formato às ações pedagógicas.

Em virtude do tema da presente pesquisa, - e sem o risco de cair em ato reducionismo e em prejuízo à investigação -, entendo suficiente me ater apenas em dois saberes: os saberes de formação profissional e os saberes experienciais.

#### 3.1 SABERES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Tardif (2003), os saberes da formação profissional estão relacionados a métodos e técnicas pedagógicas de ensino, como o saber-fazer. Esta formação profissional demanda ser igualmente transmitida aos professores durante seu processo de formação e sempre fundamentada cientificamente. Durante a formação acadêmica, os alunos são dispostos e expostos a conhecimentos profissionais de diversas concepções, porque no momento em que ele está apto a adquirir tais conhecimentos, suas ideias de ação pedagógica estão em constante transformação, pois “todo professor adquire, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral” (TARDIFF, 2003, p. 31).

As manifestações das professoras envolvidas na pesquisa revelaram que a formação profissional se mostrou limitada para cumprir as possíveis exigências que vislumbram saber pensar o fazer pedagógico. Não declinam de sua relevância, contudo ao atuar na docência não raro se sentem um tanto quanto desprovidas dos benefícios oferecidos por conta de sua respectiva formação profissional. A Professora 1 não excitou em dar relevância ao momento de formação em nível superior, aliás, como é de se esperar. Considera a base para a aquisição de

conhecimento para o exercício da docência. Mas ressalva que, dependendo do tipo de formação acadêmica, haverá desdobramentos diferentes no processo de formação de educadores. Afirmou “Eu acho que a faculdade é a base, pensando em uma construção. Dependendo da formação acadêmica que se teve, tu vais ser uma professora de uma visão mais empática do teu aluno ou simplesmente tu vais estar ali porque quer que a turma no geral apresente um aproveitamento, ou seja, um índice de aproveitamento escolar ou quer criar cidadãos, seres que vão saber lidar com sentimentos, resolução de problemas”. A esta assertiva segue a manifestação na perspectiva de movimento, de mudança, de processo dialético para conceber o ambiente de aprendizagem. Ou seja, ela atribui, sim, valor fundamental à formação acadêmica, mas tem prontidão para conceber a vida e as ações pedagógicas com algo dinâmico. Neste sentido declara “(...)mas precisa ter um estudo constante porque tudo se modifica, as pessoas se modificam, o Brasil se modifica. A vida é dialética, tu aprendes e ensinas, assim como eu Graci estou aprendendo contigo Ruth, e tu Ruth está aprendendo comigo, é uma troca. Assim como aprendo com meus alunos, eles aprendem comigo, então eu não sei tudo, não posso dizer que a pessoa sai da faculdade e está pronta; a gente nunca está pronta, é sempre uma troca e uma evolução...” Esta manifestação se alinha ao pensamento de Freire ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender”.

A Professora 2 se alinha ao entendimento que a formação acadêmica muito contribui para o processo de formação. Mas de imediato tece ressalvas quanto à dimensão e à exequibilidade dessa contribuição, pois os apelos da realidade em que vai atuar às vezes não encontram eco nas reflexões realizadas na academia. Segunda a professora, “a formação acadêmica contribuiu muito, e sempre contribui, mas existe o choque de realidade, a gente fica naquela busca “o que eu aprendi para esse momento?” “Será que essa teoria serve para esse momento?” E dá uma ansiedade diante do novo. No passar do tempo tu vais reconhecendo aquelas teorias, tu vais associando com aquilo que tu estudaste, e tu começa a compreender que aquilo tudo faz sentido, sim”. Na sequência, se manifestou surpresa por ocasião em que começou trabalhar na docência, o que sugere ter havido discrepância entre a realidade em que foi exposta e os conhecimentos advindos da academia. Afirmou “(...) eu cheguei com toda aquela expectativa do que eu ia trabalhar, do que eu ia desenvolver, e eu cheguei lá e não era nada que eles queriam fazer, eles sentiam era fome!”

A formação acadêmica, na visão da Professora 3, proporcionou significativos conhecimentos relativos às teorias imprescindíveis e essências para a formação de professores. Contudo esses conhecimentos se revelaram limitados e desprovidos de elementos necessários ao exercício da docência. A ser assim, a professora citou, “Na minha época, o curso

disponibilizava a prática só no final do curso. É claro que a teoria traz muita contribuição, mas as vivências dentro da sala de aula têm outro valor. Tu só te sentes professor quando está no meio dos alunos, inserido no contexto, e dentro da sala de aula que eu tive todas as experiências".

No processo de saberes da formação profissional Schon (1992) aponta que é importante formar um professor reflexivo, que olha para sua própria ação pedagógica e percebe os saberes que o formaram, que dê conta de lidar com confusão e incerteza que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso. Na perspectiva socrática, este estado confuso é muito bem-vindo pois concebido como “um confuso pedagógico” em virtude de realizar um processo trabalhoso de fazer nascer novos conhecimentos.

A Professora 2 aponta o diálogo como a forma essencial para equacionar eventuais conflitos: "acredito no diálogo, sempre! Fazer com que se coloquem no lugar do outro, é possível trabalhar através dos contos, das histórias". Não faz referência a nenhuma teoria especificamente para respaldar as escolhas para construir suas ações pedagógicas quando da ocorrência de atos conflitantes entre seus alunos.

Entendo que o conceito de encontro apresentado por Quintas se mostra alinhado ao desenho do diálogo que se dimensiona em apelos e respostas. É a linguagem que dá as coordenadas para efetivamente acontecer os encontros: consigo mesmo, com o outro(a) e com o mundo. A linguagem, de acordo com Quintas, é

o meio onde se criam relações de encontro (...) o homem não tem o dom da linguagem; é locutor (...) o homem é um ser que pode ser apelado e responder, apelar e ser respondido; que está chamado a mover-se entre âmbitos, não só entre objetos e fundar modos elevados de unidade. Por isso, linguagem autêntica é só a que é dita com amor, com vontade de criar relações de convivência (QUINTAS, 1996, p. 49).

A linguagem está imbricada no encontro e o encontro imbricado na linguagem. É um casamento necessário, uma relação intrínseca, um comprometimento recíproco. Este cenário de linguagem e de encontro tem desdobramentos para educação.

A Professora 3 expressou seu entendimento com relação ao equacionamento de conflitos entre seus alunos indicando a teoria de Vigotsky “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Esta teoria foca o processo de desenvolvimento da criança na perspectiva de sua socialização. A professora, no entanto, ressalva que não havendo o respectivo equacionamento, é plausível solicitar ajuda de especialistas, conforme sua manifestação que segue: “a psicologia vem muito

com a teoria de “solução de conflitos”<sup>4</sup> mas muitas vezes quando tu não consegues resolver sozinha, tu pedes a ajuda de uma psicóloga ou psicopedagoga, essas pessoas que tem estes conhecimentos para resolver estes conflitos, e tu aprendes com ela e com essas situações”.

Em algumas situações de conflito, a Professora 3 comenta que age de forma "antipedagógica", e neste momento nenhuma teoria ampara, pois, segundo ela "às vezes tu ages de uma forma antipedagógica, que tu tens que chacoalhar a criança, pois na hora foi preciso, pois isso foge do controle. Quando tu pegas uma turma complicada, não é fácil, pois tu tens desgaste, mesmo tendo um ou dois alunos, que destoam da turma, acabam gerando muito conflito". A Professora 3 deu termo a sua argumentação no intuito de equacionar conflitos invocando, sem titubear, um dos procedimentos de elevado significado pedagógico e sobretudo humano, que é o diálogo. Para tal, afirmou: “Quando têm essas situações, parece que não existe professor dentro da sala de aula, quando isso acontece precisa ter um diálogo e acompanhamento junto com a família”.

O desenho no qual se estabelece a relação professor/aluno implica comunicação. A comunicação e expressão do professor podem favorecer um espaço de empatia e abertura, espaço de relação que supõe percepção e sensibilidade. A prática de ações pedagógicas que traduzem a sensibilidade do professor tem o primado no diálogo, tarefa sabidamente complexa, pois implica na postura, nos gestos, no tom de voz, numa variedade de palavras e expressões vocais do professor, afirmações, perguntas, “pausas retóricas”, expressões de humor, expressões faciais e corporais; às vezes a linguagem não-verbal sugere muito mais do que palavras verbalizadas; estes e outros são recursos estéticos que expressam afetividade e são indispensáveis para o processo de aprendizagem.

### 3.2 SABERES EXPERIENCIAIS

As manifestações das professoras envolvidas na pesquisa me levam a inferir que grande parte das possíveis exigências que vislumbram saber pensar suas ações pedagógicas ocorrem no palco das vivências junto de seus alunos. Isso contempla o ambiente no qual são construídos os saberes experienciais, os quais segundo Tardiff (2003), são saberes que começam a partir do seu ingresso na escola como aluno, passando pelo que vivencia no dia a dia fora da escola e no

---

<sup>4</sup> Solução de conflitos é um método judicial que auxilia as partes envolvidas a solucionar conflitos, facilitando o diálogo entre eles.

trabalho docente de sala de aula. A isso se somam os relevantes saberes experienciais resultado da vivência de situações profissionais no espaço escolar, entre professores e professores e alunos, assim, com esta vivência, os sujeitos “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2003, p. 38). Pimenta corrobora este conceito “... os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (TARDIF, 2003, p. 20). O cenário que acontece o saber experiencial impõe um processo de formação contínuo, pois contempla, sobretudo, a experiência de quem vive e aprende no curso das atividades em ambiente de aprendizagem e na confluência com outros saberes. A exigência de saber pensar o fazer pedagógico se coaduna com a exigência de estabelecer um alinhamento necessário com o saber experiencial dos professores. O saber experiencial referência e a um só tempo está imbricada ao saber pensar a ação pedagógica. Neste cenário, Tardif (2003, p. 34) afirma que “(...) os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. Na perspectiva dos saberes experienciais, Quintás (1996 p.5) menciona uma “educação viva, dinâmica, que evolui no dia a dia, que transforma cada momento experiencial em situação de aprendizagem” traz benefícios que contribuem para a presente investigação.

