

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**OS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CRIANÇA NA ATIVIDADE DOCENTE**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cristiane Schroeder Machado

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

**OS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CRIANÇA NA ATIVIDADE DOCENTE**

Cristiane Schroeder Machado

Dissertação apresentada à banca examinadora e o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Santa Maria, RS, Brasil.
2012

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

A comissão examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado

**OS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A CRIANÇA NA ATIVIDADE DOCENTE**

elaborada por:
Cristiane Schroeder Machado

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
(Presidente/Orientadora)

Profa. Dra. Noeli Valentina Weschenfelder (UNIJUÍ)

Profa. Dra. Dóris Pires Vargas Bolzan (UFSM)

Profa. Dra. Taciana Camera Segat (UFSM)

Santa Maria, 31 de agosto de 2012

Dedico este trabalho

*Aos meus filhos, Pedro, Marina e Vinicius, vocês são a
certeza de que tudo pode ser melhor sempre!*

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe *Circe*, por ter sido responsável por toda minha crença na força que vem de estudar, por me ensinar o que é dignidade e por sua imensa capacidade de nunca esmorecer nas adversidades. Por viver a minha maternidade, os meus estudos, as minhas vitórias, a minha vida, com a mesma intensidade com que vive as suas. Obrigada por teu amor!

Ao meu companheiro de todas as horas, *João Pedro*, por me possibilitar ver que a vida impõe limites somente àqueles que não crêem na superação. Por estar ao meu lado, todos os dias, há quase 20 anos, compartilhando, dialogando, incentivando e me abraçando. Te amo!

Aos meus filhos, por encher a minha vida e me fazer querer crescer para vocês. *Pedro*, meu sol, que chegou para me ensinar a ser mãe. *Marina*, minha alegria, que no meio do caminho, chegou para me mostrar que é possível caminhar levando alguém nos braços. *Vinícius*, meu doce, que chegou num momento difícil para me dar equilíbrio, serenidade e força para continuar sempre. Sem vocês nada faria sentido!

À minha amada irmã *Juliana (in memoriam)*, por ter me mostrado, mesmo depois de estar em outro plano, que há tempo pra tudo na vida! Recebi teus bilhetes... E ao *Lucas*, meu sobrinho, por estar aqui, mostrando-me o que ela queria que eu enxergasse: que há tempo de viver, de crescer, de superar!

Aos meus sobrinhos, pela forma como me mostram todo dia, nas pequenas coisas a alegria de viver: *Luíza, Paula, Lucas, João Cândido, Ana Clara, Gonçalo*. Obrigada pelo amor incondicional!

Aos meus afilhados e outras crianças da minha vida, que não se importam se estou longe ou perto, que sem expectativas ou cobranças, ficam felizes de estar comigo e me fazem feliz: *Vicente, Guto, Duda, Carolina, Matheus, Luquinhas, Davi, Artur, Clara*.

Aos meus irmãos, cunhadas e em especial ao cunhado-irmão *Paulo, Zeca, Leonardo, Lucila, Liane, Raquel*. Por me acalantar sempre que preciso: Obrigada pelo abraço nas horas certas!

À minha “família por escolha” e à amiga-comadre-irmã *Andressa* por estar sempre perto antes mesmo que eu precise chamá-la, ajudando, alegrando, apoiando e me ensinando a ser melhor a cada dia. Sou mais feliz por tê-los encontrado!

Aos meus familiares, que tanto amo e que, de perto ou de longe, entenderam sempre minhas ausências: *Mosa, Pipa, Beta, Tia Ley, Ana Eudócia, Alfeo, Fabiana, Diogo, Luciano, Betânia, José e Jacqueline*. Agora terei mais tempo para ‘fazermos nada’ juntos!

À melhor professora de Educação Infantil que já conheci, *Bruna Rigo (in memoriam)*, que em sua trajetória profissional, me proporcionou a oportunidade de tê-la como colega referência, primeira professora do meu filho, companheira de estudos no Mestrado e amiga para os momentos mais difíceis que vivi. O vazio da tua ausência me impedia de encerrar este ciclo, que pensei finalizar na tua presença. Saudades!

À querida amiga *Laila*, por me mostrar que é possível. Pela ajuda efetiva e grandiosa, de coração aberto e sempre disposta a compartilhar suas habilidades, conhecimento e solidariedade. Sem ti, teria sido mais difícil! Obrigada!

Aos meus amigos especiais que, ajudando a enfrentar as surpresas da vida, me incentivaram a continuar essa caminhada: *Katiane Rosa, Gimena Tarabay, Alexandre Corrêa, Natália Cardias, Fabiano Costa, Nika, Márcio Liscano, Graziela Lima, Taciana Segat, Fabiano Segat, Fátima Rigo, Giovana Vaz, Milene Figueiredo* e àqueles com quem aprendi nos espaços profissionais onde passei, e continuo aprendendo: *Kássia Weber, Priscila Barbosa, Daliana, Illana, Vânia Almeida, Gabi Rosa, Silvana, Andréa Cechin, Sheila Gularte, Gabi Araújo, Fernando Ferrão, Vanessa Vasconcelos, Gilsilene Alves, Janaína Stafford, Surama Melo, Vanessa Severo* e a todos os outros que sabem ter participação na minha vida... Obrigada pela força!

À *Marizane*, que nas idas e vindas desta vida, sempre me socorre nas “coisas” que preciso todo dia!

À *Nika* e *Glória*, pela primeira oportunidade de sentir-me professora, compreendendo minhas inquietações de quem luta pelo que acredita e me ajudando a ser uma profissional.

À Professora *Cleonice Tomazzetti*, minha orientadora, por aceitar conduzir-me nesta caminhada, com compreensão, paciência e sabedoria.

Ao *PPGE – UFSM*, pela oportunidade de enriquecer minha formação cursando este Mestrado.

À *Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim*, diretora, professoras, estagiárias e funcionárias, por permitir-me compartilhar do seu dia-a-dia, vivendo/pensando a prática a partir de outros contextos.

À minha escola e colegas, por me possibilitarem estar “deste lado”, compartilhando angústias, receios, descobertas e utopias.

A todas as crianças com quem já convivi e ainda convivo e àquelas com quem quero conviver: vocês me movem rumo às novas aventuras, às vezes, desconhecidas, mas sempre impulsionadas pelo amor e pela esperança.

Epigrafe

Sei que por amor e por força as crianças continuarão a ir para as instituições de educação e cuidados coletivas; que por amor e por força suas mães e pais continuarão trabalhando; que por amor e por força elas aprenderão muitas coisas interessantes; que por amor e por força estabelecerão novos vínculos; que por amor e por força tornar-se-ão os novos homens e mulheres. E que, que por amor e por força, o mundo segue uma trajetória, mesmo que desejemos e idealizemos que isso seja feito apenas por amor. (Barbosa, 2006, p. 206)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS ELEMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CRIANÇA NA ATIVIDADE DOCENTE

AUTORA: Cristiane Schroeder Machado
ORIENTADORA: Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, 31 de agosto de 2012

Esta dissertação foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas (LP2). O objetivo geral foi investigar os elementos da organização da ação pedagógica docente e as concepções de criança a ela subjacentes. Para isso, busquei (a) identificar os elementos que orientam a atividade docente com crianças na organização da ação pedagógica; (b) refletir com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica; (c) além de buscar compreender como os educadores percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica. Utilizando-me da abordagem histórico-cultural, a pesquisa qualitativa foi organizada dentro de uma metodologia dialógico-problematizadora-reflexiva de base freireana que foi constituindo-se no decorrer do trabalho através de observações participantes, discussão de cenas e grupos de diálogo reflexivo, tendo como sujeitos da pesquisa as professoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil do município de Santa Maria. Para a coleta de dados foram realizados registros em diário de campo, fotografias, filmagens, discussão de cenas e, no grupo de diálogo reflexivo, a análise e reflexão a partir dos registros fílmico-fotográficos e de imagens da obra de Tonucci (1988). Na análise dos dados, tendo como base a Teoria da Atividade de Leontiev, foram trabalhados elementos da organização da ação pedagógica como: planejamento, rotina e atividade. O trabalho possibilitou a reflexão acerca da organização pedagógica e de como as atividades vem sendo organizadas no espaço da pesquisa. A análise evidencia indícios de uma falta de confiança por parte dos docentes no potencial das crianças que frequentam a instituição e levanta possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica. Compreendendo as crianças como seres participantes, sujeitos ativos e capazes de se desenvolverem e produzirem cultura, contribui-se para a reflexão e discussão dos professores de Educação Infantil acerca de como elas poderão ser compreendidas como sujeitos ativos no processo de construção da ação pedagógica diária. Além disso, pode-se proporcionar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua(s) infância(s) nos contextos coletivos de educação, ou seja, nas instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria da Atividade. Ação pedagógica. Organização do Trabalho Pedagógico. Planejamento. Rotina.

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

ORGANIZING ELEMENTS OF THE TEACHING ACTION IN CHILDREN'S EDUCATION: THE CHILD IN TEACHING ACTIVITY

AUTHOR: Cristiane Schroeder Machado
ADVISOR: Cleonice Maria Tomazzetti
Santa Maria, August, 31, 2012.

This work was developed at Master's Post Graduation Program in Education at Santa Maria Federal University, in the line of research of School Practices and Public Policies(LP2). The general aim was to investigate the elements of teaching acts organization and the concepts of children subjected to it. For that, I tried to: (a) identify the elements that guide the teaching activity with children at the teaching organizing action; (b) think about it with the teachers; (c) and also try to understand how the teachers feel the activity of the child in such organization. Using historic-cultural approach, the qualitative research was organized in a reflexive-problematic-dialogical way based on Freire's theory that constituted itself during the work by the observation of the participants, arguments of scenes and discussion groups, having as subjects of the research the teachers of a City School of Children Education in Santa Maria. For data collection records in field diary were made, pictures, filmings, scene discussing and in the discussion group, the analysis and thoughts beginning from the picture-filming and images of Tonucci's work (1988). In the data analysis, having as a basis Leontiev's Activity Theory elements of the teaching action organization were performed such as planning, routine and activity. The work made possible a reflection about the teaching organization and also how the activities are being organized in the field of research. The analyses proofs signs of an unbelief by the teachers in the potential of the children that go to that institution and rises possibilities for the justifications and/or comprehension of the teaching conceptions about the activity in the organization of teaching action. Understanding children as participants, active subjects and capable of developing themselves and produce culture, we contribute for the thinking and discussing of the teachers of Children's Education about the children, active subjects in the process of building the daily schooling action. Moreover, we can provide spaces and times in which the children experience their childhood fully in the teaching community context, that is, in the public or private institutions of Children Education.

Key-words: Children Education. Activity Theory. Teaching action. Pedagogical Work Organization. Planning. Routine.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fotografias utilizadas na discussão no grupo focal reflexivo	47
Quadro 2	Etapas da coleta de dados	48
Quadro 3	Formação dos professores da EMEI Vila Jardim	53
Quadro 4	Formação e Expectativas das estagiárias	54

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura1	Mapa conceitual – Atividade	33
Figura 2	Foto da EMEI Vila Jardim	49
Figura 3	Mapa da distância física entre a UFSM e a EMEI Vila Jardim	57
Figura 4	Foto 4D – Crianças sentadas na lanchonete	67
Figura 5	Foto 11C – Sala do Pré A (manhã) – crianças em rodinha com a professora	68
Figura 6	Foto 5C – Sala do Pré A (tarde) – crianças dormindo	69
Figura 7	Foto 1B – Refeitório	74
Figura 8	Foto 2C – Sala do Maternal	75
Figura 9	Foto 3C - Corredor – turma do pré B – manhã	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BASM	Base Aérea de Santa Maria
BOE	Batalhão de Operações Especiais
CEB	Coordenação de Educação Básica
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEM	Diretrizes Curriculares da Educação Municipal
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico

RCNEI Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SMEd Secretaria de Município de Educação

UFSM Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Fotos utilizadas no grupo focal	87
Apêndice B	Roteiro de discussão – grupo focal reflexivo	97
Apêndice C	Imagem da obra de Tonucci	99
Apêndice D	Roteiro para reunião de apresentação da pesquisa dos professores	101
Apêndice E	Roteiro para reunião	102
Apêndice F	Carta de apresentação	104
Apêndice G	Carta de autorização institucional	105

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
Trajetórias que se entrecruzam: trajetória pessoal e o encontro com a escola	17
CAPÍTULO I	22
CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL	22
1.1 Infância	22
1.2 Educação Infantil	24
CAPÍTULO II	28
ELEMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	28
2.1 Ação Pedagógica	28
2.2 Teoria da atividade	30
2.3 Planejamento	34
2.4 Rotina	36
CAPÍTULO III	39
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
3.1 Os caminhos percorridos	39
3.2 Desenhando a pesquisa	41
3.3 O encontro com o lugar da pesquisa	48
3.4 Formação dos sujeitos	51
CAPÍTULO IV	55
A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EMEI VILA JARDIM	55

4.1 Reunião de professores: planejamento!?	60
4.2 Pendurando as mochilas: o início das atividades!?	62
4.3 Continuando as atividades: professoras espectadoras!?	63
4.3.1 Hora de dormir: parecem relógios!	67
4.3.2 O lanche: “mãozinha na gavetinha” para depois comer tudo	69
4.4 “Já melhorou muito!”: os espaços na EMEI Vila Jardim	73
CONCLUSÕES	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	85

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa origina-se das inquietações que vivenciei durante a minha trajetória formativa e profissional. Desse modo, as questões que me levaram a pensar o problema de pesquisa são: o que é atividade, como se entende e se organizam as atividades na escola? Como as crianças entendem e participam da organização da ação pedagógica? Existe colaboração entre professores e crianças na experiência da atividade educativa? Quais são as situações-limite que aparecem na organização da atividade?

Esses questionamentos acompanharam minha trajetória pessoal e profissional e foram indicadores que sustentaram a construção do problema de pesquisa: os docentes organizam sua ação pedagógica tendo a criança como sujeito ativo?

Com a pesquisa busquei refletir junto de professores na educação infantil, observar a organização da ação pedagógica em uma instituição de educação infantil e identificar elementos que permeiam a prática educativa cotidiana e a atividade dos sujeitos nesse espaço educativo, podendo também estabelecer relações com os processos de formação inicial e/ou continuada.

Tal análise constitui tema relevante de pesquisa, uma vez que educadores e instituições necessitam refletir acerca de questões que dizem respeito ao vínculo existente entre estes elementos pedagógicos na busca cotidiana por uma prática docente comprometida em seu potencial transformador.

[...] constato não para me adaptar, mas para mudar. [...] Constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p.86)

Tenho consciência da probabilidade de não encontrar respostas únicas pela questão problema, felizmente. Respostas finitas geram acomodação e inércia. Vejo

a busca constante por respostas como um movimento saudável que nos faz seres ativos, reflexivos e dotados da capacidade de mudança.

A busca por respostas já carrega em si esse potencial transformador, pois que, ao nos movermos em direção a algo, estamos realizando um movimento de nos recriarmos e nos transformarmos constantemente.

Trajétórias que se entrecruzam: trajetória pessoal e o encontro com a escola

Neste momento, parece-me conveniente trazer a estas páginas um pouco mais de mim – pessoa que está sempre observando, profissional capaz de se apaixonar a cada dia e pesquisadora satisfeita em perceber-se sempre inquieta no intuito de aclarar o trajeto que faço até aqui.

Minha história pessoal explicita claramente uma vida construída de paixões e inquietações; entre elas, a paixão pela educação, o que não indica uma utopia distanciada do conhecimento, pois, segundo Larrosa (2002)

Paixão pode referir-se também a certa heteronomia, ou a certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. [...] definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz do conhecimento, de compromisso ou ação (LARROSA, 2002, p. 26).

Sou filha de professora. Vi de perto o que é uma paixão pela profissão. Vivi grande parte da minha infância em uma casa grande onde eu e meus três irmãos dispúnhamos de um enorme sótão para brincar. Em certa época, minha admiração pela profissão de professor – vivenciada na forma de filha de professora e de aluna – fez com que eu construísse nesse espaço a minha escola. Nesse período eu me questionava sobre a organização do espaço escolar: porque tínhamos bibliotecas e não tínhamos salas repletas de brinquedos - espaços exclusivos para se brincar - nas nossas escolas? Pois na minha Escola do Sótão, a sala de brinquedos era quatro vezes maior do que a biblioteca!