Os saberes da experiência ganham importância pelo que há de praticidade e de dinâmico no trabalho pedagógico do professor. Segundo Nunes (2001), é um saber prático ligado à ação que o professor produz e que, mesmo sem cientificidade, não deixa de ser um saber legítimo. Nessa perspectiva, Monteiro (2001) deixa claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio.

Os saberes da experiência têm uma relação intrínseca com o que-fazer do professor, com a ação pedagógica, principalmente implicam as relações entre o professor e os outros atores envolvidos no trabalho escolar.

O saber experiencial é “um saber sincrético e plural”, pois sua gênese ocorre por conta da interação com os diferentes atores educativos. “A riqueza e a pluralidade do saber da experiência residem no fato de que a experiência envolve ‘vários conhecimentos’ e um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional” (TARDIF, 2003, p. 1009).

Perguntado sobre os critérios utilizados para a construção de suas ações pedagógicas, as professoras fazem referência aos saberes experiências como critério proeminente. A Professora

1 afirmou que considera relevante “as vivências que os alunos trazem de casa, a relação entre a idade cronológica da criança e a idade de desenvolvimento em que ela está”; alinhado a este critério, ela leva em conta se as atividades “vão atingir todas aquelas crianças, tendo um olhar para cada criança com suas individualidades como forma de desenvolver integralmente”.

Merece destaque a atitude de vigilância em relação ao que propõe como atividade, ou seja, “se vai motivar a criança, se ela vai ter vontade de fazer, ou se vai ser maçante, o tempo de duração, o perfil da turma”. Esta professora inclui como imprescindível “o critério de socialização que eles precisam muito, têm crianças passivas e agressivas. Precisam ter empatia pelo outro, se colocar no lugar do outro”.

A Professora 2 de pronto afirmou que “o primeiro o critério que eu sempre levei em conta é o reconhecimento da turma, suas necessidades, suas curiosidades mais gritantes, suas dificuldades”. Quando começou atuar na docência não tardou em “perceber o que eles realmente precisavam, então, além de toda a carência afetiva, eles tinham fome, e não dava para fazer as demais atividades”. Barbosa (2004, p. 51) nos diz que “não é apenas o conhecimento intelectual, (...) que precisam ser revistos; também a afetividade, as reações emocionais, os sentimentos, (...) enfim, os elementos que compõem a subjetividade (...)”. No desdobramento de sua manifestação, a professora ratifica seu entendimento impondo a si própria a atitude de se dispor a “ver dentro de toda aquela gama de conhecimentos que a gente trabalha, as habilidades que eles têm que desenvolver; é conhecer as necessidades que eles apresentam, e a partir daí, eu vou elaborando os projetos, inclusive com participação deles”. A Professora 3 elegeu como critério a observação acurada no âmbito do ambiente de aprendizagem, afirmando: “Eu observo diariamente os alunos dentro do contexto da sala de aula e isso é a prioridade de minha observação para posteriormente planejar e executar. Observo os comportamentos e os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Também levo em conta a proposta pedagógica da escola (PPP)”.

Tive o máximo cuidado em unir momentos oportunizados pela Professora 1 quando pautada a questão sobre se o professor capta os apelos provenientes das crianças. Sem hesitar, a professora manifestou seu entendimento de que “não seria professora se não captasse os apelos dos alunos”. Ora, considerando a afirmativa peremptória desta professora, é um imperativo eleger esta competência como primordial para a construção das ações pedagógicas. Segundo ela, “São vários olhares de apelos, muitos, pelo aprendizado, que já têm uma curiosidade natural, que fazem muitas perguntas, o que é muito bom. Outros, por não demonstrarem essa curiosidade, exigem do professor ter aquele olhar para despertar essa curiosidade, para que a criança possa aprender”. A manifestação da professora sugere haver um

leque de apelos, nada diminutos, provenientes do ambiente social do aluno, cujos comportamentos ecoam no ambiente educacional, gerando conflitos e apelos por parte de alunos que se sentem afligidos. Diz ela: "Outros apelos são quando a criança sofre discriminação dos colegas, então aparece um olhar de pedido de socorro, para querer ser aceito, que precisa ser incluído". Sobre este ambiente, a P1 emite sua análise e evoca medidas pedagógicas para o seu possível equacionamento: "Ninguém nasce tendo preconceito, odiando, com comportamentos racistas, isso é aprendido, e se foi aprendido em casa, na sala de aula pode ser desconstruído, e essa é a grande importância da educação: desconstruir conceitos destrutivos que já estão incorporados nesta faixa etária e construir juntamente com as crianças uma cultura de paz que nós tanto precisamos". Ainda sobre os apelos, a professora se diz receptiva também às manifestações dos pais "que estão perdidos em relação à criação daqueles alunos, e se vê um olhar de mais limite de, por favor, me diga que isso não pode ser feito".

A Professora 2 relata que os apelos são fatos recorrentes protagonizados entre suas crianças. Por motivos variados, elas acorrem à professora e ela por sua vez busca trabalhar pedagogicamente esses apelos. Declarou: "Elas vêm pedindo limites, muitas pedem e têm como a gente perceber. Eu sempre fiz minhas aulas assim: primeiramente eu arrumava os alunos em uma rodinha para eles contarem as suas novidades e nesses momentos surgiam os apelos. Um dos exemplos foi um menino que eu trabalhei uma história de um mundinho que falava sobre o amor entre as pessoas, e esse aluno queria levar para casa este livro, e no outro dia ele disse que a mãe não quis ler este livro para ele, então o aluno disse que não existia amor na casa dele, também o pai dele tinha ido embora, e ele fez todo um relato. Imagina um menino de cinco anos falando isso? Como também há outros fatos já vividos, por exemplo, eu tive um aluno sofria abusos e eu fui para a justiça para ajudá-lo".

Na sequência, a manifestação da Professora 2 tomou a dimensão dos apelos advindos dos alunos a partir das observações em momentos de brincadeiras livres, mencionando que "sempre digo que eles estão brincando do que eles querem, mas nós estamos atentos, nós estamos observando, e é nesse momento que as crianças se expõem". Esta manifestação corrobora a importância da atitude da observação como condição *sine qua non* de captar os apelos provenientes dos alunos. Relata a situação de "um menino brincando e imaginando que uma caixa de madeira era um computador e ficava beijando e abraçando aquela "tela", e eu já tinha percebido que ele se batia nos móveis, era desatento". Conversando com seu pai, foi informada de que esse aluno permanecia por muito tempo, inclusive à noite adentro, assistindo à televisão, possivelmente conteúdos inapropriados para sua idade. Ela relata: "Tu tens que ter esse momento para observar essas situações, se tu fizeres sempre algo dirigido, tu vais ter

sempre aquela resposta, não algo surpreendente como essa que tive do menino. Eu sempre defendo esse momento da brincadeira, mesmo sabendo que tem gente que não acredita e que critica”.

É sempre de todo pertinente a explicar que todo processo pedagógico sugere motivos para o educando desfrutar de encantamentos necessários para realizar seus desejos no sentido de obter um nível significativo de qualidade de vida. E, entre outras possibilidades, evoca-se a estetização da existência humana como fator fundante para contribuição do processo do “bem viver”. A estética é uma propriedade elementar, suprema e referencial do ser humano. Entendo referenciar as manifestações acima à reflexão produzida por Vigotsky, o qual contempla a estética como condição fundamental para a construção das ações pedagógicas. Segundo este pensador, “educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para atividades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas.” (VIGOTSKI, 2001b, p. 338-339)

Sob o ponto de vista pedagógico, há aqui um desafio, que impõe um olhar ao invisível, à essência da alma das crianças, particularmente as suas idiossincrasias. Há nesta perspectiva a possibilidade de se efetivar esse processo de maneira a vislumbrar a realização, de forma mais plena possível, a vida existencial do aluno.

A Professora 3 declarou ter condições para captar os apelos de seus alunos, o que impõe afeição dedicada para entender em detalhes suas manifestações. Assegurou que “(...) a gente consegue ver o que a criança está trazendo e o porquê. É claro que muitas vezes temos de insistir em descobrir, pois depende muito da situação...” Dois recursos imprescindíveis para captar estes apelos são o observar e o escutar. Nesta perspectiva, a professora citou que para captar estes apelos é primordial estar “sempre conversando, e principalmente ouvi-las, pois através da fala eles expõem o que estão pensando, sempre observando e escutando...” Desde esse ponto de apoio, a pedagogia do encontro abrange a totalidade da experiência humana e é capaz de nos surpreender ao formular apelações novas para instaurar um diálogo contínuo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Segundo Quintás (1996), nós humanos fomos nascidos para o encontro. Encontro, filosoficamente falando, é criar um relacionamento, no qual “apostamos” nossos valores, não para vencer o outro, mas para crescer com ele. À medida que construímos nossas vidas, vamos estabelecendo encontros com familiares, com a sociedade, com a cultura, com novas pessoas, e com o ambiente escolar. Para este pensador

Toda a relação de encontro implica apelações e respostas: convida-me a dar um passeio por um determinado lugar e eu aceito a isso, mas indico que seria preferível fazê-lo noutro sítio. A minha resposta é, portanto, um apelo que te dirijo. O esquema que estrutura o encontro não é 'linear' (ação-paixão) mas 'reversível' (apelo-resposta). Apelar significa convidar a assumir ativamente um valor e realizá-lo na própria vida. Daqui se depreende que o encontro não se dá de modo automático ao anular as distâncias e fundar uma relação de vizinhança. Exige um intercâmbio de possibilidades, e este não se dá quando os objetos se justapõem, mas quando dois ou mais âmbitos de realidade se 'intercalam', i.e., tomam iniciativas conjuntamente e colaboram na mesma tarefa. Essa forma de vinculação tem de ser criada livre e esforçadamente, porque coloca determinadas condições. Se duas ou mais pessoas não as cumprem, podem conviver durante longo tempo sem se encontrar nem uma só vez (QUINTÁS, 1996, p. 48).

Na manifestação da Professora 1, não há espaço a dúvidas quanto à constatação da origem da condição para perceber os apelos provenientes dos alunos. De pronto e de forma inequívoca evoca a sensibilidade humana. Relata que produziu sua convicção no decurso de seu trabalho docente, vale dizer, através dos saberes experienciais. Demonstrou que ao iniciar seu trabalho docente não percebeu a importância deste olhar sensível. “Eu tinha um olhar bem mais egoísta, de não ter esta percepção, pois eu queria dar a minha aula, que fosse perfeita e não tivesse tanto estresse. E por isso mesmo Deus me colocou em escolas com crianças com maior vulnerabilidade, com crianças com vulnerabilidade, abuso sexual, prostituição infantil, que faltava desde o afeto, o carinho, o alimento. Tive que passar por isso para perceber e ter a sensibilidade que as pessoas não estão vivendo aquela realidade porque elas querem ou por meritocracia. Elas estão ali porque elas não tiveram outra oportunidade...” A partir dessas vivências oportunizadas pelo ambiente de aprendizagem, a professora não se mostrou refratária em seu entendimento e em seus procedimentos pedagógicos sendo receptiva aos apelos de seus alunos. Nesta perspectiva afirmou: "Este olhar é construído através de ver o sofrimento de perto dos alunos, de ver a condição de vulnerabilidade que eles vivem".

Entendo relevante pontuar a manifestação da Professora 1 ao se referir às crianças que se mostram favorecidas economicamente. Segundo ela, a situação de vulnerabilidade também é perceptível no contingente de crianças que se mostram mais privilegiadas: “Aprendi também que essa vulnerabilidade vem também de crianças de classe alta, que são ricas em dinheiro e pobres em afeto; elas tinham tudo e não tinham nada. Todos os materiais que elas tinham não ofereceram condição nenhuma para terem uma saúde emocional, para se sentirem amadas e caminharem com as próprias pernas. Eu acho que a superproteção é tão ruim quanto à negligência, pois os pais criam o filho numa bolha, que não acompanham o que a idade do filho pode fazer”.

Quanto à questão de onde são provenientes as condições para perceber os apelos das crianças, a Professora 2 inicialmente afirmou “que nós somos uma mistura de vivências”. Segue nesta linha de pensamento atribuindo às vivências pessoais e profissionais dos professores uma boa razão para perceber os apelos provenientes das crianças, mencionando “Eu acho que vem muito do que a gente viveu e de como passamos essa experiência para ser ouvida; como era minha relação com a minha família, com a escola e com os professores, e isso ficou armazenado na minha história”. Esta professora, porém, não declina das contribuições provenientes do curso de graduação: “acho que o curso também traz muitas questões pra serem discutidas”, as quais somadas às vivências no exercício da docência oferecem um conhecimento de maior amplitude. Ela, no entanto, dá relevância à sensibilidade humana como a condição fundamental para perceber os apelos de seus alunos. A sensibilidade pode ser construída com o tempo e a partir das vivências. A professora cita que “...a sensibilidade depende de cada um também, tem gente que tem mais experiência para chegar a ter esse olhar sensível, outras ainda não, mas todo mundo pode ter este olhar sensível, tudo tem um tempo”.

Para a Professora 3, as condições para perceber os apelos advindos das crianças são atribuídas ao conjunto de fatores provenientes das situações do dia a dia, mas sugere implementar essas condições também através de um processo de aprofundamento teórico. Assim se manifestou: “vem do dia a dia, estudando, buscando informações, pois dentro da sala de aula existem diversos tipos de crianças, como as com deficiências”.

Considerando o universo da presente pesquisa, cabe destacar que a sensibilidade humana se revela o primado para saber pensar o agir pedagógico. A disposição do professor de ser receptivo aos apelos das crianças é uma postura que indica sensibilidade humana, condição para construir um processo de humanização mais efetiva. Esta exigência, no âmbito educacional, foi explicitada pelas professoras acima. Depreende-se que, a par dos conteúdos programáticos, há necessidade de saber pensar o agir pedagógico em nível das exigências éticas e estéticas. Nas palavras de Paulo Freire, “é a decência e a boniteza de mãos dadas”. Focando a relevância da ética no ambiente de aprendizagem, este pensador afirma que “não é possível separar dois momentos o ensino dos conteúdos e da formação ética dos educandos. A prática docente, a qual inexistente sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor...” (FREIRE, 1996, p. 106), portanto, o compromisso do professor, através de ações pedagógicas, é desenvolver processos de formação no qual o aluno é invocado a construir valores éticos. É inerente às suas ações pedagógicas a presença da ética, conteúdo imbricado com os valores humanos. Para Farias, “A ética docente perpassa pela

indagação se é possível ao professor ensinar conteúdos escolares e, ainda assim, trabalhar valores como a ética e a honestidade em sala de aula" (FARIAS, 2011, p. 84).

Assim, é um imperativo, por exemplo, que as palavras pronunciadas pelo professor se infundem em sua prática, o que veria a confluir valores éticos e estéticos na feitura de suas ações pedagógicas, revelando-se num evento de elevada elegância humana. No que tange à questão dos valores, é oportuna a reflexão de Antunes: "...ensinar valores envolve momentos explícitos e espaços definidos. Guardando-se as devidas proporções, porque há grande diferença, creio que assim como o ensino de conceitos ou conteúdos conceituais sobre história, geografia ou ciências envolve um momento, um aparato e uma circunstância determinados, a mesma coisa, penso, ocorre com o ensino da honestidade, bondade e solidariedade entre tantos outros" (ANTUNES, 2002, p. 17).

Nesta mesma linha de pensamento, Empinotti oferece significativa contribuição afirmando: "A presença dos valores assumidos e incorporados, nos períodos apropriados, é um arsenal inestimável, precioso tesouro que leva a pessoa a sentir-se solidária com a história e comprometida com o bem-estar social. Nas horas difíceis, decisivas é que se manifesta o cabedal de valores acumulados" (EMPINOTTI, 1990, p. 67).

No cenário de aprendizagem, os valores humanos instigam o professor a se comprometer com esses valores no sentido de traduzi-los em momento de apropriação e de vivência por parte dos alunos. Para que essa possibilidade se efetive, Empinotti sugere aos professores estabelecer suas ações pedagógicas com dois verbos: despertar e acompanhar, porque, segundo esse autor "O valor quando despertado manifesta sua presença e irradia sua força interna ..." (EMPINOTTI, 1990, p. 127).

Fortaleço aqui o entendimento de que as ações pedagógicas têm ascendências sobre os alunos para que os mesmos possam criar e construir valores humanos. Na fase de desenvolvimento da criança em questão (5 e 6), saber pensar o agir pedagógico é discernir que valores como o amor, a solidariedade, o respeito, justiça, paz e outros são erigidos do coração da criança.

Entendo que a contribuição de Boff é de extrema relevância por apresentar seu entendimento na perspectiva de maior amplitude sobre os valores humanos: "É uma ilusão crer, que melhorando a solidariedade, melhora-se o homem. A salvação dos problemas humanos, não começa no bolso, nem no estômago ou na cabeça. O mundo só melhora, transformando-se o homem" (BOFF, 1999, p. 138).

Para a Professora 1, a experiência de vida contribuiu e contribui de forma relevante para saber pensar a construção de suas ações pedagógicas. É no palco denominado "saberes

experenciais”, que são erigidos os conhecimentos que concorreram e concorrem à “formatação” de sua docência. O conjunto destas experiências, em ambiente de aprendizagem, se mostrou imperioso, vale dizer, a professora necessariamente se viu compelida a tecer reflexões sobre suas ações e, por efeito, a redimensionar seus procedimentos pedagógicos. Assim se manifestou: "eu acho que as experiências me acrescentaram muito, porque atitudes que tive no início da minha carreira, eu jamais tomaria hoje, porque eu achava que era impossível eu ter uma educação não violenta, que tinha que deixar sem recreio, sendo ríspida. Aí eu descobri que há como olhar nos olhos da criança e perguntar por que ela está fazendo isso? Se o que está fazendo é certo ou errado. Fazer com que ela reflita ‘por que está sentindo essa raiva?’ e explicar que ela pode resolver de outra maneira".

A manifestação da Professora 1 segue na perspectiva de desenvolver processos que instigam as crianças a pensar, ponderando seus atos, os quais são interpretados como “desalinhados” à boa convivência. Neste sentido manifestou: "por mais estressada que esteja naquele momento, e o sangue subindo, e em momentos a criança te agride, mas tu precisas respirar fundo e olhar para aquela criança e perguntar “porque você me bateu?” “Se fosse você no meu lugar, você ia gostar de receber um coice, um tapa? Essa situação é demorada e exige muita paciência, muito respirar fundo".