Depois de alguns anos, já no final do Ensino Fundamental, minha família muda de cidade e, conseqüentemente, eu perdi meu sótão e minha brincadeira de escola. Transformei minha brincadeira de escola em uma 'profissão': preparei cartazes que distribuí pela cidade em que anunciava: "Acompanhamento Escolar de 1ª a 4ª séries"; não demorou muito a "chegarem meus alunos". Mais uma vez,

percebi o quanto a vida já havia me mostrado qual seria minha escolha profissional. Aqui meus questionamentos eram sobre a forma como as crianças aprendem: por que não podiam escolher o que queriam estudar? Por que a escola não lhes dava a oportunidade de descobrir e conhecer o que era de seu interesse?

Depois de algum tempo passei a trabalhar como voluntária na “Escolinha” que meu irmão menor frequentava. Por vários momentos, vi-me questionando as práticas da educação infantil, quando as crianças precisavam andar em filas sem nem saber para onde iam... Por que não lhes permitir a participação na decisão de para onde ir?

Numa fase posterior, tive uma amiga que dizia ter o sonho de ter uma escola de educação infantil. Por várias vezes, brincávamos e sonhávamos com isso. Algum tempo depois, estava lá o sonho da minha amiga, uma escola de educação infantil para a qual eu indicava todos os filhos de conhecidos. E, para participar desse sonho, ela me chamou para trabalhar na sua escola. Eu, mesmo sem ter nenhuma formação, pois não havia concluído ainda o Ensino Médio, aceitei o desafio. Começava naquele momento minha trajetória profissional. Naquela escola, passei sete anos da minha vida. Sete anos de estudos, conflitos, alegrias, frustrações, emoções e de muita paixão pelo educar!

Esse período foi interrompido pela minha mudança de cidade para Santa Maria, acompanhada de minha família - marido e filho; cidade onde encontrei a grande oportunidade de continuar a me tornar educadora. Retomei os estudos no Ensino Médio e logo comecei a desejar entender o processo de vestibular. Prestei concurso vestibular e passei na Universidade Federal de Santa Maria. Aprovada em quarto lugar em Pedagogia, ingressei no curso que sempre foi minha primeira e única escolha profissional. Continuei, dessa forma e cada vez mais, a me tornar educadora. Durante o curso foram inúmeras as inquietações que me moveram a estudar mais a cada dia.

Após a conclusão da graduação, depois de um período afastada das atividades de professora de educação infantil, mas não longe dos estudos e da constante busca pela qualificação profissional, retornei ao encontro com a prática, trabalhando em uma Instituição de Educação Infantil com crianças de 1 a 6 anos.

Reencontrar-me com a prática oportunizou esta incrível experiência de “conviver” com crianças fora do espaço doméstico. Opto por utilizar-me da expressão “con-viver” por entender que nenhuma outra apregoa com tanta riqueza a forma

mais adequada de experimentar essa prática. É no viver com as crianças que minha formação profissional ganha sentido e coerência. Só agora percebo o quanto minhas concepções são fruto das minhas experiências, desde uma infância cheia de ludicidade até a idade adulta em que convivem sempre, lado a lado, a valorização da leitura, da profissão de educador, da paixão pelo educar, do respeito à criança e à infância. Dessa forma, entendo que toda e qualquer formação profissional está permeada pelas experiências pessoais e história de vida de cada um. Ainda, acredito que a forma como vivenciamos a formação profissional está diretamente relacionada com a formação pessoal e com o (re)conhecimento que temos de nós mesmos.

A consciência do compromisso do professor e da instituição com a infância advém de uma reflexão acerca da trajetória formativa e da assunção da identidade do educador, em cuja tarefa as palavras de Freire (2001) são inspiração

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.[...] A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade do 'não eu', ou do **tu**, que me faz assumir a radicalidade de meu **eu** (FREIRE, 1996, p.46).

Para atender às demandas do tema fez-se necessário apresentar e discutir, ao longo do estudo, elementos como rotina, planejamento, espaço-tempo, afetividade e situações-limite, tendo como centralidade a atividade dos sujeitos, professoras de uma instituição de educação infantil.

Para este estudo, busquei a reflexão sobre as indagações que me inquietam no cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de Santa Maria, tendo como sujeitos os professores da instituição que me acolheu como pesquisadora.

Ao delimitar o problema, considerei como objetivo geral da pesquisa a **investigação dos elementos da organização da ação pedagógica docente e as concepções de criança a ela subjacentes**. Nesta perspectiva, constituíram-se como objetivos específicos a identificação dos elementos que orientam a atividade docente com crianças na organização da ação pedagógica; a reflexão com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica; além da necessidade

de compreender como os professores percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Infância

Buscando compreender alguns dos conceitos necessários à organização desta pesquisa, considerou-se importante investigar conceitos trazidos pela antropologia a fim de aprofundar a gênese de alguns conceitos hoje correntes em diferentes produções da área. Uma referência com significativa contribuição para as pesquisas na área é a antropóloga Clarice Cohn, para quem a infância é um modo particular de pensar a criança, e não universal (2005). Tal afirmativa reitera estudos anteriores que afirmavam a idéia de infância como uma construção histórica e social do Ocidente, sendo que o conceito de infância depende da cultura de cada sociedade, de forma que tal conceito pode não existir ou ser formulado de diferentes modos em outras culturas e sociedades (ARIÉS, 1981).

Considerando o estudo feito por Ariés (1981) que traz uma contextualização histórica das concepções de infância, percebemos que a idéia de criança que a partir da Idade Média, era entendida como ser biológico, sem identidade específica, foi superada com a idéia contemporânea de infância como categoria social. A criança deixa de ser entendida como adulto em miniatura e passa a ser compreendida como ser histórico e social.

A abordagem da infância começa a ganhar terreno em outras ciências sociais, como a Sociologia e a Antropologia, apresentando outras concepções acerca da criança e de sua presença diferenciada ao longo da história da humanidade, sobretudo, na modernidade. Em 1999, a obra de Postman discute a ideia de considerar a infância como invenção moderna prestes a desaparecer. No entanto, a obra defende que a escola precisa resgatar a infância antes que ela desapareça, sem preconizar a abolição do uso das tecnologias, nem mesmo a preservação das crianças de certas imagens televisivas, mas sim, fazendo da escola o melhor lugar para a criança conhecer o mundo e conquistar os meios que lhe possibilitem desvendar os mistérios do mundo adulto.

Busco compreender a concepção de infância que, em oposição ao entendimento da criança como ser à espera de participação – no modo transmissivo,

a compreende como sujeito ativo na ação pedagógica. Este entendimento apresenta sustentação na pedagogia como o campo de conhecimento que afirma a criança como agente social. A partir de outras imagens que afirmam a criança como ser de competência participativa e de direitos, a pedagogia da infância constitui-se como “porto seguro” para a memória e a história dessa concepção de criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). De acordo com essa premissa, é possível construir gramáticas pedagógicas que funcionem como *andaimes* para desenvolver “uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 07). Esta transformação está embasada na pedagogia da participação, que está centrada nos valores que constroem o conhecimento para que as crianças participem progressivamente,

a pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com o direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.19)

Compreender a criança como sujeito que produz cultura e conhecimento, que age nos espaços em que convive, que age no planejamento, na rotina e em toda a ação pedagógica pressupõe entendê-la e assumi-la como sujeito **ativo** na ação pedagógica. E, como consequência de aceitar teoricamente e no nível dos valores as imagens da criança competente, ativa e sujeito de direitos, há a obrigação cívica de incorporá-las em cotidianos que as respeitem, e de transformar a práxis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

O pensar da/na infância presente no cotidiano dos professores e na implementação de políticas públicas para a educação infantil refletem, de alguma forma, as concepções que se tem de criança e de infância. Neste sentido, são estes elementos que explicitam as concepções de infância presentes nos documentos legais que orientam as políticas públicas para a educação infantil no Brasil.

1.2 Educação Infantil

Dentre os documentos apontados a seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.9394/96) é a única que se caracteriza na forma normativa de lei. Os documentos citados – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Política Nacional de Educação Infantil, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - apresentam-se como Referenciais ou Parâmetros que atuam na educação infantil com o caráter de orientações.

A **Educação Infantil** como etapa inicial da educação das crianças necessita ser pensada de forma comprometida não só com a criança, mas também com a infância como forma ativa de vida, conforme pretende garantir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 – LDB 9394/96. Esta Lei, na seção II, a qual trata da Educação Infantil, propõe que em seu Art. 29

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Ainda, no Art. 30 desta mesma seção encontram-se definidos os locais onde a educação infantil será oferecida de acordo com a faixa etária na creche, para as crianças de 0 a 3 anos, e na pré-escola para as crianças entre 4 aos 5 anos e 11 meses) . Finalmente, o artigo 31 trata da avaliação da educação infantil.

Além dessa seção específica sobre a Educação Infantil, outras seções referem-se à Educação Infantil porém, em sua maioria, dizem respeito à questões estruturais como apoio financeiro e formação de professores. Dessa forma, entende-se que a inserção da Educação Infantil na LDB é relativamente pequena, se considerada a importância que assume para pesquisadores e estudiosos da área e o que hoje existem de políticas de governo a incentivar e promover sua expansão; porém, foi de tal forma importante quanto decisiva para que deflagrasse processos de ampliação e reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Faria e Palhares, 1999).

Em 1998, o MEC publica o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) que, conforme carta prefácio do então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza, pretende apontar metas de qualidade que

contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos (BRASIL, p.7).

O RCNEI, amplamente criticado desde a sua linguagem até as concepções nele apresentadas, sofre a crítica de pareceristas especialistas em educação os quais concordam acerca do risco subjacente à implementação do RCNEI ao tratar a educação infantil exclusivamente como ensino, numa concepção escolarizada que em muito difere do que se propõe em uma educação que respeite a infância.

Ignorando as características mais marcantes da infância, em que preponderam a afetividade, a subjetividade, a magia, a ludicidade, a poesia e a expressividade, o RCNEI apresenta um enfoque que prioriza a mente sobre o corpo e afeto, o objetivo sobre o subjetivo, o conhecimento sobre a vivência e a experiência, o abstrato sobre o concreto, o produto sobre o processo, a fragmentação sobre a globalização, o pensamento sobre a expressão (Parecer 19) (FARIA, 1999,p.29).

Em 2006, a Política Nacional de Educação Infantil, aponta que as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança (BRASIL, 2006a, p.8), expondo um contexto no qual se necessita tomar por base as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos e que demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento, com vistas a promover a melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Em consonância à Política Nacional de Educação Infantil, ainda em 2006, temos a publicação do documento chamado Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que apresenta

Referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006b, p.3).

Este documento, responsabilizando-se por uma amplidão de fatores da contemporaneidade representados pelos desafios contemporâneos enfrentados pela Educação Infantil, coloca em relevo questões específicas e polêmicas da realidade

brasileira tais como, período de funcionamento das instituições, respeito à diversidade, regime de colaboração, autonomia federativa e responsabilidade dos sistemas estaduais com a Educação Infantil nos municípios onde não existe sistema de ensino; ao expor estes elementos da organização específica da Educação Infantil, parece-nos avançar no que diz respeito a uma concepção de criança como ser social, sujeito de uma infância em seus contextos. O que aponta, ainda que sutilmente, para tal concepção é a referência à criança como produtora de cultura.

Orienta que, para se pensar em qualidade para a educação infantil, deve-se entender as crianças desde que nascem como: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. (BRASIL, 2006b, p.18)

Mais recentemente, no ano de 2009 (em 18 de dezembro), foram relançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), documento de caráter mandatório que orienta a formulação de políticas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico. Na análise, fica evidente que as DCNEI avançam no que diz respeito às concepções de criança e infância de tal forma que a criança passa a ser entendida e contemplada no seu texto como sujeito do processo de educação, isso pode ser visualizado no parecer CNE/CEB nº 20 de 2009,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, MEC – Parecer CNE/CEB n. 20)

Ainda, nos princípios básicos das Diretrizes, divididos em éticos, políticos e estéticos, pode-se vislumbrar a formação participativa e crítica das crianças, inserindo a concepção de criança ativa no contexto dos direitos políticos à cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática.

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação

participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (BRASIL, 2009, MEC - Parecer CNE/CEB n.20/2009)

Dessa forma, parece ficar evidente que os documentos legais supracitados apresentam avanços no que diz respeito à compreensão da criança como sujeito ativo e crítico.

CAPÍTULO II

ELEMENTOS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 Ação Pedagógica

Para compreendermos a concepção de criança como sujeito ativo na ação pedagógica, é necessário entender a atividade numa concepção sociointeracionista que indica que adulto e criança são sujeitos ativos, pois como afirma Hentz (2000) atividade é a ação de um sujeito ativo, o que implica considerar a vontade e a motivação para **agir** (HENTZ, p.12, 2000). Assim, compreendemos que toda a ação pedagógica docente implica atividade, pressupondo uma interação (inter-**ação**) que, conforme Freire, mediatiza a produção do conhecimento nos processos interativos.

Quando refiro o olhar do professor à criança, não penso naquele que passa os olhos no espaço e no ambiente, mas um olhar e escutar, sentir e atentar para a criança; olhar e escutar que está sempre buscando enxergar e compreender a forma como a criança pensa e age. Esta capacidade de olhar é aquela que permite que o ser humano seja capaz de contemplar ou fitar com os olhos mas, além de olhar, a capacidade de ver nos possibilita dar sentido àquilo que vemos. Conforme Freire (1996) a capacidade de escutar nos aproxima do educando através da possibilidade de

ao escutá-lo, aprender a falar *com* ele. [...] Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p.135)

Aponto aqui a disponibilidade para a escuta como a forma respeitosa e intencional de possibilitar que as crianças constituam-se como sujeitos sócio-histórico-culturais de seu processo educativo. A criança deverá ser capaz de co-definir este encontro com as possibilidades de cultura e construção de conhecimento. Em Educação Infantil faz-se necessário direcionar o olhar diante das diversas situações que surgem no dia-a-dia em tal espaço e, ainda, uma vez suscitada por este olhar, de desenvolver uma prática permeada por uma

intencionalidade que vá além dos objetivos explícitos no planejamento.

A educação inicial das crianças necessita ser sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço da vida coletiva. (BARBOSA e RICHTER, 2009, p.2)

A possibilidade de nos tornarmos, como professores de educação infantil, dispostos a ouvir e ver a criança nos identifica e nos aproxima do que há de mais humano em nós, a capacidade de amar àquele a quem se educa. Mesmo que em diversas situações o professor sinta-se inerte pela cegueira e surdez momentânea a que os entraves da prática em instituições de educação infantil nos condenam; é preciso buscar, neste mesmo amor, a força e a disposição para conseguir ir além de *ver* as crianças pequenas, como nos desafia Ostetto:

Não seria esse um dos entraves do educador: a disposição para olhar e ouvir as crianças? Não seria esse um dos medos do educador: olhar e não ver? [...] Então, questionaríamos; que atitude temos empreendido diante da necessidade de olhar e ouvir as crianças, a realidade, o mundo? “Não fomos educados para olhar o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”, diz-nos Weffort (1995) (OSTETTO, 2000, p.195).

Atuando em instituições de educação infantil é possível perceber a dificuldade de entrelaçar planejamento e rotina superando-as como situações-limite do cotidiano de forma a desenvolver uma prática educativa coerente e que respeite a criança. Saliento, ainda, que, por inúmeras vezes, o planejamento “bem planejado”, ou melhor, cuidadosamente pensado pelo professor esbarra em situações em que a necessidade de 'manter a ordem' da instituição prevalece e se sobrepõe às necessidades das crianças. Em outras situações, também, um planejamento pensado de forma rígida, poderá afetar momentos de cuidado que são parte das rotinas como higiene e alimentação.