Quando pautado o assunto sobre a experiência de vida, a Professora 2 não excitou em filosofar: "as vivências nos tornam quem somos hoje". Sobre esta assertiva, permito-me informar que me sinto compelida a manifestar que me alinho ao entendimento desta professora: a experiência de vida, sim, tem efeitos inexoráveis na construção de nossas vidas, na minha vida. Talvez se possa afirmar que as vivências se constituem elas próprias as circunstâncias que fazem erigir nossas existências. No caso do ambiente circunscrito ao ambiente de aprendizagem, saber pensar essas vivências se constitui num imperativo para o respectivo agir pedagógico.

A professora trouxe para a presente reflexão a experiência de vida que lhe proporcionou momentos de tristeza, mas que a fizeram crescer como ser humano. Relatou "eu perdi a minha mãe quando eu tinha um mês e quinze dias, então meu pai ficou viúvo por nove anos. Nesse período de nove anos, eu tive contato com meus avós maternos e meus tios. Apesar de tudo, sempre tive muito carinho. Todos eles me proporcionaram ser uma pessoa com equilíbrio nas decisões. Quando eu tinha nove anos meu pai casou, e na cabeça de uma criança a madrasta é uma concorrência, sendo a “síndrome da Cinderela”. E a despeito das adversidades trazidas por experiência de vida, a professora expressa possíveis benefícios: "Esses altos e baixos na minha vida foram importantes, pois, hoje, como mãe, tento evitar que meus filhos se frustrem, e este

é um dos problemas das futuras crianças, que se acham reizinhos".

O conteúdo do relato acima não relaciona o ambiente de aprendizagem, mesmo assim a professora sinalizou na perspectiva de possíveis benefícios para a construção de suas ações pedagógicas e, por efeito, contribuiu para o aprendizado e crescimento das crianças que vivenciaram situações semelhantes às da professora, quando de sua infância. "Teve uma turma que tinha uma menina que tinha perdido a mãe e a escola realiza atividades comemorativas ao dia das mães. Na rodinha de conversa, eu contei para os alunos a minha história, que eu não tinha a minha mãe que me deu a vida, mas eu tinha a minha mãe de criação, a minha mãe do coração, como também a minha avó. E para a aluna, eu falando isso, parece que foi um alívio, pois ela viu que não era só ela que passou por isso. É muito importante a gente olhar nos olhos das crianças e dizer "hoje eu estou muito feliz pelo dia".

Para a Professora 3, as experiências de vida contribuíram para seu processo de aperfeiçoamento no tocante ao exercício da construção de suas ações pedagógicas. Relatou: "A gente vai amadurecendo, vamos fazendo os planejamentos e percebendo que alguns dão certos, outros não, e isso é uma questão de amadurecer, sempre procurando melhorar, principalmente quando temos experiências de vida para ajudar a melhorar e progredir".

A Professora 1 ponderou que os conteúdos trabalhados são pautados na identidade pessoal de ficada criança, o que impõe a necessidade de focar o olhar na perspectiva de capturar a subjetividade de cada uma delas, proporcionando, por efeito, o conhecimento amplo de suas vidas. Assim se manifestou: "na educação infantil nós iniciamos com a identidade: O nome, onde ela reside, com quem vive, que existem vários tipos de família, explicar que todas as famílias são famílias, assim trabalha-se o acolhimento, e tenha um olhar de aceitação por todos. A partir daí, trabalhamos as fotos de família, os desenhos da família, o seu nome, a letra que começa o nome, as diferenças da cor da pele, que não existe uma cor de pele. Todos nós somos bonitos e não seria legal se todos nós fôssemos iguais". Não há exagero em afirmar que no seio das famílias, das instituições sociais e da sociedade, no âmbito geral, vigora o conceito de que as pessoas são diferentes e essas diferenças são motivo de segregar as pessoas até em nível de perpetrar desrespeito à dignidade humana.

Entendo que esta manifestação sugere o entendimento filosófico de que os humanos são diferentes entre si e invoca para si mesma o dever de sempre trabalhar esse pressuposto por bons motivos pedagógicos, vale dizer, na perspectiva de garantir o direito à educação a todos. Não foi ponderado sobre o pressuposto filosófico que sustentaria tal afirmativa. De qualquer forma ela arrematou o tema declarando "Que é legal ter um colega autista, para eles ter um modo diferente de olhar o mundo, assim como os colegas cadeirantes".

A manifestação da Professora 2 se alinha, em parte, ao pensamento da P1 quanto à escolha de possíveis conteúdos a serem desenvolvidos com suas crianças. Nomeou o lúdico como o conteúdo que dá o formato as suas ações pedagógicas: "nós trabalhamos a identidade, as relações com o outro e através desses temas, desenvolvemos o letramento, o aprendizado do nome, as habilidades quanto à motricidade fina e ampla, quantificação, jogos, enfim, muita coisa. Tudo de forma concreta e lúdica".

A Professora 3 privilegia os apelos provenientes dos alunos e dá proeminência à forma lúdica com que são desenvolvidas suas ações pedagógicas para desenvolver os conteúdos. Considera a atividade do brincar um componente essencial na vida das crianças, razão pela qual o brincar se revela um componente pedagógico imprescindível, eficiente e eficaz para trabalhar os conteúdos. Pondera: "Em primeiro lugar tem que partir da vida dos alunos, e sempre priorizo o brincar, sendo o principal elemento nesta fase da vida da criança, pois é o que a criança gosta de fazer". Na sequência, a manifestação da professora, quanto à importância da atividade lúdica em ambiente de aprendizagem, causou-me deveras fascínio: "Podemos trabalhar quantidades e números ou até mesmo ciências de uma forma lúdica, sem que eles percebam que eles estão aprendendo. Assim como aprender as letras do nome, eles não sabem que estão aprendendo o alfabeto, e o quão importante é saber como escreve o nome, para eles é só o nome deles". A Professora 3 valoriza sobremaneira as intervenções pedagógicas e a mesma expressa sobejo apreço as suas repercussões. Tanto os momentos livres quanto os momentos dirigidos têm relevância para a criança. Nesta perspectiva declara: "Os alunos precisam ter o momento livre, o momento das atividades, o momento para tudo, desde os combinados, o respeito, os valores, tudo isso tu vais trabalhando, e tudo depende de cada turma, todas as turmas são diferentes".

Estou convencida de que o conhecimento produzido por Piaget sobre a questão das regras do jogo contribui para entender as ações da criança e a própria criança em seu processo de desenvolvimento cognitivo e da moralidade. É importante destacar que a criança ao jogar se submete as regras do respectivo jogo e as respeita como algo intransigível. Não foi por outro motivo que este pesquisador construiu suas teses acerca da moralidade da criança a partir da seguinte tese: "Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (PIAGET, 1992, p. 11). Ainda para Piaget (1975), os momentos lúdicos são a essência para as propostas que envolvem o cognitivo das crianças, não sendo apenas uma brincadeira, mas meios que contribuem para o enriquecimento intelectual e afetivo.

A abordagem lúdica, no âmbito educacional, tem amparo legal no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual garante o direito das crianças a brincar:

“O direito da criança de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. (BRASIL, 2001, p. 22).

Estes momentos lúdicos não precisam necessariamente ter um objetivo e resultado desejado, podem ser momentos livres, conforme Canda diz:

A atividade lúdica, como o jogo, o brinquedo e a brincadeira, não devem ser restringida à sua mera utilização mecânica enquanto recurso didático, seguindo a visão de quem o brincar só é permitido quando há algum objetivo a ser alcançado. Transformar a experiência lúdica num treinamento técnico é amesquinhar o caráter humano da atividade lúdica. A ludicidade na sala de aula precisa ser potencializada em espaços de expressão e vivência cultural do sujeito, junto ao processo de aquisição da leitura e da escrita (...) relacionando o sujeito ao mundo simbólico e representacional nos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. (CANDA, 2004, p. 137).

Segundo Paulo Freire “O brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano. O brincar alimenta-se das referências e do acervo cultural a que as crianças têm acesso, bem como das experiências que ela têm”. (FREIRE, 1986, p. 74). Ele continua dizendo que

Brincar é nossa primeira forma de cultura. A cultura é algo que pertence a todos e que nos faz participar de ideias e objetivos comuns. A cultura é o jeito de as pessoas conviverem se expressarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte. Mesmo sem estar brincando com o que denominamos “brinquedo”, a criança brinca com a cultura. (FREIRE, 1986, p76)

Acolhi com apreço a percepção e o discernimento da Professora 1 quanto à questão relacionada ao equacionamento de conflitos entre seus alunos. Assegurou tratar-se de um ato primordial equacionar eventuais conflitos pelo viés do bom senso, o que sugere a prática do diálogo, sempre bem-vindo em ambientes de aprendizagem. É contundente ao afirmar que não se ampara em nenhuma teoria para fundamentar essa prática pedagógica: "Não existe teoria, não existe leitura, não existe nenhuma psicologia. O que vai te amparar é o bom senso, porque no início é claro que a teoria vai ser teu amparo, a tua base, mas tudo depende do teu bom senso. Nas escolas violentas, no primeiro momento teu instinto faz querer proteger o aluno, de pedir socorro se estiver sozinha por não estar dando conta, pois alguém precisa ficar com a turma para que tu possas resolver aquele atrito". Tece críticas ao poder público por negligenciar deveres com a educação, limitando em muito o desempenho da docência. Nesta perspectiva, declarou: “é aí que a estrutura que nós temos hoje nas escolas públicas não oferece suporte, pois é um professor para trinta alunos, e nestes momentos não existe teoria. Ela é muito bonita no papel e que serve, mas o governo não dá condições físicas e financeiras para o professor (...)

Os pais cobram do professor a estrutura, um ensino melhor por parte de nós professores, o que segundo os pais, somos muito bem pagos”.

#### **4 MEUS SABERES NA EXPERIENCIA DA DOCÊNCIA**

É plausível afirmar que as experiências nas turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais no decurso do Estágio Acadêmico Supervisionado ofereceram motivos para refletir sobre as ações pedagógicas. Houve inúmeras situações, nesse cenário de aprendizagem, que se revelaram importantes e foram motivo para me envolver em pensamento mais profundo sobre a minha formação profissional e no exercício da docência. Por conta das exigências inerentes à atividade acadêmica do estágio supervisionado, me lancei em leituras de possíveis contribuições de teóricos sobre os temas abordados, para me apropriar com maior discernimento das atividades desenvolvidas com os alunos da turma. A intensidade pedagógica com que foram realizadas algumas atividades enseja que saberes experienciais transcenderam saberes de formação profissional, circunstância essa que me impôs exigências de saber pensar as ações pedagógicas. No processo de minha formação profissional, alguns conteúdos, entendo, não foram discutidos com propriedade que pudessem se coadunar com as possíveis realidades vividas pelos alunos, notadamente a questão dos conflitos. Por diversas vezes, no ambiente de recreio e de jogos de futebol, aconteceram conflitos entre os meninos. Nesse tipo de conflito ficou evidenciada a recorrente expressão de raiva que aflorava neles com a mais genuína espontaneidade, dando ensejo tratar-se de um comportamento natural nessas crianças. Por questões educacionais, cumpro o apelo de saber pensar ações que vislumbrassem possível equacionamento pedagógico desses conflitos, que, aliás, se revelaram, diga de passagem, de elevada complexidade. A exigência impôs saber pensar ações que resultassem em benefício pedagógico, no caso, evitar que criança seja punida por razões do desenvolvimento de sua inteligência nessa fase da vida, a despeito, de entre elas deva haver punição a quem praticar determinados conflitos. Piaget (1998) afirmou que a criança nesta fase do desenvolvimento expressa seu apelo para que haja a justiça punindo a criança que pratica delitos, denominando de “justiça retributiva”. Segundo esse pensador "na justiça retributiva acredita-se que todo delito deve ser castigado, e se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, estando ligada à coação adulta e ao realismo moral. O ato errado deve sempre ser punido, e está intimamente relacionado ao raciocínio do realismo moral". Sobre este assunto, Vinha cita que

"a criança se sente limitada a praticar atos de descentralização, ou seja, ela não consegue se colocar, abstratamente, no lugar do outro. As crianças 'Apresentam dificuldades para compreender as razões das regras devido a uma capacidade limitada para assumir as perspectivas dos outros (assumir papéis) e pensar sobre seus sentimentos e intenções, ainda mais quando o seu próprio interesse está em jogo'" (Vinha, 2000 p.119).

Pondero, entretanto, que a punição, na perspectiva pedagógica, sobretudo nessa fase do desenvolvimento da criança, se revela uma ação estranha, extemporâneo, inconsequente. Tarefa difícil, sim, mas que se vislumbra possível na medida em que se cumpre a exigência de saber pensar todo e qualquer fazer pedagógico.

Outro momento que ofereceu motivo para refletir sobre as ações pedagógicas esteve alinhado aos apelos erigidos da afetividade. No conjunto das atividades desenvolvidas em turmas de Educação Infantil e Anos iniciais, ficou evidenciado que o afeto é o elemento essencial que permeia a convivência entre os seus pares e por conta disso é um imperativo saber pensar as ações pedagógicas sempre na perspectiva do afeto.

Sobre este assunto, Piaget (1998) menciona que os conhecimentos são construídos na interação entre emoção e razão, defendendo a existência de uma relação estreita entre o conhecimento e a afetividade.

## 5 CONCLUSÃO

No decurso do meu processo de formação profissional, a academia me proporcionou, sem ser reducionista, o privilégio de refletir e analisar diuturnamente os conceitos concernentes às ações pedagógicas. Inferi que saber pensar o fazer pedagógico traz exigência que transige o pensar sob as coordenadas do senso comum, contemplando o apelo pedagógico do mundo da criança.

O sentido de educação, segundo Piaget, é a "abertura para todos os possíveis", ou seja, é a construção do humano no cenário das possibilidades humanas. Este substrato antropológico dá suporte à educação na perspectiva de formação de pessoas criativas, inventivas, descobridoras, de pessoas críticas e ativas, condição para a busca constante do processo de construção de suas respectivas autonomias.

Esta pesquisa possibilitou pensar o fazer pedagógico em nível de Educação Infantil. Dediquei esforços no sentido de apropriar-me de conceitos relativos à essência do trabalho docente: as ações pedagógicas. A construção da moldura desta investigação resultou da análise

dos saberes provenientes da formação acadêmica e dos saberes experienciais das professoras. Tarefa complexa, mas carregada de beleza, de encantamento, por razões pedagógicas. O processo de construção da investigação me propiciou discernimento para construir as categorias de análise: saberes de formação profissional e saberes experienciais. Cabe ressaltar que estas duas categorias não se abrigam na perspectiva dualista e sim, concorrem de forma equitativa e convergem por igual para dar o formato às ações pedagógicas.

No processo de análise dos dados coletados, ficou evidenciada a proeminência dos saberes experienciais sobre os saberes de formação profissional no concernente ao processo de construção do fazer pedagógico. Ou seja, captei que o conjunto de saberes experienciais é notoriamente mais ostensivo se comparado aos saberes de formação profissional. Isso dá ensejo que a construção do fazer pedagógico é desprovida de sustentação teórica, como sugerem algumas manifestações abaixo, dentre outras analisadas.

Ponderado sobre os possíveis apelos dos alunos a Professora 3, por exemplo, se manifestou: "vem do dia a dia, estudando, buscando informações, pois dentro da sala de aula existem diversos tipos de crianças, como as com deficiências". E que as experiências de vida contribuíram para seu processo de aperfeiçoamento no tocante ao exercício da construção de suas ações pedagógicas. Relatou: "A gente vai amadurecendo, vamos fazendo os planejamentos e percebendo que alguns dão certos, outros não, e isso é uma questão de amadurecer, sempre procurando melhorar, principalmente quando temos experiências de vida para ajudar a melhorar e progredir".

No caso da Professora 1, ela capta os apelos provenientes das crianças: "não seria professora se não captasse os apelos dos alunos(...)São vários olhares de apelos, muitos, pelo aprendizado, que já têm uma curiosidade natural, que fazem muitas perguntas, o que é muito bom. Outros, por não demonstrarem essa curiosidade, exigem do professor ter aquele olhar para despertar essa curiosidade, para que a criança possa aprender (...) Outros apelos são quando a criança sofre discriminação dos colegas, então aparece um olhar de pedido de socorro, para querer ser aceito, que precisa ser incluído".

Para Professora 2, "o primeiro o critério que eu sempre levei em conta é o reconhecimento da turma, suas necessidades, suas curiosidades mais gritantes, suas dificuldades". Quando começou atuar na docência não tardou em "perceber o que eles realmente precisavam, então, além de toda a carência afetiva, eles tinham fome, e não dava para fazer as demais atividades".

Em relação aos saberes de formação profissional, as manifestações das professoras se mostraram diminutas. Nominaram poucos pensadores, assim como explicitaram poucas teorias.

A professora 1 afirmou: “Eu acho que a faculdade é a base, pensando em uma construção. Dependendo da formação acadêmica que se teve, tu vais ser uma professora de uma visão mais empática do teu aluno ou simplesmente tu vais estar ali porque quer que a turma no geral apresente um aproveitamento, ou seja, um índice de aproveitamento escolar ou quer criar cidadãos, seres que vão saber lidar com sentimentos, resolução de problemas(...) precisa ter um estudo constante porque tudo se modifica, as pessoas se modificam, o Brasil se modifica. A vida é dialética, tu aprendes e ensinas, assim como eu Graci estou aprendendo contigo Ruth, e tu Ruth está aprendendo comigo, é uma troca. Assim como aprendo com meus alunos, eles aprendem comigo, então eu não sei tudo, não posso dizer que a pessoa sai da faculdade e está pronta; a gente nunca está pronta, é sempre uma troca e uma evolução...” Esta manifestação se alinha ao pensamento de Freire ao afirmar que “quem ensina aprende ao ensinar e que aprende ensina ao aprender”. Para a professora 2, “a formação acadêmica contribuiu muito, e sempre contribui, mas existe o choque de realidade, a gente fica naquela busca “o que eu aprendi para esse momento?” “Será que essa teoria serve para esse momento?” A Professora 3 expressou seu entendimento com relação ao equacionamento de conflitos entre seus alunos indicando a teoria de Vigotsky “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Esta teoria foca o processo de desenvolvimento da criança na perspectiva de sua socialização. A professora, no entanto, ressalva que não havendo o respectivo equacionamento, é plausível solicitar ajuda de especialistas, conforme sua manifestação que segue: “a psicologia vem muito com a teoria de “solução de conflitos”<sup>5</sup> mas muitas vezes quando tu não consegues resolver sozinha, tu pedes a ajuda de uma psicóloga ou psicopedagoga, essas pessoas que tem estes conhecimentos para resolver estes conflitos, e tu aprendes com ela e com essas situações”. Manifestou "Na minha época, o curso disponibilizava a prática só no final do curso. É claro que a teoria traz muita contribuição, mas as vivências dentro da sala de aula têm outro valor. Tu só te sentes professor quando está no meio dos alunos, inserido no contexto, e dentro da sala de aula que eu tive todas as experiências".