Convém salientar a importância da reflexão sobre a prática, uma vez que, ao refletir, avaliamos e somos capazes de replanejar nossa ação pedagógica. A capacidade de refletir criticamente sobre a prática nos aproxima da capacidade de mudança ou da opção consciente de manter e adaptar-se à realidade, como afirma Freire (1996) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (p.43)

As relações que se dão entre os elementos da ação pedagógica devem estar alicerçadas em uma prática que considere a criança como centro do planejamento curricular. Assim, entende-se que toda a organização da ação pedagógica reflete as concepções que se tem de criança tanto do educador quanto no âmbito da instituição em que este sujeito-criança está inserido.

Dentro desta perspectiva, o adulto que trabalha com crianças pequenas precisa estar preparado – no sentido de atitude e capacidade para atuar de forma que possibilite a elas – as crianças – vivenciar momentos de atividade autônoma. Entende-se por atividade autônoma da criança as expressões de sentimentos, emoções, raciocínio e curiosidade que elaboram espontaneamente quando estão principalmente brincando sozinhas, com seus pares, ou mesmo com adultos. Aos adultos, que estão presentes nesta relação com a criança, no ambiente escolar, cabe prestar atenção à estrutura desse ambiente onde as crianças estão inseridas e ter uma atitude de respeito por sua atividade, refletindo, dessa forma, sobre as necessidades/possibilidades de organização da ação pedagógica de acordo com aquilo que identifica, ouve, enxerga das crianças.

2.2 Teoria da Atividade

Estudos atuais têm discutido a Teoria da Atividade (COLE e ENGSTRÖM, 1997; ROTH, 2004; MOURA, 2010; e outros), dentre os quais destaco Serrão (2006), que obteve como resultados de sua tese de doutoramento intitulada *Estudantes de Pedagogia e a “atividade de aprendizagem” do ensino em formação*, uma valiosa colaboração acerca do pensamento de Leontiev referente aos estudos sobre a atividade humana circunscrita à educação.

Outros estudos tem salientado a atividade situada em contextos, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), identidade, papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, etc. Ainda, há de se considerar sempre que todas as ações individuais devem ser interpretadas tendo em conta questões e fatores que não estão imediatamente presentes na situação, nem contidos exclusivamente nas pessoas que atuam nessas situações.

Para a definição da atividade, tomarei por base os estudos da Teoria da Atividade de Leontiev (1969, 1983, 1988). A Teoria da Atividade surgiu do esforço

em construir uma psicologia sócio-histórico-cultural fundamentada na filosofia marxista. Apesar de a denominação Teoria da Atividade ter surgido a partir dos trabalhos de Leontiev e outros integrantes da escola da psicologia como Vigotski, Luria e Davidov, atualmente essa teoria tem caráter multidisciplinar abrangendo campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a linguística e a filosofia.

Conforme Leontiev (in VIGOTSKI, 2010), não é qualquer processo que pode ser chamado de atividade. Por atividade podemos entender *apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele* (p. 68).

Para Leontiev (1978) a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto, ou seja, a atividade é um processo que é eliciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada.

Por trás da relação entre atividades, há uma relação entre motivos. Pode-se dizer ainda que a atividade humana centrada nos motivos, por vezes, compõe-se de unidades menores para a sua realização. Essas unidades menores são as ações individuais que passam, então, a mediatizar a ligação da atividade com o motivo. Leontiev define que a primeira característica da necessidade é que toda necessidade tem um objetivo; a segunda é que toda necessidade adquire um conteúdo concreto; a terceira trata da sua capacidade de se repetir em situações diversas e em diferentes momentos da vida do indivíduo; a quarta refere-se ao desenvolvimento da necessidade conforme se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-la.

Estudiosos buscam a aplicação da Teoria da Atividade a outras dimensões da educação e do ensino, permitindo traduções desta perspectiva para a organização da ação pedagógica, por exemplo. Serrão (2005) dedicou-se a esta especificidade que muito fez avançar os estudos teóricos da Teoria da Atividade para o campo da formação de professores e, em especial, para a organização do trabalho educativo, explorando os conceitos de atividade de estudo, atividade de aprendizagem, atividade em comum. Então, conforme Serrão (2006), a relação entre objeto e necessidade também depende das condições sócio-históricas dos seres humanos:

Um mesmo objeto pode plasmar diferentes necessidades, da mesma forma que uma mesma necessidade pode cristalizar-se em diferentes objetos. Além disso, as necessidades humanas estão conformadas às condições sócio-históricas da produção da existência humana em toda sua dimensão, portanto, se modificam, adquirem novas relações entre si, ao longo do tempo, conforme o lugar e o modo pelo qual os seres humanos se relacionam neste processo que, por sua vez, também vem se alterando historicamente. (SERRÃO, 2006, p.106)

Segundo Leontiev, ainda, as necessidades podem ser naturais e/ou superiores, sendo que somente os seres humanos apresentam as superiores que tem caráter social. Serrão (2006) apresenta-nos a classificação das necessidades superiores, conforme Leontiev, da seguinte maneira: (a) as necessidades materiais superiores – que são aquelas que dizem respeito às carências de instrumentos e objetos no desenvolvimento da atividade vital humana; (b) as necessidades funcionais superiores – que ligadas às primeiras, tratam dos processos de desenvolvimento da atividade vital humana como trabalho, interações, coletividade; e por fim (c) as necessidades espirituais – decorrentes da segunda, são as relacionadas à produção de objetos ideais e culturais.

Outro elemento da atividade (conforme pode ser observado na figura 1) é a ação.

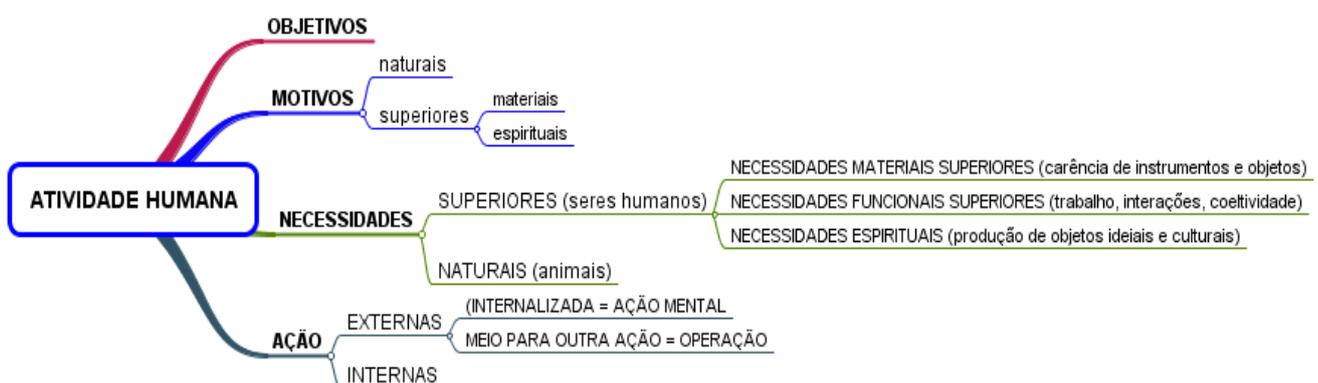


Figura 1 - Mapa conceitual - Atividade Humana – baseado nos estudos de Leontiev.
Fonte: Elaborado pela autora.

Convém distinguir o processo chamado de ação da atividade. *Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte (VIGOTSKI, 2010, p. 69).* As ações são desempenhadas por sujeitos e decorrem dos motivos. Podem ser

classificadas em internas ou externas ao sujeito da atividade. Também podem ser individuais e coletivas, porém Serrão (2006) adverte para a compreensão de que mesmo quando realizadas individualmente as ações estão vinculadas a outros sujeitos mantendo, assim, sua dimensão social e cultural, mesmo que não a perceba como tal. Conforme a autora,

Isso significa que mesmo quando um sujeito estiver realizando ações, aparentemente sozinho, estará interagindo com outros pela mediação dos produtos culturais materiais ou dos instrumentos simbólicos internalizados que compõem o seu próprio acervo psicológico, que é social, cultural. A produção da existência desse sujeito é coletiva, social, cultural, histórica, assim, o sujeito pode estar sozinho apenas do ponto de vista aparente, imediato. (SERRÃO, 2006, p.111)

Para melhor compreender a atividade da criança na escola, bem como seu papel ativo em toda a organização da ação pedagógica, é necessário que adentremos pelos conceitos de atividade de estudo, atividade de aprendizagem, atividade em comum.

A atividade de estudo deve ser considerada uma forma particular de atividade humana, já que a pessoa que realiza tal atividade além de se transformar, ainda transforma os objetos materiais simbólicos com os quais interage. Além disso, a atividade de estudo deve ser considerada como uma atividade conjunta, pois, conforme Serrão (2006), por meio da atividade de estudo

Atitudes e habilidades de investigação são desenvolvidas nos estudantes, tornando-os capazes de se apropriarem de conhecimentos de um modo semelhante ao que historicamente ocorreu. Logo, não é algo passível de ser realizado sozinho, é uma atividade conjunta, social. Pressupõe necessariamente a comunicação e a relação com o 'outro', tanto pela produção cultural materializada em algum objeto material ou simbólico, quanto pela presença física desse 'outro' (SERRÃO, 2006, p. 119).

Diante da realização de tarefas ou situações conjuntas organizadas e propostas pelo professor para o desenvolvimento do conhecimento na criança, deverá ser possível à criança ter uma atitude ativa em consequência das ações individuais e compartilhadas necessárias à realização de tarefas coletivas.

Ao buscar a resolução das tarefas, cada estudante interage necessariamente com outras pessoas, principalmente pelas manifestações de comunicação dirigidas aos adultos ou ocorridas entre os próprios estudantes na comparação e avaliação de possibilidades de

encaminhamentos para o desenvolvimento das ações resolutivas, de pontos de vista diferenciados diante de uma mesma situação, das opções efetivadas e dos desdobramentos provocados pelas mesmas nos trabalhos de cada um. Nesse processo de resolução das tarefas, ocorre a apropriação dos procedimentos que compõem uma maneira distinta de pensamento em relação àquelas às quais inicialmente os estudantes recorrem, o que denota a formação de uma atitude ativa pelos estudantes. (SERRÃO, 2006, p. 120)

A atividade de aprendizagem traz elementos da universalidade a qual pertence (a atividade humana), mas também está organizada de acordo com sua especificidade, compondo-se de necessidades, motivos, objetivos, condições, instrumentos, ações e operações. É necessário conhecer as características de tais especificidades para a melhor organização do ensino. Segundo Rubtsov (apud Serrão, 2006) a atividade de aprendizagem estrutura-se basicamente em dois elementos - problema e ação, tendo na atividade coletiva - ou atividade em comum - a forma de organização do ensino capaz de garantir a construção do conhecimento. Esses estudos sobre a atividade evidenciam a importância do ensino para o desenvolvimento humano assim como também o papel do 'outro' como fundamental na aprendizagem.

Esse "outro" pode ser o professor e os próprios colegas. Mas o papel do professor na organização do ensino é insubstituível, porque ele é o responsável por criar situações em que se apresentam problemas de aprendizagem que considerem o nível de desenvolvimento real dos estudantes em sua zona de desenvolvimento próximo ou potencial. Dessa forma, os problemas de aprendizagem podem desencadear uma atitude ativa dos estudantes, consigo próprios pelo estabelecimento do diálogo interno e em ações compartilhadas com colegas e com o professor (SERRÃO, 2006, p. 131).

Pode-se depreender que compreender o papel ativo da criança não constitui nenhuma novidade nas instituições de educação infantil. Porém, o que precisamos discutir é se tal atividade é a que está postulada pela Pedagogia Ativa (ver OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Para esta formulação teórica, um elemento essencial para se caracterizar a atividade da criança diz respeito ao seu interesse pela atividade. A criança deverá ter autonomia para organizar e estruturar suas atuações para que sua atividade não seja simplesmente a de efetuação. A atividade de efetuação é aquela em que a criança simplesmente realiza algo que nem sempre corresponde ao seu interesse.

Ainda, observando os elementos da ação pedagógica, procura-se também refletir acerca de como se organizam as atividades de adultos e crianças inseridos

na instituição de educação infantil. Esta atitude corresponde à necessidade de situar a Atividade de Aprendizagem no contexto e na especificidade da educação infantil, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009), deverão ter a criança como centro do planejamento curricular e produtora de cultura. É, pois, nesta direção, que o planejamento constitui-se como elemento importante para a constituição dessa pesquisa.

2.3 Planejamento

O planejamento precisa ser compreendido como forma de organização capaz de delinear um caminho a seguir elaborado a partir de sua postura crítica e reflexiva de educador com foco na criança. Planejar sugere propor situações, analisar hipóteses, pensar possibilidades. Possibilidades essas que não assumem um lugar de verdades únicas, uma vez que a flexibilidade do planejamento deve permitir sempre atrelarem-se novos rumos; mas estas possibilidades assumem uma intencionalidade, tanto para a atividade de ensino – adulto, quanto para a atividade de aprendizagem – criança.

O planejamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens” (OSTETTO, 2009,p.14)

Uma concepção de educação problematizadora e libertadora entende que as relações que se desenvolvem entre professor-criança, criança-criança, e destes com o ambiente, necessitam estar centradas no respeito aos sujeitos, no diálogo e na humanização de ambos. Entendo que este modo de pensar o planejamento está alinhado a uma perspectiva freireana, pressupondo compreender que o planejamento deverá contribuir para o desenvolvimento da criança de sua capacidade de compreender e intervir no mundo. Tais prerrogativas, ao estarem presentes na atividade do professor, tornam possível observar atentamente o que dizem, pensam, ou sentem as crianças. Conforme Ostetto:

[...] é preciso destacar, penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das

informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc... pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude. O planejamento não é bom ou ruim em si. Tomado como intenção, está submetido à direção que lhe imprimem (OSTETTO, 2009, p.8).

Dessa forma, completa Ostetto, o planejamento deverá levar em conta as relações construídas entre professor e criança:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano. Para mim, elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da educação infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto com as crianças (OSTETTO, 2009, p.9).

Ao se considerar a criança como centro do planejamento curricular em qualquer proposta educativa, é essencial que o professor tenha em mente a necessidade de possibilitar que a criança tenha vez e voz em todos os espaços. E, ainda, que o professor enriqueça sua experiência com as crianças pela disponibilidade e a sutileza de saber ouvir e ver o que as crianças querem, sentem e expressam. Para tanto considero importante a contribuição de Larrosa (2002) a este respeito, ao afirmar que

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

Assim, reafirmo que a sensibilidade do professor está na atenção do seu olhar; um olhar que possibilita dar vez e voz às crianças. Por isso, acredito que no desempenho da função docente com crianças, as/os professores precisam ser capazes de entender a criança e seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista e, em se tratando da Educação Infantil, e da atuação com crianças pequenas, a sensibilidade e a delicadeza se configuram de fundamental importância.

2.4 Rotina

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.

As denominações dadas a rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças plano diário rotina diária e etc. (BARBOSA, 2006, p. 35)

Pensar a **rotina** e suas relações com outros elementos da ação pedagógica exige estabelecer definições do que vem a ser rotina e, ao mesmo tempo, suscita compreender a necessidade de se estabelecer uma seqüência de ritos dentro da instituição que sejam justificados não só pela necessidade de organização do tempo, mas que venham ao encontro das possibilidades educativas da criança, conforme Barbosa (2006)

[...] o uso da rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão. (BARBOSA, 2006, p.45)

Buscando investigar as rotinas nas pedagogias da Educação Infantil Barbosa (2006) salienta a necessidade de um olhar capaz de questionar acerca do cotidiano da infância em instituições de Educação Infantil. Esse estudo é um dos mais específicos encontrados sobre o tema e contribui para pensarmos na necessidade do cotidiano constituir-se como espaço organizado, mas também aberto às novas possibilidades e à perspectiva do inusitado.

Aqui, penso que é importante explicitar que cotidiano é tomado como o conjunto de práticas, regras, atitudes, silêncios que são manifestados pelas crianças e adultos que regularmente participam do dia a dia da instituição. Embora ele seja o termo que inclui os elementos da organização da ação pedagógica, o cotidiano está para esta pesquisa como moldura que apresenta os elementos destacados como aqueles que articulam e dão vida a esta ação.

Nesta perspectiva, o conceito de rotina aparece como elemento de constante reflexão, pois as instituições estruturam rotinas que servem a

homogeneizações que desconhecem a diversidade de crianças concretas, reais que estão nas instituições de educação infantil, com suas diferenças sociais, étnico-culturais, etárias, religiosas, etc. Para além disso, o professor precisa, ainda, estar atento a cada criança, não somente em seu contexto de vida, mas também dentro do contexto da instituição, pois pensar a rotina de uma instituição, pode trazer à luz inclusive as peculiaridades de cada turma, uma vez que cada grupo constitui-se de forma diferenciada, de acordo com as relações que dentro dele se estabelecem.

Com isso, quero dizer que uma mesma criança que frequente a instituição em turno integral, pode ter necessidades diferentes no turno da manhã e da tarde, pois sua inserção em dois grupos distintos faz com que interaja de forma singular com cada grupo, apresentando necessidades, curiosidades e comportamentos diferenciados.

Dessa forma, faz-se necessário então, estabelecer algumas questões que dizem respeito não só ao compromisso do professor com a criança, mas, como já dito, do compromisso do professor e da instituição com a **infância**.

Todos os elementos aqui elencados como ramos do que constitui a ação pedagógica são categorias que se encontram arranjadas ou não e perpassadas pelas **situações-limite** com as quais nos deparamos no cotidiano da ação docente. Tais situações-limite, segundo Paulo Freire (1992), são os obstáculos ou barreiras que precisam ser vencidas; e a forma como agimos para vencê-las depende de como cada um de nós empreende seus “atos-limite”. Os atos-limite são a forma como cada um de nós reage para romper com as situações-limite¹.

Considerando as questões mencionadas até este momento, no que se refere aos elementos que constituem a ação pedagógica, entende-se como de essencial necessidade das instituições educativas problematizar questões referentes à atividade docente e às formas de organização da ação pedagógica no intuito de oferecer à criança um espaço de respeito às suas possibilidades e necessidades.

¹ Conforme nota de rodapé de Ana Maria Freire em Pedagogia da Esperança.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Os Caminhos Percorridos...

A abordagem histórico-cultural tem caráter qualitativo, e é capaz de possibilitar ao pesquisador desenvolver uma metodologia dialógico-problematizadora-reflexiva, possibilitando que a comunicação entre os envolvidos forneça elementos capazes de colaborar com a produção do conhecimento. De acordo com Flick (2009)

[...] os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...] (FLICK, 2009, p.25)

Durante o período de investigação percorri alguns caminhos que me trouxeram a estes “lugares” na pesquisa motivados pela abordagem que orienta a sua realização.

Servindo-me desta abordagem metodológica, acredito na possibilidade de experienciar o processo de pesquisa como um momento importante de reflexão não só para mim, mas também, para os sujeitos nela envolvidos, gerando dados necessários para o encontro com o problema de pesquisa. Ainda, a possibilidade de se construir uma metodologia que toma por base a dialogicidade nos aproxima das possibilidades de uma educação libertadora em que o sujeito seja capaz de agir na sua prática e de, refletindo sobre ela, reorganizá-la. Para Freire, estas duas dimensões, ação e reflexão, são tão interdependentes que a falta de uma delas conseqüentemente aniquila a outra:

[...] esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. [...] pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com este sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2005, p. 90).

Assim, busquei promover o diálogo através desta pesquisa com os educadores (professoras, estagiárias, funcionárias e equipe diretiva) da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim, do município de Santa Maria. Entendo que todos os adultos que circulam na instituição e têm contato com as crianças devam ser entendidos como educadores. Desde a pessoa que cuida da higiene e organização dos espaços, passando pela pessoa responsável pela alimentação, as auxiliares, até a professora regente da turma, devem ser entendidos como educadores por sua condição de referência para as crianças. Segundo Goldschmied e Jackson (2006) o arranjo de educadora referência é uma forma de “oferecer às crianças uma pessoa com a qual elas possam relacionar-se de uma maneira especial, durante uma parte do tempo, frequentemente longo que passam fora de casa.” (p. 56)

Em nossas instituições de Educação Infantil, vários adultos estão em contato com a criança ao longo do dia. Por isso, para além da ideia de referência exclusivamente na relação com a criança, todas as pessoas que as atendem, nos diferentes espaços da instituição podem constituir-se numa referência para estas crianças. Quero dizer com isso, que, dentro de um espaço coletivo de educação infantil, todos os adultos podem atuar o tempo todo como referência para as crianças, em seu comportamento, em suas atitudes, na forma de falar, na forma de relacionar-se. Como consequência, nem sempre os adultos referência para as crianças são, necessariamente, as professoras.

Além disso, é necessário salientar que em vários momentos haverá o eco das vozes das crianças tanto nas observações quanto nas falas dos professores sujeitos da pesquisa. Concordo com Sarmiento e Pinto apud Cohn (2005, p.26) quando estes se voltam para a importância latente em se ouvir a criança nas pesquisas em que as mesmas são entendidas como sujeitos ativos. Ora, como poderíamos defender a ideia de uma criança ativa se não a tomarmos como sujeito ativo também na pesquisa, mesmo que por consequência de sua atividade na ação pedagógica? Essa seria uma incongruência que nos afastaria do objetivo geral deste trabalho.

Não quero dizer, com isso, que realizei momentos isolados de entrevistas com as crianças, ao contrário, mas talvez as crianças nos façam ouvi-las mesmo em silêncio, ou através de suas brincadeiras, de suas mais variadas linguagens, ou até mesmo através das falas dos professores, no decorrer das observações que compõem a metodologia desta pesquisa. Reafirmo que, ao referir o olhar do educador para a criança, é necessário se pensar num olhar que vá além do que vê.

3.2 Desenhando a pesquisa

Com o intuito de explorar a problemática da pesquisa, a coleta de dados foi estruturada em três etapas: as observações participantes, o momento dialógico-problematizador-reflexivo e os grupos de diálogo reflexivo.

A primeira etapa tem início com as **observações de aproximação**² da pesquisadora com a instituição. Essas observações encontram justificativa na **observação participante** em que o pesquisador busca “acesso ao campo e às pessoas” (FLICK, 2009, p. 208). E, assim, foram feitas cinco observações de aproximação (observações descritivas com anotações em diário de campo), com o intuito de buscar um conhecimento sobre o campo e inserção na realidade daquela comunidade. Uma definição clara das observações realizadas é a de Spradley (apud FLICK, 2009) que divide a observação participante em três fases: a observação descritiva, a observação focalizada e a observação seletiva. Desta forma, começo a coleta de dados na instituição realizando observações descritivas que servem para

[...] fornecer ao pesquisador uma orientação para o campo em estudo. Fornece, também, descrições não-específicas, e é utilizada para apreender, no máximo possível, a complexidade do campo e, (ao mesmo tempo) para desenvolver questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas; (FLICK, 2009, p. 208).

Organizei as visitas à escola em horários diversificados para que fosse possível entrar em contato com situações e momentos distintos da rotina da instituição. A partir disso, busquei organizar o passo seguinte, onde a observação focalizada “restringe a perspectiva do pesquisador àqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão de pesquisa (FLICK, 2009, p. 208)”.

² Esta foi a forma como nomeei as primeiras inserções para desenvolver as observações participantes.

Nessas situações foi possível acompanhar as crianças em atividades das mais variadas, desde a chegada, a alimentação no refeitório, o sono, as “atividades dirigidas”³, as brincadeiras no pátio, a saída da escola, etc.

Essas primeiras inserções (cinco observações de aproximação) somaram-se a outros momentos da coleta de dados totalizando quinze observações na EMEI Vila Jardim. A segunda fase da observação participante ocorreu com a observação focalizada (FLICK, 2009) em que passei a realizar filmagens durante as visitas à escola, além de anotações em diário de campo. As filmagens foram definidas como uma alternativa para a coleta de dados por apresentarem a possibilidade de, na discussão com o grupo, os sujeitos da pesquisa encontrarem-se com as cenas a serem discutidas de forma mais neutra possível sem a marca do olhar da pesquisadora. A transposição das filmagens em texto escrito certamente deixaria transparecer meu olhar de pesquisadora, pois a escrita constitui uma forma de interpretação das imagens, conforme Pino:

Tratando-se de seqüências filmadas [...], o procedimento foi converter esses dados em forma de uma narrativa que fosse, dentro do possível uma descrição dessas seqüências. Trata-se, portanto, da transposição de um texto sem palavras para o formato de um texto escrito. Impossível não reconhecer que, em certo sentido, constitui já uma primeira interpretação dos registros, uma vez que o texto escrito traduz um ‘modo de olhar’ seqüências de cenas filmadas (PINO, 2005, p. 220).

Sendo assim, as filmagens para a discussão com o grupo de professores chegam a elas sem a marca da interpretação e da escrita da pesquisadora. Além disso, a decisão de discutirmos a partir de filmagens foi tomada com o grupo de educadores durante uma reunião de planejamento. Nesta oportunidade, durante uma apresentação detalhada da pesquisa (problema, objetivos e metodologia de trabalho), optamos por trabalhar com cenas filmadas durante a coleta de dados na EMEI. Entendemos que a discussão de cenas pode auxiliar nesse movimento de catarse que faz com que a instituição “olhe para dentro de si”. Ao assistirmos às cenas, procurando entendê-las é possível realizar uma reflexão profunda no sentido de replanejar nossas ações no cotidiano da Instituição de Educação Infantil.

³ As atividades dirigidas são o momento denominado pela Diretora da Instituição no qual são trabalhadas as habilidades e competências de acordo com o Projeto Político da Escola.

Dessa forma, levei as cenas previamente selecionadas no intuito de promover uma discussão que contemplasse a organização da ação pedagógica relacionada com a atividade da criança. Essas cenas foram selecionadas por configurarem situações-limite no cotidiano da instituição. Os registros fílmicos foram acontecendo o tempo todo durante minhas observações e as cenas que se enquadravam nos requisitos prévios eram eleitas para a discussão com as professoras. Tais requisitos eram: 1º) um acontecimento envolvendo adultos em interação com crianças da instituição; 2º) configurar-se como uma situação-limite que perpassa a organização da ação pedagógica; 3º) apresentar questões que possibilitassem discutir as concepções de criança e infância dos educadores.

A seleção das cenas caracterizou-se como a terceira fase da observação participante, em que acontece a *observação seletiva*. Dessa forma, durante essa fase da coleta de dados passou-se a buscar “mais indícios e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa” (FLICK, 2009, p. 208).

Na segunda etapa realizei, então, o momento dialógico-problematizador reflexivo, no qual organizei as discussões das situações-limite com as professoras da EMEI. As reuniões em que foram discutidas as cenas foram planejadas de acordo com os três momentos pedagógicos da educação dialógica freireana, de acordo com Delizoicov (1991). Estes momentos orientaram o trabalho de discussão em torno das cenas previamente selecionadas por mim, procurando promover o diálogo problematizador-reflexivo entre os sujeitos. Dessa forma, num primeiro momento da reunião, ocorreu a **problematização inicial**, em que as situações-limite foram apresentadas aos educadores através da apresentação das cenas gravadas em vídeo. No segundo momento, ocorreu a **organização do conhecimento**, com a apresentação da temática para os participantes da discussão. Neste momento foram utilizados excertos de obras que colaborassem para a discussão, apresentando pontos a serem explorados a partir das cenas. O terceiro momento, a **aplicação do conhecimento**, foi quando as educadoras envolvidas na discussão tiveram a oportunidade de refletir para compreender questões, situações e conhecimentos, relacionando-os às suas experiências, tais como a da cena em questão.

Os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa passam pela observação participante e diálogo problematizador-reflexivo e completam a coleta de dados, finalizando com os grupos de diálogo reflexivo.

Estes grupos de diálogo reflexivo foram propostos considerando a possibilidade de trazer a público, no espaço escolar coletivo da reflexão e do planejamento, os entendimentos pessoais, individuais e isolados das professoras. Compreender a importância do diálogo como forma de compreensão e interpretação da realidade fundamenta-se na ideia de conhecimento polifônico expressa por Jobim e Souza (1994)

Algumas formas de conhecimento expulsam a essencial característica polifônica da realidade, interpretando de forma incorreta o eterno movimento do mundo e seu estado de inacabamento. O sentido dialógico da verdade proposto por Bakhtin se caracteriza pela ideia oposta ao modo de conhecimento monológico. Para esse autor, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. (JOBIM e SOUZA, 1994, 103-104)

O grupo de diálogo reflexivo tem como objetivo propiciar aos sujeitos envolvidos um constante processo de [res]significação e construção dos sentidos. O pesquisador tem participação ativa estimulando a reflexão a partir de elementos previamente selecionados que se constituam como subsídios para as discussões. Neste caso, os elementos que subsidiaram a discussão foram as fotos⁴, os desenhos de Tonucci⁵ e o texto de Fleury (OLIVEIRA, 2008).

Exemplo da aceitação dessa perspectiva metodológica foi expresso por uma das professoras ao opinar espontaneamente sobre a proposta para a realização do trabalho nesta etapa:

Eu acho que tá sendo bastante produtivo. Porque quando a Diretora me falou que iríamos fazer entrevistas, eu pensei: - Lá vem aquelas entrevistas que a gente tem que preencher um questionário, dar respostas bonitinhas,... mas assim não, a forma como tu organizou as entrevistas ficou bem bom, bem dinâmica assim, a gente se sente à vontade conversando mesmo.

(Professora F, no Grupo de Diálogo, em 09/12/2011)

⁴ Vinte e oito fotos do acervo da pesquisadora. As fotos foram registros das observações durante o período em que se desenvolveu a pesquisa na EMEI Vila Jardim.

⁵ TONUCCI, Francesco. Com olhos de Criança, 1988, Ed. Instituto Piaget, páginas 59, 79, 88, 141.

Dessa forma, ainda, na etapa final da coleta de dados, realizaram-se as discussões com os professores das turmas da tarde. A escolha dos professores deste turno deve-se ao fato de ter havido, durante a pesquisa, um maior contato com este turno, sendo possível assim, maior abertura ao diálogo.

O grupo de diálogo reflexivo foi organizado preconizando a possibilidade de diálogo entre os sujeitos, de forma que aconteceram como um momento coletivo com o grupo de 04 (quatro) professoras da tarde e com a Diretora. Este momento foi organizado tendo três balizadores das discussões: 28 fotos de momentos da EMEI, 04 desenhos de Francesco Tonucci (1988), e uma citação da dissertação de Maria das Graças Fleury⁶ que tratou das representações sociais que os professores têm da criança. Primeiro, ofereci às professoras um universo de 28 (vinte e oito) fotos de momentos distintos do período de observações. As fotos foram divididas em 4 grupos conforme o quadro abaixo. Pedi às professoras que escolhessem aleatoriamente algumas fotos (podendo ser uma ou mais de uma) que possibilitassem a elas falar sobre a sua organização da ação pedagógica. O segundo momento que seguiu foi com a apresentação de três fotos escolhidas previamente por mim (Imagens 1B, 3C e 2C).

6 FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 131-158.

FOTOGRAFIAS UTILIZADAS NO GRUPO DE DIÁLOGO REFLEXIVO		
Sujeitos: Quatro professoras do turno da tarde da EMEI Vila Jardim e a Diretora.		
GRUPO A Espaços externos da EMEI Vila Jardim	1A	Fachada lateral da EMEI.
	2A	Frente do prédio da EMEI.
	3A	Porta de entrada da EMEI.
	4A	Vista da pracinha – da esquerda.
	5A	Vista da pracinha – meio para a esquerda.
	6A	Vista da pracinha – meio para a esquerda.
	7A	Vista da pracinha – do meio para a direita.
GRUPO B Espaços internos de uso comum.	1B	Refeitório.
	2B	Entrada dos banheiros.
	3B	Cozinha.
	4B	Entrada dos banheiros – com crianças.
	5B	Entrada dos banheiros – com crianças.
GRUPO C Espaços das turmas.	1C	Sala do maternal.
	2C	Sala do maternal.
	3C	Corredor – turma do pré B (manhã).
	4C	Sala do Maternal – com crianças.
	5C	Sala do Pré A (tarde) – crianças dormindo.
	6C	Sala do Pré A (tarde) – crianças acordando.
	7C	Sala do Pré A (tarde) – “trabalhinho” com as estagiárias.
	8C	Sala do Pré A (tarde) – crianças retirando as mesas.
	9C	Sala do Pré B (tarde) – “trabalhinho” com a professora.
	10C	Sala do Pré A (manhã) crianças em rodinha com a professora.
	11C	Sala do Pré A (manhã) – crianças em rodinha com a professora.
GRUPO D Outros espaços.	1D	Crianças no ônibus.
	2D	Crianças na frente da lanchonete.
	3D	Crianças sentadas na lanchonete.
	4D	Crianças sentadas na lanchonete.
	5D	Crianças brincando na lanchonete.