Os dados obtidos no campo desta investigação se revelaram intrínsecos e imbricados no fazer pedagógico. As manifestações das professoras demonstraram que, ao referenciar um possível amparo teórico para dar suporte as suas ações pedagógicas, elas se deixaram levar pelos apelos dos saberes experienciais. O que é de todo válido, pois corrobora o entendimento

---

<sup>5</sup> Solução de conflitos é um método judicial que auxilia as partes envolvidas a solucionar conflitos, facilitando o diálogo entre eles.

de que o fazer pedagógico infunde a teoria e prática, ou seja, o fazer pedagógico se constitui numa única coisa, o fazer pedagógico encerra a totalidade do exercício da docência.

Saber pensar o fazer pedagógico é a exigência que se impõe ao exercício da docência. É refletir sobre suas ações pedagógicas e reconhecer seus saberes ocorre quando o professor olha para sua própria ação pedagógica e percebe os saberes que o formaram. Esse é o professor reflexivo, Schon (1992) aponta que é importante formar um professor reflexivo, que dê conta de lidar com confusão e incerteza que surgem na sua ação, tanto por parte dos alunos quanto do próprio professor, pois é impossível aprender sem ficar confuso. É a ideia de confusão pedagógica na perspectiva socrática, ou seja, realizar um processo trabalhoso para criar novos conhecimentos.

Pensar é um benefício humano, e nos faz capturar as coisas que nos envolvem, sendo o antídoto contra o pensar pelo viés do senso comum; é a vantagem de pensar com domínio, com convicção. O benefício de saber pensar gera o benefício de produzir conhecimento sobre, por exemplo, de onde eu parto, que caminho vou percorrer e para onde quero chegar ; é um processo de reflexão na perspectiva de dominar o cenário em que se vive, o palco da vida. Saber pensar na perspectiva educacional potencializa o domínio do fazer pedagógico. Capacita o docente a dimensionar o fazer pedagógico com os pressupostos e abrangência necessários. Saber pensar no âmbito educacional tem inexoravelmente um caráter pedagógico, e no caso desta investigação, saber pensar é o entender a criança para construir elementos que fazem parte da vida dela. Saber pensar na perspectiva do saber pedagógico tem apelos filosóficos, psicológicos, sociais, morais, éticos, estéticos, afetivos, lúdicos, da comunicação humana, da sensibilidade humana, e enfim os apelos gerados pelo mundo da criança.

Saber pensar o fazer pedagógico é saber pensar uma determinada maneira de realizar o fazer pedagógico, mas não desprovido de incertezas, é criar um estilo de vida, dentre inúmeras outras possibilidades no campo educacional e humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar/Novas Formas de Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBOSA, A. M. Por que e como: arte na educação. In: MEDEIROS, Maria Beatriz (Org). **Arte em Pesquisa**. ANPAP, Brasília, 2004. p. 48-51.
- BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 2001.
- CANDA, C. N. Aprender e brincar é só começar, In: PORTO, Bernadete de Sousa (Org). **Educação e ludicidade**. Ludicidade: onde acontece? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, v,3,2004, p, 123-140)
- EMPINOTTI, Moacyr Caetano. **Os valores a serviço da pessoa humana**. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1990.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação: entre praxis e epistemologia**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Madalena. **Dois Olhares ao Espaço - Ação na Pré-Escola**. Campinas: Papyrus, 1986.
- FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2009.
- GATTI, Carlos. **Algunas reflexiones sobre el lenguaje**. in C. Gatti y J. Wiese, **El lenguaje**. Dos aproximaciones: 11-26; Lima: Universidad del Pacifico, 1999.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método**, tomo II. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1992.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- QUINTÁS, López A. **Cómo lograr una formación integral**. Madrid: San Pablo, 1996.
- LIMA, Lauro de O. **Piaget para Principiantes**. Direção da coleção Fanny Abramovich. São Paulo: Summus 1980.

LÜDKE M., ANDRÉ M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAYOR, F. Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: Conferência mundial sobre o ensino superior. **Tendências de educação superior para o século XXI**. Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior. Paris: 1998.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores entre saberes e prática**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, p. 121-142, abril, 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 28-42, abril, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000. p 36-37

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1992

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PIAGET Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1999.

RAMALHO, Betania I. **Reflexões sobre o Ensino e o Exercício da Docência no Ensino Superior**. Coleção Pedagógica n. 9. 2007

RAMALHO, Betania; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHIFFMAN, H. **Linguistic Culture and Language Policy**. London and New York: Routledge, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003

TOURAINÉ, Alain. **¿Podremos vivir juntos? Iguales e diferentes**. Madrid: PPC, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**, Campinas, SP: Mercado das letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

## ANEXO A – MODELO DE QUESTIONÁRIO

1 – Que critério você utiliza para elaborar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos?

2 - Em que medida a formação acadêmica contribuiu para construção de ações pedagógicas no exercício da docência?

3 - O professor capta os apelos das crianças nessa fase do desenvolvimento? Quais seriam esses apelos?

4 - As condições para perceber esses apelos são provenientes de onde?

5 – O que a experiência de vida, em seu sentido amplo, contribuiu e contribui para a construção das ações pedagógicas junto de seus alunos?

6 - Há uma exigência tácita na perspectiva pedagógica de que os conteúdos trabalhados em aula devam ter sentido ao aluno, independente do nível de escolarização. Pergunta: que conteúdos são trabalhados no nível da educação infantil (pré-escola) para que esses conteúdos se traduzam em algo significativo à vida dos alunos?

7 – Eventuais conflitos entre seus alunos são amparados em alguma teoria para os possíveis equacionamentos? Qual?

## ANEXO B- DADOS COLETADOS

### PRIMEIRA ENTREVISTA

1 - Que critério você utiliza para elaborar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos?

As vivências que os alunos trazem de casa, a relação entre a idade cronológica da criança e a idade de desenvolvimento em que ela está. Por exemplo, tem uma criança que tem seis anos, mas não foi estimulada e desenha garatuja, e outra que tem quatro anos e foi bem estimulada e já tem um bom desenho. Então uso esses critérios também pensando se vão atingir todas aquelas crianças, tendo um olhar para cada criança com suas individualidades como forma de desenvolver integralmente. Outro critério que uso é se vai motivar a criança, se ela vai ter vontade de fazer, ou se vai ser maçante, o tempo de duração, o perfil da turma. Todos esses critérios e mais o critério de socialização que eles precisam muito, tem crianças passivas e agressivas. Precisam ter empatia pelo outro, se colocar no lugar do outro.

2 - Em que medida a formação acadêmica contribuiu para construção de ações pedagógicas no exercício da docência?

Eu acho que a faculdade é a base, pensando em uma construção. Dependendo da formação acadêmica que se teve, tu vais ser uma professora de uma visão mais empática do teu aluno ou simplesmente tu vais estar ali porque quer que a turma no geral apresente um aproveitamento, ou seja, um índice de aproveitamento escolar ou quer criar cidadãos, seres que vão saber lidar com sentimentos, resolução de problemas. Então eu acho que neste ponto a faculdade foi bastante importante para ter esse olhar, mas precisa ter um estudo constante porque tudo se modifica, as pessoas se modificam, o Brasil se modifica. A vida é dialética, tu aprendes e ensinas, assim como eu Graci estou aprendendo contigo Ruth, e tu Ruth está aprendendo comigo, é uma troca. Assim como aprendo com meus alunos, eles aprendem comigo, então eu não sei tudo, não posso dizer que a pessoa sai da faculdade e está pronta; a gente nunca está pronta, é sempre uma troca e uma evolução. A gente tem que continuar sempre

expandindo os conhecimentos, buscando mais desafios, como as crianças com necessidades especiais que desafiam a procurar novas metodologias, porque algumas não são interessantes para aquele aluno.

3 - O professor capta os apelos das crianças nessa fase do desenvolvimento? Quais seriam esses apelos?

Sim, não seria professora se não captasse os apelos dos alunos. São vários olhares de apelos, muitos, pelo aprendizado, que já tem uma curiosidade natural, que fazem muitas perguntas, o que é muito bom. Outros, por não demonstrarem essa curiosidade, exigem do professor ter aquele olhar para despertar essa curiosidade, para que a criança possa aprender. Sem a curiosidade o mundo não evolui, a ciência não evolui, e alguém tem que instigar. Outros apelos são quando a criança sofre discriminação dos colegas, então aparece um olhar de pedido de socorro, para querer ser aceito, que precisa ser incluído. Outros com os pais que estão perdidos em relação à criação daqueles alunos, e se vê um olhar de mais limite, de “por favor, me diga que isso não pode ser feito”. Ninguém nasce tendo preconceito, odiando, com comportamentos racistas, isso é aprendido, e se foi aprendido em casa, na sala de aula pode ser desconstruído, e essa é a grande importância da educação: desconstruir conceitos destrutivos que já estão incorporados nesta faixa etária e construir juntamente com as crianças uma cultura de paz que nós tanto precisamos.

4 - As condições para perceber esses apelos são provenientes de onde?