Quadro 1 – Fotografias utilizadas na discussão do grupo focal reflexivo

Após as discussões que emergiram das imagens utilizadas, seguimos com as discussões, tendo como segundo elemento balizador os desenhos de Francesco Tonucci, selecionados da obra *Com Olhos de Criança* (1988) . Neste momento solicitei às professoras que, observando alguns desenhos de Tonucci, os relacionassem com o seu dia-a-dia na instituição no que diz respeito à organização da ação pedagógica.

Finalmente, para encerrar a discussão, passamos ao terceiro elemento balizador das discussões que foi a citação extraída da obra de Maria das Graças

Fleury que gerou o artigo “Há uma criança dentro da professora?” (OLIVEIRA, 2008):

[...] considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõe-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente (OLIVEIRA, 2008, p. 133).

Com a leitura deste excerto solicitei às professoras que procurassem falar sobre sua concepção de criança e a forma como tais concepções se relacionam com sua ação pedagógica.

A coleta de dados está descrita no quadro síntese abaixo.

	ETAPA	FASE	DESCRIÇÃO
1ª ETAPA	Observação participante	Fase 1: Observações de aproximação (descritivas)	Buscando acesso ao campo e às pessoas (registro em diário de campo).
		Fase 2: Observações focalizadas	Observando cenas do dia-a-dia e situações de interação (registros em fotos, filmagens e diário de campo)
		Fase 3: Observações seletivas	Seleção de cenas (que apresentem situações-limite).
2ª ETAPA	Momento dialógico-problematizador-reflexivo. (Reunião para análise e discussão de cenas)	Três Momentos Freireanos:	
		Problematização Inicial	Apresentação das cenas
		Organização do conhecimento	Apresentação da temática (pontos a serem discutidos)
		Aplicação do conhecimento	Reflexão em grupo para compreensão das experiências vivenciadas nas cenas.
3ª ETAPA	Grupo de diálogo reflexivo	Balizadores: <ul style="list-style-type: none"> • Fotos da EMEI. • Desenhos (Tonucci) • Citação 	As discussões foram organizadas em grupo buscando contemplar o diálogo.
OBS.: Apesar de estarem organizadas em sequência neste quadro, as etapas da coleta de dados se fundem em alguns momentos, como, por exemplo, quando as cenas selecionadas são utilizadas no grupo focal reflexivo ou, ainda, quando as reflexões acontecem em grupos contemplando o diálogo-problematizador-reflexivo.			
Os dados foram coletados no período de 04 de maio a 12 de dezembro de 2011.			

Quadro 2 – Etapas da coleta de dados.

Fonte: Organizado pela autora.

3.3 O Encontro com o lugar da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se na Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim, na periferia urbana do Bairro Camobi, Zona Leste da cidade de Santa Maria. O bairro Camobi, com área de mais de 20 Km², que tem infra-estrutura completa em prestação de serviços – saúde, educação, alimentação, bancos - além de centros comerciais, abriga, ainda, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Base Aérea de Santa Maria (BASM), responsáveis pela permanente expansão desse bairro da cidade de Santa Maria.



Figura 2 - Foto da EMEI Vila Jardim. Fonte: arquivo pessoal.

As vilas próximas à EMEI são compostas por moradores em situação sócio-econômica bastante precária. Muitos moradores são desempregados, mas alguns trabalham em empregos como diaristas, faxineiras, babás, atendentes de comércio, etc. Sabe-se, ainda que informalmente, das atividades criminosas que envolvem alguns moradores como o tráfico e o envolvimento com roubos, furtos, assaltos, etc.

Andando pelas ruas da Vila Jardim, pude perceber que a EMEI localiza-se numa região extremamente carente e vulnerável do Bairro Camobi, atendendo às crianças da Vila Jardim, cujas condições de vida são extremamente precárias. Ao passar pela frente das casas esta condição fica evidente, quando se pode ver muitas crianças andando descalças na rua (mesmo no inverno), casas construídas/montadas com pedaços de tábuas e de outros materiais encontrados

apresentando enormes frestas, piso de chão batido, muito lixo atirado em volta das casas; até mesmo roupas e brinquedos podem ser vistos jogados ao chão de terra, misturados com o lixo. Isso deixa evidente que muitas das crianças que frequentam a EMEI vivem em situação de miséria, precariedade e vulnerabilidade social.

A educação da Zona Leste de Santa Maria, que se desenvolve a cada dia com a construção e/ou ampliação de unidades residenciais e novos moradores, conta, em média, com 10 escolas públicas e particulares, sendo que a grande maioria delas oferece somente Ensino Fundamental. Duas escolas (estaduais) tem Ensino Fundamental e Médio, uma tem Educação Infantil e Ensino Fundamental (escola particular). Além disso, a Universidade Federal de Santa Maria oferece desde a Educação Infantil passando pelo Ensino Médio e Tecnológico até a Pós-Graduação em nível de Doutorado.

Neste contexto da oferta de educação no Bairro Camobi, a EMEI Vila Jardim é a única Escola de Educação Infantil a oferecer vagas públicas para crianças de 3 anos a 6 anos. Ainda, a EMEI Vila Jardim, assim como muitas das Escolas Municipais de Educação Infantil, não atende crianças menores de 3 anos, deixando transparecer uma lacuna no atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos desta região.

Meu primeiro contato como pesquisadora na instituição ocorreu, inicialmente, em uma conversa com a Diretora a fim de verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa na instituição.

As informações obtidas sobre a escola, nos meus primeiros contatos com a Direção, são relatadas aqui para explicitar como é a escola a partir de uma visão da equipe gestora. A escola, que comemorou em 2011 seus 17 anos, tem há 10 anos esta Diretora atuando na gestão; recebe hoje 119 crianças que, em sua maioria, vivem nas proximidades da escola. Ao longo destes 17 anos, as dificuldades que aparecem são vencidas e logo surgem outras. Esse fato marca a EMEI desde a sua idealização e fundação que

começou com o interesse de algumas pessoas, sensibilizadas com a situação de algumas empregadas domésticas em não ter onde deixar seus filhos para trabalhar. Em 1991 começou a luta pela construção da creche. O trabalho funcionava em regime de mutirão. Um grupo de pessoas composto por moradores e voluntários era responsável pelo recolhimento de doações de materiais de construção e outro grupo formado por moradores da vila e presidentes de associações comunitárias eram responsáveis pela construção do prédio. Uma vez por semana os dois grupos se reuniam para serem discutidas as metas do sábado. Foi uma luta muito difícil, as dificuldades eram muitas: mau tempo, falta de material, falta de pessoal,

mas a vontade de todos os envolvidos era tanta que todas estas dificuldades foram superadas e três anos mais tarde a escola foi inaugurada. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEI VILA JARDIM, 2011)

A situação de risco que envolve a instituição e as crianças ali atendidas, se apresenta no dia-a-dia da escola como no dia em que, ao chegar, a Diretora encontrou capacetes no pátio da escola e imediatamente chamou a polícia para averiguar. Ao entrar no pátio da EMEI os policiais encontraram drogas escondidas na areia, suspeitando assim que, durante a noite, os traficantes pulassem o muro da escola para guardar o produto do tráfico naquele lugar que aparentemente, para eles, pareceu o mais seguro por ser um espaço impossível de ser averiguado pela polícia como ponto de drogas. Situações como essa acabam sendo responsáveis por mudanças significativas na estrutura e no funcionamento da instituição, como se pode verificar no diagnóstico que consta no Projeto Político Pedagógico da EMEI,

Os anos de 1999 e 2000 foram muito difíceis, a escola era assaltada com muita frequência e o prédio estava constantemente sendo depredado, vidros quebrados e muro derrubado... A comunidade se mobilizou e começou novamente a luta para que a escola voltasse a funcionar em tempo integral. As reivindicações foram levadas até o poder público. No ano de 2001 a escola voltou a funcionar em tempo integral com a denominação de Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim atendendo a 50 crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, pertencentes a Vila Aparício de Moraes, Vila Progresso, Vila Jardim e arredores. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEI VILA JARDIM, 2011)

Neste contexto de vulnerabilidade, encontra-se a Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim, que funciona com 9 professoras (sendo uma delas a diretora e uma atuando como supervisora em um dos turnos); 2 funcionárias (uma responsável pela cozinha e uma pelos serviços gerais) e 9 estagiárias⁷ (estudantes do ensino médio, sendo apenas uma do magistério). Esta é a única EMEI do

⁷ Estas estagiárias são estudantes com idade igual ou superior a 16 anos, regularmente matriculadas e frequentando o ensino regular, em instituições de Educação Superior, de Educação Profissional (cursos médios técnicos), de Ensino Médio, de Educação Especial, dos anos finais do Ensino Fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos - EJA sem vínculo empregatício. A instituição que concede o estágio tem, dentre outras obrigações, celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento e ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao estagiário atividades de aprendizagem social, profissional e cultural. O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE – RS) é responsável por estes estágios dando ao estudante, na condição de estagiário, a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos adquiridos nas escolas e universidades, aprimorando sua formação e desenvolvendo seu futuro profissional.

município a funcionar em horário “diferenciado”, pois há a necessidade por parte da comunidade de que as crianças permaneçam até às 18 horas para que as mães possam trabalhar. No PPP não há uma justificativa para tal horário de atendimento, ele está definido lá da seguinte maneira: “a escola possui seu atendimento de segunda a sexta-feira em período integral das 07h30min às 18hs.” (PPP Vila Jardim, 2011, p. 11). Esta decisão de alteração no horário justifica-se pelo documento Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria – RS - (RME), proposto pela Secretaria de Município da Educação (SMED) em 2011 que dá autonomia às Escolas Municipais de Educação Infantil para gerenciarem seu tempo de atendimento:

A Resolução nº 5/2009 do CNE/CEB orienta os sistemas [...] quanto ao horário de atendimento e a carga horária a ser respeitada: [...] os horários de entrada e saída das crianças são flexíveis, a fim de atender às necessidades de organização das famílias e, ainda, as instituições de Educação Infantil têm formas específicas de organização da proposta pedagógica, do tempo, dos espaços, dos materiais, conforme o período de atendimento. (Santa Maria, DCEM, 2011, p. 110 – 111)

Porém, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Santa Maria, o atendimento em horário diversificado deve, ainda, respeitar a normativa de atendimento de, no mínimo, quatro horas por dia e, no máximo, dez horas por dia.

3.4 Formação dos sujeitos

As professoras são todas mulheres, com formação na área da educação conforme levantamento⁸ realizado na EMEI. Todas têm formação em Pedagogia, sendo que três professoras tem Especialização em Letramento, uma tem Especialização em Educação Ambiental; e uma professora passou a cursar durante o andamento da pesquisa, a Especialização em Docência para a Educação Infantil, além da Diretora que tem Especialização em Gestão Educacional. O tempo de atuação das professoras em educação infantil varia de 2 anos a 8 anos, sendo que uma delas já tem 24 anos de experiência, além da Diretora que tem 21 anos de

⁸ Estes levantamentos foram feitos através das primeiras aproximações com a Escola. Foram tratativas iniciais, seguidas de apresentações, conversas e depois observações no espaço da pesquisa.

experiência e atuação.

O quadro resumo a seguir apresenta dados sobre a formação das professoras que atuam na EMEI Vila Jardim.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EMEI VILA JARDIM	MAGISTÉRIO (ENSINO MÉDIO)	GRADUAÇÃO (CURSO, ANO, INSTITUIÇÃO)	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM E.I.
PROFESSORA C (DIREÇÃO)	SIM	PEDAGOGIA PRÉ-ESCOLA 1993,UFSM	PÓS EM GESTÃO EDUCACIONAL	NÃO	21 ANOS
PROFESSORA D (MATERNAL)	SIM	PEDAGOGIA,1993,UNIFRA	NÃO	NÃO	6 ANOS
PROFESSORA M (MATERNAL)	NÃO	PEDAGOGIA – ED. INF. E MATÉRIAS PEDAGÓGICAS 2º GRAU (UFSM – CONC. EM 1993)	CURSANDO DOCÊNCIA EM ED. INFANTIL	NÃO	2 ANOS
PROFESSORA S2 (PRÉ A- manhã)	SIM	PEDAGOGIA, 2008,UNIFRA	NÃO	NÃO	8 ANOS
PROFESSORA MI (PRÉ A – INTEGRAL)	NÃO	PEDAGOGIA (URCAMP – CONC. EM 2004) CIÊNCIAS (UFSM – CONC. EM 1992)	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	NÃO	3 ANOS
PROFESSORA F (PRÉ A – INTEGRAL)	SIM	PEDAGOGIA – ED. INFANTIL	LETRAMENTO	NÃO	7/8 ANOS
PROFESSORA AM (PRÉ B - MANHÃ)	SIM	PEDAGOGIA EDUC. INFANTIL UNIFRA	LETRAMENTO	NÃO	8 ANOS
PROFESSORA S (SUPERVISÃO – M / PRÉ B – T)	SIM	PEDAGOGIA – ED. INF. / SÉRIES INICIAIS (UFSM – CONC. EM 2003)	LETRAMENTO	NÃO	24 ANOS

Quadro 3 – Formação dos professores da EMEI Vila Jardim.

Fonte: Organizado pela autora.

A maioria das turmas, exceto o Pré B, conta com o auxílio de duas estagiárias contratadas pelo município. Essas auxiliares são adolescentes muito jovens, a maioria moradoras daquela comunidade, que cursam o ensino médio; apenas uma já está na graduação. Muitas estão tendo neste estágio sua primeira experiência profissional, mas para todas elas esta é a primeira experiência em instituição de educação infantil.

Buscou-se ainda saber sobre o interesse destas estagiárias na área da educação, constatando que a maioria não deseja buscar formação nesta área, tendo interesses variados, que vão desde integrar o BOE (Batalhão de Operações Especiais da Brigada Militar) até cursar faculdade de Educação Física,

Fonoaudiologia, etc. Três estagiárias relataram interesse na educação, e uma diz que já pensou superficialmente em estudar Pedagogia, apesar de não ter certeza; uma outra estagiária cursa graduação em Letras, mas apenas uma de nove estagiárias afirmou que pretende realmente cursar Pedagogia. Este questionamento sobre a formação das estagiárias vai ao encontro do entendimento que se tem da importância das experiências como possibilidade de descoberta de si mesmo e, ainda, no valor que tais experiências podem vir a ter para a formação inicial de educador.

FORMAÇÃO DAS ESTAGIÁRIAS EMEI VILA JARDIM	ESCOLARIDADE	MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EMEI (1ª. EXPERIÊNCIA COM CÇAS?)	PRETENDE BUSCAR FORMAÇÃO NA ÁREA?
ESTAG. G (DIREÇÃO)	1º ANO EM NOTURNO	NÃO	1ª EXPERIÊNCIA. NUNCA HAVIA TRABALHADO	NÃO
ESTAG.JP (MATERNAL - M)	1º ANO EM	NÃO	1ª EXPERIÊNCIA. 1 MÊS	NÃO SABE
ESTAG. JA (MATERNAL - M)	CURSANDO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO	NÃO	1ª EXPERIÊNCIA. 1 ANO E 6 MESES NA EMEI.	NÃO TEM CERTEZA, MAS JÁ PENSOU EM CURSAR PEDAGOGIA.
ESTAG. N (MATERNAL - T)	2º ANO (EM)	NÃO	1ª EXPERIÊNCIA. 1 ANO E 6 MESES NA EMEI.	PRETENDE CURSAR EDUCAÇÃO FÍSICA.
ESTAG. J (MATERNAL - T)	3º ANO (EM)	NÃO	JÁ TRABALHOU COMO BABÁ. 11 MESES NA EMEI.	NÃO. PRETENDE ENTRAR PARA O BOE.
ESTAG T (PRÉ A - MANHÃ)	5º SEMESTRE LETRAS	NÃO	JÁ HAVIA TRABALHADO. 1 ANO E 6 MESES NA EMEI.	SIM, JÁ BUSCA
ESTAG. G (PRÉ A - MANHÃ)	EM COMPLETO NA EJA	NÃO	NUNCA HAVIA TRABALHADO COM CRIANÇAS 5 MESES NA EMEI.	SIM, VAI FAZER VESTIBULAR PARA PEDAGOGIA
ESTAG. L (PRÉ A - TARDE)	3º ANO (EM)	NÃO	TRABALHOU NO CACC. 6 MESES NA EMEI.	NÃO. PRETENDE CURSAR FONOAUDIOLOGIA.
ESTAG. M (PRÉ A - TARDE)	2º ANO	NÃO	1ª EXPERIÊNCIA. 1 ANO NA EMEI.	SIM. PRETENDE CURSAR PEDAGOGIA.