Bom, quando eu comecei a lecionar, eu tinha um olhar bem mais egoísta, de não ter esta percepção, pois eu queria dar a minha aula, que fosse perfeita e não tivesse tanto estresse. E por isso mesmo Deus me colocou em escolas com crianças com maior vulnerabilidade, com crianças com vulnerabilidade, abuso sexual, prostituição infantil, que faltava desde o afeto, o carinho, o alimento. Tive que passar por isso para perceber e ter a sensibilidade que as pessoas não estão vivendo aquela realidade porque elas querem, ou por meritocracia. Elas estão ali porque elas não tiveram outra oportunidade, é fácil um empresário, atrás de sua escrivania dizer que o pobre está nessa situação porque ele não tem mérito, mas se tu nasceste de uma família que a tua mãe se prostituía, teu pai bebia e espancava tua mãe, qual é a referência de pai e de mãe que tu vai ter pra reproduzir quando tu tiveres uma família? Se tua família nunca te deu apoio para estudar, nunca te estimulou para tal, de onde vai vir este estímulo?

Este olhar é construído através de ver o sofrimento de perto dos alunos, de ver a condição de vulnerabilidade que ele vive. Aprendi também que essa vulnerabilidade vem também de crianças de classe alta que são ricos em dinheiro e pobres em afeto. Elas tinham tudo e não tinham nada. Todos os materiais que elas tinham não ofereceram condição nenhuma para terem uma saúde emocional, para se sentirem amadas e caminharem com as próprias pernas. Eu acho que a superproteção é tão ruim quanto à negligência, pois os pais criam o filho numa bolha, que não acompanham o que a idade do filho pode fazer.

5 - O que a experiência de vida, em seu sentido amplo, contribuiu e contribui para a construção das ações pedagógicas junto de seus alunos?

Muito, eu acho que as experiências me acrescentaram muito, porque atitudes que tive no início da minha carreira, eu jamais tomaria hoje, porque eu achava que era impossível eu ter uma educação não violenta, que tinha que deixar sem recreio, sendo ríspida. Aí eu descobri que há como olhar nos olhos da criança e perguntar por que ela está fazendo isso? Se o que está fazendo é certo ou errado. Fazer com que ela reflita “por que está sentindo essa raiva?” e explicar que ela pode resolver de outra maneira. Resolver estas situações é demorado, não vai ser na primeira semana, nem na segunda nem na terceira e pode até piorar naquele mês, pois a criança não está acostumada com este tipo de intervenção. Por mais estressada que esteja naquele momento, e o sangue subindo, e em momentos a criança te agride, mas tu precisas respirar fundo e olhar para aquela criança e perguntar “porque você me bateu?” “se fosse você no meu lugar, você ia gostar de receber um coice, um tapa?” Essa situação é demorada e exige muita paciência, muito respirar fundo; eu tenho essa experiência porque trabalho o dia inteiro com crianças pequenas. Sabe-se que o grande problema hoje em dia é a família negligenciar a educação das crianças. Então tem uma confusão entre deixar fazer o que quer e educar, e quem está fazendo esse papel é a escola, é o professor e isso é desgastante. Mas sabemos que aquele aluno agride porque está pedindo socorro. Há uma desconstrução de valores a partir do momento em que os pais deixam os filhos jogarem jogos violentos e matando todos no jogo, e chegam à escola e querem matar todos os colegas. Não há um monitoramento dos pais, pois eles deixam os filhos acessarem tudo, não tendo o filtro para usar somente o que há de bom na internet. Os pais não podem ver os professores como inimigo e sim como um parceiro. Alguns pais vêm armados, com uma resistência porque se o professor exige algo, os pais tiram os alunos da escola.

6 - Há uma exigência tácita na perspectiva pedagógica de que os conteúdos trabalhados em aula devam ter sentido ao aluno, independente do nível de escolarização. Pergunta: que conteúdos são trabalhados no nível da educação infantil (pré-escola) para que esses conteúdos se traduzam em algo significativo à vida dos alunos?

Na educação infantil nós iniciamos com a identidade: O nome, onde ela reside, com quem vive, que existem vários tipos de família, explicar que todas as famílias são famílias, assim trabalha-se o acolhimento, e tenha um olhar de aceitação por todos. A partir daí, trabalhamos as fotos da família, os desenhos da família, o seu nome, a letra que começa o nome, as diferenças da cor da pele, que não existe uma cor de pele. Todos nós somos bonitos e seria legal se todos nós fôssemos iguais. Que é legal ter um colega autista, para eles ter um modo diferente de olhar o mundo, assim como os colegas cadeirantes. Trabalhar as cores, as formas geométricas, as casas onde moramos, o meio ambiente.

7 - Eventuais conflitos entre seus alunos são amparados em alguma teoria para os possíveis equacionamentos? Qual?

Não, em nenhuma teoria. Não existe teoria, não existe leitura, não existe nenhuma psicologia. O que vai te amparar é o bom senso, porque no início é claro que a teoria vai ser teu amparo, a tua base, mas tudo depende do teu bom senso. Nas escolas violentas, no primeiro momento teu instinto faz querer proteger o aluno, de pedir socorro se estiver sozinha por não estar dando conta, pois alguém precisa ficar com a turma para que tu possas resolver aquele atrito. É preciso respirar fundo e pedir para que os dois respirarem fundo; acalmar as crianças e ficar calmo para aí sim fazer a intervenção e neste momento sim entra a teoria, mas no primeiro momento é pedir socorro mesmo, e é aí que a estrutura que nós temos hoje nas escolas públicas não oferece suporte, pois é um professor para trinta alunos, e nestes momentos não existe teoria. Ela é muito bonita no papel e que serve, mas o governo não dá condições físicas e financeiras para o professor. Os pais cobram do professor a estrutura, um ensino melhor por parte de nós professores, o que segundo os pais, somos muito bem pagos.

## SEGUNDA ENTREVISTA

1 - Que critério você utiliza para elaborar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos?

Primeiro, o critério que eu sempre levei em conta é o reconhecimento da turma, suas necessidades, suas curiosidades mais gritantes, suas dificuldades. Eu acho que é ver dentro de toda aquela gama de conhecimentos que a gente trabalha, as habilidades que eles têm que desenvolver; é conhecer as necessidades que eles apresentam, e a partir daí, eu vou elaborando os projetos, inclusive com participação deles. No decorrer desses anos eu tenho percebido que basicamente é a interação. As minhas atividades são sempre voltadas ao emocional, e eu percebi nos últimos anos como fez a diferença. Desde o início eu faço com que os alunos mentalizem frases de motivação, como, “nós somos uma equipe”, “nós somos inteligentes”. Eu faço isso quando eles estão sentados em uma rodinha, nas conversas. Então eu percebo que esse tipo de atividade produz efeitos positivos, até de como a criança se vê, a sua autoconfiança, então hoje mesmo no terceiro ano, eu levei essa prática pra lá, e funciona muito.

2 - Em que medida a formação acadêmica contribuiu para construção de ações pedagógicas no exercício da docência?

Bom, a formação acadêmica contribuiu muito, e sempre contribui, mas existe o choque de realidade, a gente fica naquela busca “o que eu aprendi para esse momento?” “será que essa teoria serve para esse momento?” e dá uma ansiedade diante do novo. No passar do tempo tu vais reconhecendo aquelas teorias, tu vais associando com aquilo que tu estudaste, e tu começa a compreender que aquilo tudo faz sentido, sim. Quando fui para o estágio da educação infantil, eu já trabalhava, por conta do Magistério, e logo depois eu passei no curso estadual para o magistério, e para mim foi traumatizante, pois eu peguei uma realidade de alunos bem carentes, alunos de invasão, e eu cheguei com toda aquela expectativa do que eu ia trabalhar, do que eu ia desenvolver, e eu cheguei lá e não era nada que eles queriam fazer, eles sentiam era fome! E diante disso minha professora regente começou a observar as dificuldades que eu tinha com aquela turma e esta professora começou a me ajudar a trabalhar com aquela turma. Os alunos entravam às 8 horas da manhã e às 8.30h era servido o café da manhã e a professora sempre trazia um lanche, sempre negociando “vocês mereceram, vocês foram legais com as professoras. Amanhã tem outra surpresa” e ela trazia um pãozinho ou um biscoito. E aí eu

comecei a perceber o que eles realmente precisavam, então, além de toda a carência afetiva, eles tinham fome, e não dava para fazer as demais atividades. Esse é o meu primeiro critério para as minhas escolhas com a turma.

3 - O professor capta os apelos das crianças nessa fase do desenvolvimento? Quais seriam esses apelos?

Elas vêm pedindo limites, muitas pedem e tem como a gente perceber. Eu sempre fiz minhas aulas assim: Primeiramente eu arrumava os alunos em uma rodinha para eles contarem as suas novidades e nesses momentos surgiam os apelos. Um dos exemplos foi um menino que eu trabalhei uma história de um mundinho que falava sobre o amor entre as pessoas, e esse aluno queria levar para casa este livro, e no outro dia ele disse que a mãe não quis ler este livro para ele, então o aluno disse que não existia amor na casa dele, também o pai dele tinha ido embora, e ele fez todo um relato. Imagina um menino de 5 anos falando isso? Como também há outros fatos já vividos, por exemplo, eu tive um aluno sofria abusos e eu fui para a justiça para ajudá-lo. Mas também tem situações que nos enchem de alegria, eu tive 5 anos consecutivos com alunos especiais, e sempre foram bem tranquilos, não foram agressivos comigo, e eles aprenderam muita coisa na educação infantil, como ter liberdade e auto confiança, tanto os alunos, como os pais, e isso é uma vitória pra nós, professores.