Quadro 4 - Formação e expectativas das estagiárias.

Fonte: Organizado pela autora.

CAPÍTULO IV

A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA NA EMEI VILA JARDIM

Este capítulo conterà a análise dos dados da presente pesquisa, os quais foram coletados entre maio e dezembro de 2011. Os dados foram organizados a partir da observação no espaço escolar, passando pela filmagem e discussão de cenas e finalizando com o grupo focal reflexivo.

As análises foram organizadas a partir das observações que ocorreram nos diversos ambientes da instituição escolar. Em seguida, trabalhou-se com os dados produzidos a partir das filmagens e das discussões oriundas destas. Ainda, finalizando as análises, o grupo focal reflexivo apresentou dados relevantes que foram produzidos no decorrer das observações na escola e em reflexões junto aos sujeitos da pesquisa.

O primeiro contato com a instituição ocorreu inicialmente em uma conversa com a diretora a fim de verificar a possibilidade de desenvolver a pesquisa na instituição. Nesta primeira conversa percebi que a instituição não teria interesse em envolver a universidade com a comunidade escolar, demonstrado explicitamente na fala da diretora em que me adverte: “sinceramente, não faço questão de trazer a Universidade para cá, porque já me causaram problemas.” (fala da diretora, Diário de Campo, 04/05/2011)

Esse primeiro encontro deixou uma impressão muito forte de que a distância real entre dois contextos pode ser definida pelo contato que eles estabelecem entre si. A EMEI Vila Jardim – instituição onde a pesquisa foi desenvolvida - encontra-se a exatamente 2,8 quilômetros da Universidade Federal de Santa Maria – instituição da qual sou pesquisadora.

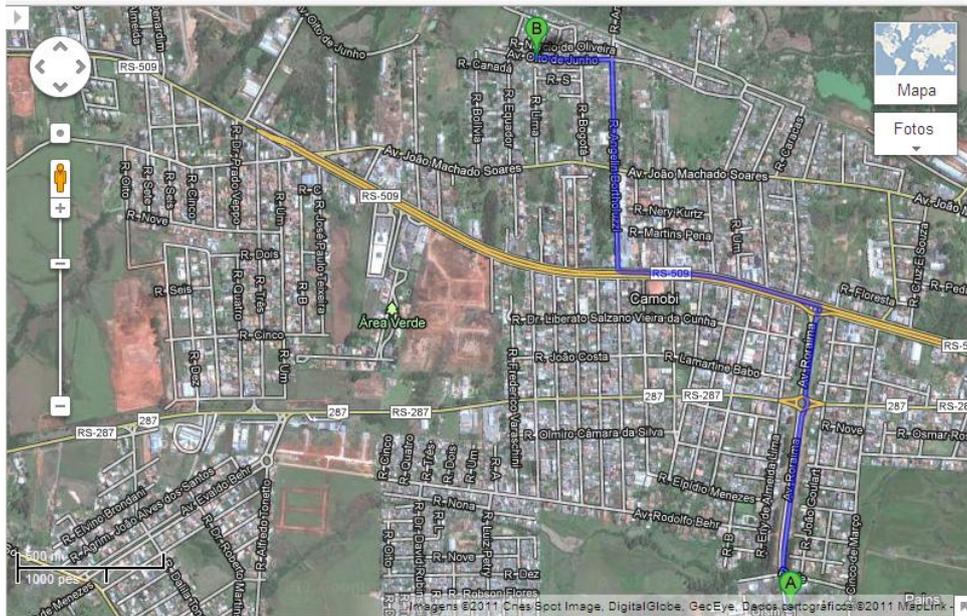


Figura 3 - Mapa da distância física entre a UFSM e a EMEI Vila Jardim
 Fonte: Google Maps.

Essa pequena distância física é profundamente alterada pela distância simbólica que separa estes dois espaços. Quando a diretora desabafa dizendo que não quer a proximidade, ela está tratando da proximidade intelectual, do contato que a pesquisa irá gerar entre os dois mundos afastados por apenas alguns quilômetros, mas também por dois contextos e culturas diferentes.

Apesar do meu receio de não conquistar o espaço para a pesquisa, insisti falando da necessidade de que a universidade conheça a instituição, pois só conhecendo-a será capaz de compreendê-la. Dessa forma, retirei-me da escola aguardando a decisão que deveria passar pelas professoras da EMEI Vila Jardim. Qual foi minha alegria quando, no outro dia, recebo a notícia de que poderia sim desenvolver meu trabalho de investigação naquele lugar. Tal notícia veio acompanhada do convite para participar da confraternização de Dia das Mães da Escola. E, a partir de então, começar a frequentar a Vila Jardim para conhecer a realidade e encontrar no seu cotidiano os elementos necessários para a discussão do meu problema de pesquisa.

A partir das primeiras observações de aproximação, foi possível tomar conhecimento e entender que o planejamento da EMEI é feito em reuniões quinzenais em que as professoras planejam e depois relatam às estagiárias que não podem estar na reunião, visto que estão na escola neste horário. A necessidade de

informar às estagiárias sobre o planejamento vincula-se ao fato de que, em muitas situações⁹, as estagiárias trabalham sozinhas com as crianças. Além desta reunião quinzenal, é realizada uma reunião geral mensal. A Diretora salienta, ao falar do planejamento, que a escola trabalha com ênfase nas datas comemorativas.

Em relação ao planejamento e fazendo parte da rotina diária, a Diretora relata que as crianças podem chegar à escola até 8 horas e 30 minutos e que são recebidas nas suas respectivas salas com vídeo (todas as salas são equipadas com DVD e televisão). Segundo a Diretora, o vídeo faz parte do planejamento cotidiano de turma e os DVDs assistidos são trazidos de casa pelas crianças; estes são valorizados pelas professoras como uma atividade pedagógica, pois a partir do DVD se trabalha, entre outras coisas, com o nome do coleguinha (“quem trouxe este DVD? Com que letra começa o nome de quem trouxe?” - fala da diretora da EMEI).

Após o café da manhã, que é servido às 9 horas, é feita a higiene e a escovação, seguida da atividade dirigida – momento em que, segundo a Diretora, são trabalhadas competências e habilidades. Depois, as crianças brincam livremente no pátio e os professores devem tomar o lugar de espectadores, pois este momento, conforme a diretora, “é importante para que se possa observar a criança e compreender, através de suas brincadeiras, várias situações que elas esboçam sobre a realidade de sua vida na família.” (11/05/2011 em Diário de Campo). Após o almoço no refeitório, seguido da higiene e escovação, as crianças que ficam em turno integral na escola dormem, em média, 2 horas. Ao acordar, fazem o lanche, higiene e retornam para o pátio.

Essas primeiras aproximações com o campo da pesquisa através da entrevista com a diretora da instituição permitem estruturar um primeiro panorama geral da EMEI Vila Jardim, trazendo à pesquisa dados que poderão constituir-se como pontos centrais durante a construção do trabalho.

No dia quatro de maio de dois mil e onze, tive o primeiro contato com a minha “ainda provável” escola – espaço da pesquisa. Quando fui até a escola para conversar com a Direção a respeito da possibilidade de realizar minha pesquisa naquela instituição, fui recebida por uma funcionária que pediu que eu aguardasse a chegada da diretora, pois somente ela poderia tratar do assunto que eu já havia lhe adiantado. Ao conversar com a diretora, expondo minha intenção de pesquisa, ela

⁹ Conforme observações realizadas na EMEI.

respondeu dizendo que, apesar de ser a responsável pela escola, não decidia nada sozinha, que seria preciso conversar com as professoras que participavam de todas as decisões.

Nessa conversa inicial pude perceber alguns indícios a respeito da organização da gestão da escola. Pareceu-me que as decisões são tomadas pelo grupo de professores e não são arbitrariamente impostas por uma equipe gestora. Ao longo do período em que estive na Escola, percebi, em vários momentos, situações que contrariaram esta primeira impressão. Essa minha impressão pode ser exemplificada a partir de pequenas situações vivenciadas no dia a dia da instituição. Em uma tarde eu estava na sala da direção e a mãe de uma criança chegou para buscar o filho. A diretora informa à mãe que não iria entregar-lhe a criança que ainda estava no lanche, antes que a mesma terminasse de se alimentar. A mãe informa que somente está buscando mais cedo porque precisa sair com a criança, mas a diretora diz a ela que vai ter que esperar porque a criança precisa comer. A mãe então senta-se e espera. Em outra situação semelhante a diretora permite que a mãe retire a criança mais cedo da escola, mas pergunta com firmeza se a mãe iria alimentar a criança ao chegar em casa.

Essas duas situações demonstram a grande preocupação que a escola tem com a alimentação daquelas crianças, em função de viverem em uma comunidade muito carente em que não se tem conhecimento total da alimentação a que cada criança tem acesso em sua casa. Porém, essas situações demonstram ainda o quanto a diretora representa uma autoridade para aquela comunidade. Tal autoridade é extremamente importante em uma instituição que precisa manter suas regras claras para a comunidade escolar. Contudo, há de haver um limite nos atos de autoridade, evitando-se o risco de esbarrar na arbitrariedade em alguns momentos.

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade. (FREIRE, 1996, p.122)

Conforme as palavras de Freire, existe uma diferença entre o que se deve compreender por autoridade e autoritarismo. Autoridade, conforme o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, seria o direito ou poder de se fazer obedecer, de

tomar decisões, etc (CUNHA, 2010, p.70). Este é um conceito que não pode ser confundido com autoritarismo, que passa pela imposição, pela arbitrariedade.

Entendo que, mesmo em uma perspectiva da pedagogia ativa, em que as crianças são sujeitos ativos na ação pedagógica, autoridade é uma prerrogativa do lugar do professor, de alguém que precisa tomar decisões. Ao contrário disso, muitas vezes disfarçado e escondido em atitudes equivocadas de autoridade, o autoritarismo reveste o professor de uma arbitrariedade que nega aos seus educandos a possibilidade de serem sujeitos ativos na ação pedagógica. Negada esta possibilidade, o que se vê a seguir, são exemplos de situações em que as crianças são silenciadas pela imposição de castigos, punições ou, até mesmo, pela negação de expressão de seus modos de agir e de pensar; isto, inclusive, como expressão desse entendimento equivocado do que seja autoridade neste contexto.

Percebe-se dentro da instituição uma relação fortemente marcada por este entendimento equivocado, sugerindo modos autoritários especialmente nas relações direção-famílias, direção-crianças, professores-crianças, estagiárias-crianças. O autoritarismo nas relações fica evidente em vários momentos. Percebe-se, inclusive, o autoritarismo das estagiárias (muitas que vivenciaram a experiência de ser alunas na instituição), que impõem suas ordens arbitrariamente sobre as crianças. Em uma tarde, observei que na EMEI usa-se o termo *castigo*¹⁰ acompanhado da punição, que neste caso, era ficar sentado sem poder brincar.

Conforme La Taille (1992), o uso de castigos desvinculados com a situação de desajuste configura uma forma de controle coercitiva e repressora na medida em que a ação sancionada não está relacionada com a forma de repreensão. Essa forma de “repreender” uma conduta indesejada configura a sanção expiatória, forma de castigo que não condiz com a formação de sujeitos autônomos e ativos. Ao contrário disso, a sanção por reciprocidade parece mais adequada, uma vez que nesta forma de repreensão a criança conseguirá compreender e reconhecer seu erro, arrepende-se e, ainda, evitar tornar a repeti-lo.

Vejamos a cena observada no pátio descrita.

¹⁰ Conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis, a palavra castigo significa 1. Sofrimento corporal ou moral infligido a um culpado. 2. Pena, punição.

Quando cheguei no pátio, encontrei quatro crianças sentadas em um degrau.

Percebi que, quando cheguei, as estagiárias (que sempre pareceram um tanto incomodadas com a minha presença) tentavam justificar, dizendo às crianças: - Viu só, incomodaram, vão ficar sem brincar!

Sempre que outras crianças chegavam perto para interagir com os que estavam no castigo eram advertidas pelas estagiárias: - Sai daí! Eles estão de castigo! Não brinquem com eles!

Por fim, depois de um tempo (que me pareceu bastante grande, pois eu já estava angustiada de vê-los ali) uma estagiária diz: - Tá, deu, faltam cinco minutos pra acabar o pátio, podem ir brincar!

(Cena observada em 12/05/2011)

Consideramos esta situação um exemplo da arbitrariedade dos adultos porque, em nenhum momento, as estagiárias dialogaram com as crianças sobre o acontecido, não as orientaram e nem as ajudaram a pensar sobre o que fizeram.

Esta situação permitiu que refletisse sobre a eficácia dessa forma de punição (sanção expiatória) e na necessidade de pensarmos em formas que efetivamente ajudem a criança a expressar-se e a aprenderem até mesmo sobre como devem comportar-se no pátio, como a sanção por reciprocidade.

4.1 REUNIÃO DE PROFESSORES: PLANEJAMENTO!?

As instituições de educação infantil são espaços privilegiados para se pensar, discutir e potencializar o desenvolvimento infantil. Dessa forma, planejar atividades capazes de favorecer o desenvolvimento da criança configura-se como elemento essencial de uma prática intencional e de qualidade.

Os momentos de planejamento são de extrema importância para a organização da ação pedagógica. A forma de planejar, de pensar e de escrever o planejamento deve ser pessoal, pois depende da visão de criança e de mundo de cada professor. Além disso, estando vinculados a uma instituição de educação infantil, os professores também poderão contemplar em seu planejamento a perspectiva de trabalho adotada coletivamente e devidamente documentada no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, o planejamento traz à tona as concepções de criança, não só dos professores, mas também da Instituição.

Acompanhando as reuniões de planejamento da EMEI, percebi que:

O primeiro momento foi de avisos gerais, conduzido pela diretora, com o auxílio da supervisora. Nesta parte da reunião combinaram questões referentes às datas, de aniversariantes, de folgas das professoras, de atividades a serem realizadas. Depois seguiu-se o planejamento. As professoras e algumas das estagiárias que estavam presentes reuniram-se em grupos organizados por turmas e começaram a desenvolver uma lista das atividades que seriam feitas. Percebi a marca forte das datas comemorativas, como a diretora já havia me informado. A organização do planejamento parece se dar como uma lista de atividades, sendo que há a aparente necessidade de que haja uma “folhinha” por dia!

(Diário de Campo, 06 de maio de 2011.)

Conforme Ostetto (2000), há várias perspectivas de organização do planejamento, que vão desde a mais rudimentar, avançando até aquelas em que a criança tem a possibilidade de desenvolver-se e produzir conhecimentos. Tais formas de organização do planejamento, que podem coexistir, são: *planejamento baseado em “listagem de atividades”, por “datas comemorativas”, baseado em “áreas de desenvolvimento”, baseado em “áreas do conhecimento”, por temas.* (OSTETTO, 2000, p. 179).

Independente da forma que pareça mais adequada a cada instituição, a cada professor, o que faz com que o planejamento cumpra seu papel é a capacidade do professor de perceber situações significativas através da observação atenta ao que dizem, fazem, pensam e/ou falam as crianças.

Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. (OSTETTO, 2000, p. 194)

Compreender o que as crianças querem saber sobre o mundo, aliando ao que elas precisam aprender sobre isso para que sua aprendizagem tenha significado e relação com o seu contexto de vida é, acima de tudo, atitude. Atitude de um profissional comprometido e dotado da capacidade de ouvir o outro.

Neste contexto de escuta e observação atenta, parece mais adequada a organização por “projetos de trabalho”, uma vez que essa perspectiva contempla a

ideia de horizonte, de perspectiva, de linha gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições (OSTETTO, 2000, p. 196). Exercitando o olhar atento, o professor mantém-se como pesquisador sempre disposto, como ressalta Ostetto, a empreender, com o grupo de crianças, novas viagens com novas perspectivas, novos roteiros rumo à novas aventuras.

4.2 PENDURANDO AS MOCHILAS: O INÍCIO DAS ATIVIDADES !?

Durante as observações no campo da pesquisa, acompanhei momentos variados da rotina da escola. Desses momentos, um dos que trago dos registros porque chamou a atenção foi a chegada e saída das crianças, especificamente pela forma como as crianças são acolhidas na instituição. Conforme a informação da direção da EMEI, as crianças podem chegar até as oito horas e trinta minutos. Passado este horário não entram mais na escola naquele dia. Além disso, são recebidos em suas salas, assistindo a um filme que normalmente é trazido por uma das crianças da turma. Conforme a Direção essa prática de rodízio de filmes “estimula a aprendizagem uma vez que pode-se trabalhar o nome de quem trouxe o filme, a letra com que começa seu nome, etc. (Diário de Campo, 11 de maio de 2011)”.

Esta chegada na escola acontece, quase sempre, da mesma forma: as crianças chegam, penduram sua mochila, e já se acomodam diante da televisão, que todas as salas têm. Além disso, percebe-se que não há uma recepção afetuosa por parte dos adultos a estas crianças. Na saída, da mesma forma, vi as crianças sendo avisadas de que alguém havia chegado para buscá-las. Imediatamente a criança pega seus pertences e despede-se oralmente da professora, sem receber um abraço, beijo, ou qualquer gesto de carinho.

Na instituição, a partir das situações vivenciadas, pude perceber que há a intenção de manter um distanciamento nas relações adulto-criança de forma que, geralmente, não é possível observar gestos afetuosos entre professoras e crianças. Essa situação observada suscita a discussão referente à afetividade e a postura do profissional da Educação Infantil. Há referências nos estudos da área indicando que o perfil do profissional da educação infantil deve contemplar a forma como este é capaz de se relacionar entendendo que suas características devem ser também

aquelas que são básicas para estabelecer essas conexões adulto-criança: cordialidade, proximidade e 'calor' (em oposição à frieza e ao estabelecimento de distâncias); originalidade, capacidade de quebra da formalidade. E também um manejo seguro: ser capaz de se impor, de estabelecer limites, de manter a estabilidade dos contatos, etc. (ZABALZA, 1998, p. 27)

Os elementos destacados por Zabalza corroboram para esta análise de que, a instituição que acolhe as crianças precisa estar atenta para este "gesto" e expressar este acolhimento não apenas abrindo a porta, deixando os móveis à espera para que sejam utilizados, ou armazenando comida na despensa.

4.3 CONTINUANDO AS ATIVIDADES:

PROFESSORAS ESPECTADORAS !?

O acolhimento pode também ser compreendido por dentro das relações entre os adultos, destes com as crianças e das crianças entre si; em diferentes lugares e na forma como são passadas as orientações para a mudança de espaço e/ou de atividades.

No entanto, o acolhimento observado está baseado numa forma distanciada que caracteriza a relação adulto-criança; ele não só é reconhecido, como também apoiado pela gestão da Escola em variadas situações, como nos momentos de alimentação, de recepção e saída das crianças, além dos momentos de atividades no pátio. De acordo com a afirmação da diretora em entrevista, a orientação da escola às professoras é a de que se mantenham como espectadoras no pátio, durante as brincadeiras das crianças. Essa orientação pode ser justificada se estiver vinculada, por exemplo, à necessidade de que o professor descentre as atividades de sua figura. Este entendimento tem apoio no que Horn (2004) define, pois

À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentração de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta. (HORN, 2004, p. 16)

Porém, a ideia de professor como espectador é adequada quando, na medida em que ele se dispõe a atuar como observador atento, empenha-se e disponibiliza-se a mediar o acesso da criança a uma cultura mais elaborada. A questão central que se deve discutir relaciona-se com as possibilidades de estímulo à aprendizagem que o professor prevê a partir daquilo que observa.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material e não material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreender o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola. (MELLO e FARIAS, 2010, p. 58)

Entretanto, no decorrer das observações foi possível verificar o espontaneísmo das atividades e a observação desatenta por parte dos adultos, professoras ou estagiárias, o que não condiz com o papel de estimulador do desenvolvimento a ser desempenhado pelo professor. Pensar na direção da função do professor como mediador das aprendizagens implica considerar que,

[...] o papel do professor é interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Essa intervenção, sobretudo na escola infantil, dependerá do modo como o professor, o parceiro mais experiente, organiza, por exemplo, jogos e materiais relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento que, em tal estágio de desenvolvimento das crianças, serão os mais adequados [...](HORN, 2004, p. 20)

Considerando o exposto acima, entende-se que as

[...] atividades de aprendizagem não ocorrem espontaneamente. Não é possível pensar um processo de aprendizagem baseado em atividades que vão surgindo, uma após a outra, de acordo com o interesse manifestado pelos alunos. O professor é responsável pela elaboração das atividades e pela sua condução. Isto significa selecionar e problematizar temáticas, apontar finalidades e criar motivos para os alunos quererem abordar as temáticas escolhidas. Implica, ainda, conduzir o processo de abstração/concreção/abstração, numa perspectiva de apropriação/elaboração de conceitos científicos. É importante lembrar que essas atividades, para se constituírem em **atividades de aprendizagem**, precisam despertar nos alunos a vontade de realizá-las. Do ponto de vista do professor, serão sempre apenas **atividades de ensino**. (HENTZ, 2000, p. 23)

Indo de encontro ao que foi explicitado na citação, destaca-se a cena a seguir:

Na tarde de hoje presenciei uma cena na turma do Pré que chamei de “Cor da pele: preconceito também se aprende na escola”.

O pré B estava fazendo uma atividade sobre a natureza. As crianças recebiam da professora um elemento desenhado por ela (árvore, flor, borboleta, galhos de árvore secos, e até um elefante), o qual deveria ser pintado com as cores definidas pela professora que havia colocado nas mesas dois maços de lápis: os coloridos para pintar os elementos que compõem a floresta quando é cuidada; os de cores escuras – preto, cinza, marrom, para pintar os elementos que compõem a floresta quando não é cuidada. E assim o fizeram. Depois tiveram que copiar o painel montado nos seus cadernos.

De repente, uma das crianças mostra que extrapolou a cópia, desenhando também dois homens que haviam colocado fogo na floresta. O menino usou os lápis coloridos no lado que deveria ter usado cores escuras, o que não fez com que a professora compreendesse a liberdade de escolha das cores a serem utilizadas, cometendo logo em seguida, um ato que reforça o preconceito. O mesmo menino me pediu um lápis para pintar a pele dos homens. Eu comecei a pegar várias tonalidades desde amarelo até marrom escuro, sugerindo a ele que existiam peles das mais variadas cores. A professora – que é negra, interrompeu-me entregando um lápis de cor salmão e dizendo: - Este é o cor da pele.

(Diário de Campo, 25 de maio de 2011.)

A cena relatada contraria a ideia de atividade de aprendizagem como um processo conduzido e orientado pelo professor e demonstra que a atividade de aprendizagem não está sendo contemplada, uma vez que o fato de copiar cenas, pintar com as cores pré-definidas pela professora, incluindo a cor para a pele, não permite que a criança desenvolva o referido processo de abstração/concreção/abstração, nem sequer que seja capaz de apropriar-se/elaborar conceitos científicos. Esta orientação para as atividades resulta num ato mecânico e definido pelo adulto que não requer esse processo de motivação e construção da aprendizagem acerca das diversidades étnico-raciais, sociais e culturais que poderiam ter sido geradas neste processo de construção do conhecimento.

Essa falta de um olhar atento à criança, falta de entendimento da criança como centro do planejamento curricular e como sujeito ativo podem ser verificadas na maioria das atividades propostas. Fato este percebido no grupo de diálogo reflexivo quando a professora fala sobre a importância dos passeios com o grupo de crianças.



Figura 4: Foto 4D

Eu, como professora, valorizo muito os passeios como primordial pras crianças. Eu vejo de duas formas: é uma coisa de prazer e também um aprendizado. Eles veem coisas novas, a gente ensina hábitos, de como se comportar, de se compartilhar coisas, né. Então, pra mim, um passeio é importantíssimo, sabe. Eu acho assim, que as crianças aprendem mais passeando do que dentro da escola até. Daí eles aprendem assim que eles tem que saber que em determinados lugares tem que ter uma postura, que tu tem que saber se comportar, que tu tem que respeitar o espaço das pessoas.

(Professora C, no Grupo de Diálogo Reflexivo em 09/12/2011)

No referido passeio, as crianças foram levadas até uma grande lanchonete, localizada na região central da cidade, afastada da Vila Jardim. Ao chegar lá, um grupo foi para os brinquedos disponibilizados pela lanchonete, enquanto outro grupo aguardava sentado às mesas. Realizando os registros fotográficos me aproximei de um grupo de crianças e perguntei-lhes o que estavam fazendo lá. Em resposta, disseram-me que não sabiam o que era que estavam esperando. Novamente, as crianças estavam esperando.

Essa situação de espera é recorrente em diversos momentos na instituição, conforme será discutido mais adiante, quando tratarei da espera durante o lanche na escola. Diferentemente do relato feito sobre a espera do lanche na escola, em que as crianças sabiam o que esperavam, neste passeio, sequer tinham ideia do que estavam fazendo lá. Ainda, como exemplo da necessidade de que as crianças aprendam a esperar, uma professora utiliza o momento da rodinha em que é necessário que uma criança espere enquanto a outra fala. Essa perspectiva de escuta como momento de espera contradiz a ideia de que, movido por motivos e necessidades, o sujeito está em atividade.



Figura 5: Foto 11C

é como eu organizo também o início da minha aula [...] Ela tá na rodinha com as crianças e eles estão interagindo [...] o ponto principal de toda a organização da ação pedagógica [...] Eu não consigo imaginar eu chegar aqui e começar a aula sem esse momento, sem eu conseguir acomodar todos eles numa roda, sem eu conseguir conversar com eles, problematizar com eles aquilo que eu vou trabalhar.[...] É o momento onde tu conversa com eles, tu ouve eles. [...] Porque muitas vezes pode mudar né. Porque, às vezes, na rodinha, surge coisa que não tá no teu planejamento, que a criança expôs e que tu vê necessidade de mudar aquela tua rotina [...]

(Professora F, no Grupo de Diálogo Reflexivo, em 09/12/2011)

Mesmo que, ao refletir sobre a foto, a professora reconheça este como um importante momento de diálogo em que se pode ouvir as crianças, o que mais se preconiza é que aprendam a esperar a sua vez de falar.

4.3.1 Hora de dormir: parecem relinhos!

Pensar a organização é pensar, inicialmente, nos desafios que temos de enfrentar cotidianamente para dar conta de tarefas, atividades, ações com as quais nos deparamos individualmente, ou no coletivo.

A “hora do soninho” nos espaços de educação infantil constitui um ponto delicado das rotinas. Pensar um tempo para uma atividade coletiva que advém de uma necessidade individual exige das instituições de Educação Infantil a habilidade

de gerenciar os tempos e espaços. Entendo que as questões referentes ao sono estão vinculadas aos tempos e espaços. Isso justifica-se pelo tempo englobar a necessidade individual de cada criança de dormir e o espaço, por sabermos que em muitas escolas o sono acontece na mesma sala onde são feitas todas as outras atividades.

A Vila Jardim, como a maioria das instituições, não tem um ambiente específico para o descanso e o sono. Portanto, é necessário que se organize esse momento da rotina sem deixar de levar em conta o indivíduo e suas necessidades.

Durante as discussões do grupo de diálogo reflexivo, uma das professoras apresenta a foto que elegeu para suscitar a discussão acerca da organização da ação pedagógica. Ela mostra a foto 5C – que apresenta o momento em que a professora está abrindo as cortinas da sala e as crianças estão acordando.



Figura 6: Foto 5C

Aqui na hora de dormir, olha aí ó, parece uns relógios que sabe a hora de dormir ó, e de acordar (risos). Faz parte da organização.

(Professora MV, no Grupo de Diálogo Reflexivo em 09/12/2011)

Na fala da professora é feita uma comparação das crianças com relógios. Parece que o ato de dormir está internalizado nas crianças como uma programação. Em certo momento do dia, todos devem entender e programar seu corpo para dormir. Mas será que todos tem vontade de dormir neste horário? Que rituais são organizados para respeitar a forma e o tempo de dormir de cada criança? Que

formas de organização são pensadas para que as crianças possam manifestar suas vontades, necessidades e seus tempos.

4.3.2 O lanche: “mãozinha na gavetinha” para depois comer tudo!

O horário de lanche é considerado na escola como um momento extremamente importante, pois a maioria das crianças é oriunda de famílias de baixa renda onde a alimentação é precária. Dessa forma, o que é oferecido na escola deve ser sempre bem recebido e aceito por todos.

O tempo que antecede aos horários de alimentação dos pequenos evidencia o quanto este momento é priorizado pois as professoras interrompem as atividades que estiverem realizando para deslocar as crianças até o refeitório (normalmente, com muita antecedência) para aguardarem a “hora do lanche”.

Hoje acompanhei o horário de lanche das crianças no refeitório. Percebi que as primeiras turmas chegam e ficam aguardando até que toda a escola esteja no refeitório. Para isso, as crianças devem “colocar a mãozinha na gavetinha” (manter as mãos sobre as pernas embaixo da mesa). Verifiquei ainda que o lanche é entendido como uma opção de alimentação que deve ser valorizada, pois para muitos é a única refeição. Por isso, eles não podem deixar de comer. Todos devem comer o que é oferecido. Vi uma criança fazendo ânsia enquanto tentava tomar o chá que não havia sido aprovado por seu paladar.

(Diário de Campo, 24 de maio de 2011.)

Esta cena observada e registrada em filmagem, amplamente discutida com as professoras propicia discussões referentes à centralidade da criança como sujeito ativo. As discussões realizadas em torno da cena apresentada deixaram evidentes algumas questões que já apareciam no dia-a-dia da escola em minhas observações.

Durante o encontro com as professoras para a discussão das cenas filmadas foi possível encontrar algumas concepções de criança presentes nas suas falas. Neste encontro, propus que discutíssemos sobre a cena que se passa no refeitório da EMEI, durante o horário de lanche das crianças. A cena acontece no refeitório no

horário de lanche e tem duração de 22 minutos. Deste tempo as crianças ficam esperando por cerca de 12 minutos até que todas as turmas cheguem ao refeitório, até que o lanche seja servido e até que a professora autorize (após o silêncio de todos) que cantem e façam a oração cantada, para somente depois disso, comer o lanche que já está há algum tempo na frente de cada um.

Então, após a exibição da cena, um pouco cansativa para as professoras, que conversavam, levantavam para ir ao banheiro, beber água, durante o tempo de duração da cena que ultrapassou 20 minutos, pedi que comentassem o que haviam percebido.

Duas professoras manifestaram-se, relatando o que lhes havia chamado a atenção na cena. As professoras destacaram que acharam interessante o modo como as crianças se comportaram diante da câmera. Perceberam que elas pararam quietinhas durante o tempo que esperavam o lanche e que poucas vezes foi preciso chamar a atenção e pedir que ficassem em silêncio aguardando o lanche ser servido.

A primeira questão trazida pelos professores quando perguntei o que haviam percebido na cena foi a respeito do disciplinamento das crianças. Uma professora disse:

O que mais me chamou a atenção foi como eles ficaram quietinhos esperando. Mesmo contigo ali filmando, normalmente eles querem aparecer mais... e ali (na cena) não! Ficaram bem comportados, esperando.

(Professora AM, na discussão de cenas, 05/09/2011)

A seguir instiguei-as a pensar sobre o tempo que ficaram esperando. Perguntei se estavam inquietas durante o vídeo por terem cansado de assistir. E tentei mostrar a elas que as crianças esperaram para comer por mais de 12 minutos, tempo muito maior do que aquele em que estiveram no refeitório, efetivamente comendo.