Outra coisa que a gente luta muito para que sempre aconteça é a brincadeira livre é uma coisa que a gente luta muito, porque nem todo mundo vê isso como importante. Eu sempre digo que eles estão brincando do que eles querem, mas nós estamos atentos, nós estamos observando, e é nesse momento que as crianças se expõem. A brincadeira é muito importante, e em um caso eu vi um menino brincando imaginando que uma caixa de madeira era um computador e ficava beijando e abraçando aquela “tela”, e eu já tinha percebido que ele se batia nos móveis, era desatento. Eu até tinha pedido para que os pais os levassem em um oftalmologista e não tinha nada. Então, deu um estalo e pensei: “esse menino passa o dia inteiro ou à noite no vídeo game ou computador”. Chamei o pai para conversar e eu perguntei se ele assistia muito à televisão ou ficava no computador. O pai disse que deixava o filho com a mãe, à noite, e a mãe não tinha muito tempo para se envolver com filho. Com isso o filho ficava assistindo à televisão à noite inteira. Deduzi que ele assistia até a madrugada coisas inapropriadas para a idade dele. Então tu começa a entender as famílias. Tu tens que ter esse momento para observar essas situações, se tu fizeres sempre algo dirigido, tu vais ter sempre aquela resposta, não algo surpreendente como essa que tive do menino.

Eu sempre defendo esse momento da brincadeira, mesmo sabendo que tem gente que não acredita e que critica.

4 - As condições para perceber esses apelos são provenientes de onde?

Eu acho que nós somos uma mistura de vivências. Eu acho que vem muito do que a gente viveu e de como passamos essa experiência para ser ouvida; como era minha relação com a minha família, com a escola e com os professores, e isso ficou armazenado na minha história. Eu acho que o curso também traz muitas questões pra serem discutidas, e tudo isso se soma para esse entendimento. A sensibilidade depende de cada um também, tem gente que tem mais experiência para chegar a ter esse olhar sensível, outras ainda não, mas todo mundo pode ter este olhar sensível, tudo tem um tempo.

5 - O que a experiência de vida, em seu sentido amplo, contribuiu e contribui para a construção das ações pedagógicas junto de seus alunos?

Bem, eu perdi a minha mãe quando eu tinha um mês e quinze dias, então meu pai ficou viúvo por nove anos. Nesse período de nove anos, eu tive contato com meus avós maternos e meus tios. Apesar de tudo, sempre tive muito carinho. Todos eles me proporcionaram ser uma pessoa com equilíbrio nas decisões. Quando eu tinha nove anos meu pai casou, e na cabeça de uma criança a madrasta é uma concorrência, sendo a “síndrome da Cinderela”. A gente teve disputas por espaços, mas tiveram coisas que foram muito importantes para mim. Hoje como mãe eu entendo que as tantas cobranças não tinham sido por falta de amor, mas sim por preocupação dobrada, tipo “eu não posso errar porque ela não é minha filha. Esses altos e baixos na minha vida foram importantes, pois, hoje, como mãe, tento evitar que meus filhos se frustrem e este é um dos problemas das futuras crianças, que se acham reizinhos. As vivências nos tornam quem somos hoje”.

Teve uma turma que tinha uma menina que tinha perdido a mãe e a escola realiza atividades comemorativas ao dia das mães. Na rodinha de conversa, eu contei para os alunos a minha história, que eu não tinha a minha mãe que me deu a vida, mas eu tinha a minha mãe de criação, a minha mãe do coração, como também a minha avó. E para a aluna, eu falando isso, parece que foi um alívio, pois ela viu que não era só ela que passou por isso. É muito importante a gente olhar nos olhos das crianças e dizer “hoje eu estou muito feliz pelo dia”.

6 - Há uma exigência tácita na perspectiva pedagógica de que os conteúdos trabalhados em ambiente de aprendizagem devam ter sentido ao aluno, em todos os níveis de escolarização. Pergunta: que conteúdos são trabalhados no nível da educação infantil (pré-escola) para que esses conteúdos se traduzam em algo significativo à vida dos alunos?

Nós trabalhamos a identidade, as relações com o outro e através desses temas, desenvolvemos o letramento, o aprendizado do nome, as habilidades quanto à motricidade fina e ampla, quantificação, jogos, enfim, muita coisa. Tudo de forma concreta e lúdica.

7 - Eventuais conflitos entre seus alunos são amparados em alguma teoria para os possíveis equacionamentos? Qual?

Acredito no diálogo sempre! Fazer com que se coloquem no lugar do outro, é possível trabalhar através dos contos, das histórias.

### TERCEIRA ENTREVISTA

1 - Que critério você utiliza para elaborar as atividades a serem desenvolvidas com seus alunos?

Eu observo diariamente os alunos dentro do contexto da sala de aula e isso é a prioridade de minha observação para posteriormente planejar e executar. Observo os comportamentos e os níveis de desenvolvimento em que se encontram. Também levo em conta a proposta pedagógica da escola (PPP).

2 - Em que medida a formação acadêmica contribuiu para construção de ações pedagógicas no exercício da docência?

Na época em que fiz pedagogia, era o dia inteiro, e era muita teoria. É claro que tive muitas orientações de professores, mas ficou faltando algumas coisas. Eu não fiz o curso Normal, e lá se tem outras vivências, tu vais mais para a sala de aula. Na minha época, o curso disponibilizava a prática só no final do curso. É claro que a teoria traz muita contribuição, mas as vivências dentro da sala de aula têm outro valor. Tu só se sentes professor quando está no meio dos alunos, inserido no contexto, e dentro da sala de aula que eu tive todas as experiências.

3 - O professor capta os apelos das crianças nessa fase do desenvolvimento? Quais seriam esses apelos?

Sim, a gente consegue ver o que a criança está trazendo e o porquê. É claro que muitas vezes temos que insistir em descobrir, pois depende muito da situação. Muitas vezes eles não querem fazer alguma coisa, mas temos que estimular falando “tu consegues”, “tu és capaz”, sempre conversando, e principalmente ouvi-las, pois através da fala eles expõem o que estão pensando, sempre observando e escutando. Estes momentos dão para saber se gostaram ou não de alguma atividade, para futuramente modificar ou não a maneira que estou trabalhando.

4 - As condições para perceber esses apelos são provenientes de onde?

Vem do dia a dia, estudando, buscando informações, pois dentro da sala de aula existem diversos tipos de crianças, como as com deficiências. Um caso que tive foi com uma turma com vinte e dois alunos, e uma menina autista, e eu tive que aprender a lidar com ela, sempre na prática. Tentava várias maneiras de trabalhar com ela, de um jeito não dava certo, e tentava de outro, mas foi no dia a dia que conseguimos nos adaptar. Mesma coisa com as outras crianças, sempre percebendo como cada criança era.

5 - O que a experiência de vida, em seu sentido amplo, contribuiu e contribui para a construção das ações pedagógicas junto de seus alunos?

A gente vai amadurecendo, vamos fazendo os planejamentos e percebendo que alguns dão certos, outros não, e isso é uma questão de amadurecer, sempre procurando melhorar, principalmente quando temos experiências de vida para ajudar a melhorar e progredir. Eu aprendo uma coisa aqui, outra ali. Sou uma pessoa que pesquisa, vou em busca das coisas.

6 - Há uma exigência tácita na perspectiva pedagógica de que os conteúdos trabalhados em aula devam ter sentido ao aluno, independente do nível de escolarização. Pergunta: que conteúdos são trabalhados no nível da educação infantil (pré-escola) para que esses conteúdos se traduzam em algo significativo à vida dos alunos?

Em primeiro lugar tem que partir da vida dos alunos, e sempre priorizo o brincar, sendo o principal elemento nesta fase da vida da criança, pois é o que a criança gosta de fazer.

Podemos trabalhar quantidades e números ou até mesmo ciências de uma forma lúdica, sem que eles percebam que eles estão aprendendo. Assim como aprender as letras do nome, eles não sabem que estão aprendendo o alfabeto, e o quão importante é saber como escreve o nome, para eles é só o nome deles. Sempre brincando e se divertindo, utilizando músicas, danças, movimentos e brincadeiras antigas. Isso tudo são grandes experiências para os alunos. Acredito que tenho o brincar tão importante em minhas aulas porque estudei muito sobre intervenções pedagógicas, e o quão importante isso é para os alunos. Os alunos precisam ter o momento livre, o momento das atividades, o momento para tudo, desde os combinados, o respeito, os valores, tudo isso tu vais trabalhando, e tudo depende de cada turma, todas as turmas são diferentes. O PPP traz o que a escola deve trabalhar, por isso depende de cada escola também. Mas tem escolas que nunca vemos este tal de PPP, nem sabemos o que diz nele.

7 - Eventuais conflitos entre seus alunos são amparados em alguma teoria para os possíveis equacionamentos? Qual?

Sim, a parte da psicologia, como o Vigotsky quando ele fala da Zona de Desenvolvimento Proximal, onde ele diz que a criança tem seu desenvolvimento em relação a socialização. A psicologia vem muito com a teoria de solução de conflitos, mas muitas vezes quando tu não consegues resolver sozinha, tu pedes a ajuda de uma psicóloga ou psicopedagoga, essas pessoas que tem estes conhecimentos para resolver estes conflitos, e tu aprende com ela e com essas situações. Às vezes tu age de uma forma antipedagógica, que tu tem que dar um “chacoalhão”, pois na hora foi preciso, pois isso foge do controle. Quando tu pegas uma turma complicada não é fácil, pois tu tens um desgaste, mesmo tendo um ou dois alunos que destoam da turma acabam gerando muito conflito. Quando tem essas situações, parece que não existe professor dentro da sala de aula, quando isso acontece precisa ter um diálogo e acompanhamento junto com a família.