Após os primeiros comentários iniciais, que foram apenas de duas professoras, a diretora me questiona: - E tu? O que tu viu nessa cena, estamos curiosas pra saber o que tu percebeu...

Senti-me então, autorizada a iniciar os questionamentos acerca do tempo de espera das crianças no momento das refeições.

O que eu percebi nessas cenas e que aparece também nas falas de vocês é a respeito do tempo de espera. A cena toda dura 28 minutos, A primeira turma chega no refeitório e aí eles esperam durante sete minutos e aí começa a chegar o lanche. Eles ainda não comem, né. Chega o lanche às 9h46, quer dizer, onze minutos depois, e a profe diz: - A profe está esperando! ... Pra começar a rezar. Aí doze minutos depois que a primeira turma chegou no refeitório, eles cantam, rezam e aí começam a lanchar. Doze minutos eles ficaram esperando. A cena toda do lanche tem 28 minutos, 12 minutos foram de espera. A primeira turma começa a fazer a escovação 23 minutos depois que chega no refeitório. Então, deste tempo todo em que eles estão lá pra lanchar, o tempo de espera é muito maior que o tempo de alimentação. E aí vocês dizem: - Que engraçado que eles ficaram tranquilos, normalmente quando eles estão ociosos, quando eles estão sem ter o que fazer, eles ficam agitados, eles querem chamar a atenção. Precisa esse tempo ocioso? Essa é a questão que eu queria discutir com vocês. Precisa esse tempo todo de espera? A gente sabe a respeito do tempo de espera que, quanto menor a criança, menor o tempo que ela tem de concentração, de ficar esperando.

(Pesquisadora, na discussão de cenas em 05/09/2011)

Entre algumas justificativas e soluções possíveis, que variavam desde a falta de banheiros para que todos lavem as mãos e cheguem juntos ao refeitório e preencher o tempo de espera cantando com as crianças, uma das professoras manifesta-se defendendo a aprendizagem existente no tempo de espera da criança:

A gente estava confabulando aqui uma coisa assim, ó. O meu filho, por exemplo, claro né, em casa ele não fica, mas na escola eu sei que ele fica. Daí a gente tava conversando aqui o seguinte: na vida, tudo é momentâneo? Se tu vai num brinquedo, tu tem que entrar numa fila, tu tem que esperar. Eu acho que certas coisas tu começa quando criança. E assim, ó, M [professora M], é difícil de tu controlar eles? Eles te incomodam, tem que toda hora pedir silêncio, mandar ficar quietinho. Eu não sei, eu te entendo (apontando para mim), o que tu tá colocando, só que ao mesmo tempo eu vejo o outro lado assim, na vida tudo a gente tem que esperar. O meu filho quer trocar de canal, dava intervalo e ele não tinha paciência. Eu disse: -Calma, R..., tu tem que esperar! Tudo tu tem que esperar. Tu vai no mercado, a mãe não fica na fila? Tu vai no banco, o pai e a mãe não tem que ficar na fila? Então, nem tudo é na hora. A mãe tá fazendo almoço... é rapidinho e tá pronto? Então tu tem que ter paciência e agora aos pouquinhos ele tá aprendendo. Então assim, ó, se não é difícil eles

ficarem quietinhos ali, porque não sei, vai envolver toda uma situação. E como diz a C [Professora C], já houve melhoras. Eu não sei, eu vejo o outro lado também, eu te entendo no que tu tá falando, e entendo assim, né, se eles permanecem ali quietinhos, não sei, claro, se tiver uma outra solução, tudo bem. Mas eu vejo assim, na vida tudo a gente tem que esperar. Na rodinha, a gente tá conversando, de manhã, eu tenho uma turma grande, eles são muitos, eles tem que ter paciência de esperar, um de cada vez, e eles ajudam, ó silêncio, o colega tá falando.

(Professora D, na discussão de cenas em 05/09/2011.)

Procurei conduzir a discussão em torno dos tempos de espera e das possibilidades de que estes tempos não existam. De que se organizem propostas de atividades em que a criança não fique ociosa esperando e sim, envolvida em atividades que lhe permitam vivenciar a sua capacidade de criar e produzir cultura. Dessa forma, atividade deve ser entendida como [...] a ação de um sujeito ativo, o que implica considerar a vontade e a motivação para agir. (HENTZ, 2000, p. 12)

Outra professora interfere falando do quanto pensa ser necessário que as crianças “aprendam a esperar”, pois, segundo ela, “quando adultos precisarão esperar em muitas situações”. Após ouvi-la, convidei-a a pensar sobre as concepções de infância e de criança que balizam nosso trabalho em instituições de educação infantil. Se pensarmos na ideia de criança como sujeito que ainda não é, que virá a ser (adulto?, sujeito?, ser ativo?) tal manifestação justifica-se e é inclusive compreensível. Porém, se pensarmos numa concepção de criança como sujeito ativo que age, interage e produz cultura, a infância como etapa de vida e não como momento que antecede a vida adulta, precisamos entender a urgência de que nossas crianças não fiquem durante mais de 20 minutos sob a vigilância opressora de adultos esperando para comer.

Tentei mostrar a elas que, na rodinha, enquanto aguardam a vez de falar, ouvindo o colega que fala, as crianças não estão estáticas sem atividade. A atividade que os envolve neste momento é ouvir a quem fala. A rodinha configura um momento de atividade, uma vez que, tanto quem fala quanto quem ouve, está envolvido em uma atividade originada de um motivo: conversar para aprender com o outro. Nesta situação, defendida pela professora, fica muito clara a concepção de que a criança pode ser entendida como um ser à espera de participação e não um

sujeito ativo, que interage – seja falando ou ouvindo – e que busca no encontro com o outro uma forma de participar das atividades e de construir conhecimentos.

Surpreende tal comentário, já que no PPP da EMEI podemos verificar o que deveria configurar um pensamento comum aos docentes da instituição: “a criança não é um ser passivo à espera que o eduquem, mas um sujeito que, em interação com outros sujeitos, busca sua própria construção e seu lugar no mundo” (PPP Vila Jardim, p. 4, 2011).

As observações das professoras a respeito da espera das crianças demonstram uma confusão quanto à organização do tempo nas instituições de cuidados de crianças. Dessa forma, o próprio PPP demonstra uma visão adultocêntrica, quando trata das concepções de criança, uma vez que a criança, sem possibilidades de falar sobre si mesma, é entendida pela visão do adulto de forma a negar as possibilidades de linguagem que ela possa ter: “a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das concepções feitas pelos adultos, nas quais, muitas vezes, a criança não pode discursar, defender-se ou falar sobre si mesma, caso o fizesse, talvez a concepção fosse diferente” (Projeto Político Pedagógico da EMEI Vila Jardim, p. 5, 2011).

4.4 “JÁ MELHOROU MUITO!”: os espaços na EMEI Vila Jardim

Na terceira etapa da coleta de dados – o grupo de diálogo reflexivo – foi o momento das discussões do grupo que teve como primeiros elementos balizadores as fotos, eu havia selecionado previamente três fotos para a discussão.



Figura 7: Foto 1B



Figura 8: Foto 2C



Figura 9: Foto 3C

Coincidentemente, estas três fotos haviam sido selecionadas pela Diretora da EMEI, que realizou um comentário muito positivo a respeito das imagens, demonstrando uma visão extremamente construtiva e diferente daquilo que eu havia tido como critério para a escolha das imagens. Há de se salientar que escolhi estas três fotos por elas representarem respectivamente o refeitório, o corredor (onde há os banheiros e onde funciona uma turma no turno da manhã) e a sala do maternal.

Quando optei por estas imagens pretendia fomentar a discussão sobre as concepções de criança que emergem da organização dos espaços da instituição. Para mim, elas representavam a ênfase que a EMEI dá à necessidade de alimentação, em detrimento à organização daquilo que é pedagógico, de forma que me pareceu inapropriado o espaço em frente aos banheiros para a realização das atividades pedagógicas da turma. Em oposição a isso, e de forma esclarecedora, a Diretora da EMEI aponta nestas três cenas a conquista que representou para a escola a construção do refeitório, tão valorizado por todos, já que, anteriormente,

este espaço onde hoje ocorrem as atividades de uma turma da manhã era utilizado como refeitório para todas as crianças da instituição.

Então, o que nós tínhamos: nós tínhamos um espaço em frente aos banheiros com três mesas onde as crianças almoçavam todas, amontoadas, de uma forma cruel. O que a gente proporcionou: a construção de um refeitório aonde eles pudessem ampliar essa questão, onde os professores conseguissem incluir esse espaço do almoço, das refeições na ação pedagógica, né, toda questão de hábitos, de atitudes. Porque aqui era incoerente o professor dizer uma coisa e nós almoçarmos na frente dos banheiros, né. Então o espaço físico refeitório vai muito além de espaço físico né, ele se inclui exatamente dentro da ação pedagógica, porque era muito difícil pras meninas né, eu sofria muito com isso. Porque as crianças comiam assim [com os cotovelos apertados contra o corpo], eles não podiam fazer assim com o braço [descolar do corpo] pra levar a colher na boca. Daí tu vai ensinar hábitos e atitudes como numa situação dessas, né.

(Professora C, no grupo de diálogo reflexivo em 12/12/2011)

Neste momento, passei a compreender melhor ainda o quanto a alimentação representa um elemento central na organização da ação pedagógica especialmente nesta instituição que tem o bem estar da criança como objetivo geral. Se o que se prevê no Projeto Político da instituição é que se trabalhe de acordo com as necessidades e com a realidade do grupo de crianças daquela comunidade, o que há de ser equiparado com a necessidade física, real e até mesmo intelectual de estar bem alimentado? O que pode ser mais pedagógico para estas crianças do que a necessidade real de alimentar-se para conseguir ter forças para brincar, descobrir, questionar, enfim, aprender! A preocupação com a alimentação pode ser um dos elementos que compõem o bem estar da criança, conforme o objetivo geral da EMEI Vila Jardim

Proporcionar condições adequadas para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social, ampliando suas experiências, desenvolvendo o senso crítico, criatividade, participação, responsabilidade, sociabilidade e auto-estima. (Projeto Político Pedagógico EMEI Vila Jardim, 2011, p.)

Porém, para contemplar a premissa do PPP de promover o bem estar à criança em diversos aspectos, é necessário também respeitar a criança em seus anseios e desejos. Oferecer a uma criança uma alimentação rica e equilibrada atende a essas questões, mas, ao contrário disso, exigir que as crianças aceitem

todo e qualquer alimento é uma forma opressora de mostrar a elas que o mundo lhes é cruel em não possibilitar-lhes o acesso à escolha daquilo que lhes agrada. E, ainda, que as pessoas que parecem ter o compromisso de assegurar-lhes esse direito, quando o conhecem, lhes negam.

Há que se considerar...

Nesta pesquisa busquei investigar os elementos da organização da ação pedagógica docente e as concepções de criança a ela subjacentes. Para atender a este objetivo, procurei identificar os elementos que orientam a atividade docente com crianças na organização da ação pedagógica; refletir com os educadores a respeito da organização da ação pedagógica; além de buscar compreender como os educadores percebem a atividade da criança na organização da ação pedagógica.

Para desenvolver a pesquisa fui ao encontro de uma realidade diferente daquela a qual estava “acostumada”. Esse processo de aprender a ver e a ouvir em um contexto deveras alheio a mim, proporcionou-me aprendizagens que carregarei ao longo de minha trajetória pessoal e profissional. Aprendi que não basta vermos o que os olhos alcançam. É preciso enxergar o que está além dos olhos, nas atitudes, nas falas, nos silêncios, nos gestos.

Durante a pesquisa, um dos momentos dos quais participei na escola, foi a festa de Dia das Mães, organizada pela escola em um salão comunitário da vila. Nesta festa, tive o primeiro contato com as famílias e com as realidades do dia a dia das crianças. No excerto extraído do Diário de Campo, pode-se verificar uma situação em que, ao tentar colocar-me no lugar das pessoas envolvidas, percebi que talvez eu tivesse reagido ao episódio de maneira diferente; uma reação, possivelmente advinda de meu desconhecimento de tal contexto.

Cheguei no salão comunitário e a diretora recebeu-me com carinho. Da mesma forma, recebeu em seguida uma mãe que chegava para ser homenageada com um filho bebê no colo. Ela o toma em seus braços e logo chama a atenção da mãe dizendo: - Ele está molhado ou é xixi?

A mãe responde: - Não, não! É do meu braço que está molhado.

Percebi que a resposta foi suficiente para que a diretora não fizesse mais nenhum questionamento ou observação. Ora, eu (um ser estranho a tudo isso) certamente teria continuado inquieta com a resposta daquela mãe, talvez a tivesse orientado que trocasse a roupa da criança sem sequer cogitar a possibilidade de que tal mãe tenha lavado e (mal)secado às pressas sua melhor roupa (a de passeio!) para estar devidamente vestida de acordo com a exigência de uma data tão solene.

(Diário de Campo, 06/05/2011.)

Nessa situação, pude perceber o quanto a realidade local fez com que a diretora (assim como, possivelmente, também os outros profissionais da instituição) se tornassem capazes de uma leitura do contexto e de uma compreensão das possibilidades daquela comunidade. Felizmente, *o caminho se faz caminhando* (FREIRE e HORTON, 2002). Com o passar do tempo, nas minhas inserções naquela comunidade comecei a sentir-me mais familiarizada com as situações cotidianas.

Essa familiaridade, de forma alguma, fez com que eu me sentisse menos incomodada em algumas situações, mas pelo contrário, fez com que procurasse pensar a partir do contexto do qual naquele momento eu já participava. Minha reflexão no decorrer da coleta e produção de dados sempre foi sendo permeada pela relação existente entre o contexto da pesquisa, o referencial teórico no qual me debrucei e a confiança na possibilidade de que os sujeitos envolvidos na pesquisa pudessem emergir de uma realidade sufocada pelas adversidades do dia-a-dia.

De certa maneira, a forma como a ação pedagógica vem sendo organizada no espaço da pesquisa, evidenciou, em alguns momentos, a existência de uma falta de confiança por parte dos docentes no potencial das crianças que frequentam a instituição. Não raramente, os adultos parecem entender que as crianças não possam ter acesso a um conhecimento mais elaborado; que a forma como os alimentos são oferecidos aos pequenos é a melhor que poderão ter; que o tempo que ficam à espera servirá para que cresçam aprendendo sobre disciplina e convívio em grupo; que as condições em que dormem são as ideais se comparadas ao que vivenciam em casa; que os passeios que fazem são a melhor forma de mostrar a eles como está “o mundo lá fora”; que ser uma criança ativa, definitivamente, não passa por ter a capacidade de opinar, de decidir ou de transformar o que vive.

Durante os diferentes momentos em que os dados foram coletados, produzidos e organizados, foi possível perceber a recorrência de falas dos sujeitos em que dizem entender a discussão que eu estava propondo, mas que, em contraponto, salientam compreender as coisas vistas por “outro lado”. Qual lado seria este? O lado do adulto que se sobrepõe à criança como sujeito mais ativo? O lado que “aceita” a possibilidade de refletir, mas no momento em que sua voz pode falar desse processo de reflexão, o que se ouve são ideias que justificam os fatos, fazendo com que o outro lado seja o mesmo lado, e não o da mudança? Será que o

“outro lado” de ver as coisas não seria uma forma de proteger-se para tentar não enxergar o que salta aos olhos, o que é emergente?

Considerar esses pontos remete ao levantamento de possibilidades para a justificativa e/ou compreensão das concepções docentes acerca da atividade na organização da ação pedagógica. Pode-se pensar na formação docente como um ponto relevante de possível influência nessa situação. A capacidade dos professores de abrir-se à mudança, de confiarem na sua capacidade de produzir algo novo, de ver com outros olhos os tantos lados da mesma situação, é um atributo que advém de um processo reflexivo oriundo de uma pedagogia transformativa, que conforme Oliveira-Formosinho (2007) [...] credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. [...] pensa a criança como ser participante, e não um ser em espera de participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.07).

Dessa forma, compreender as crianças como seres participantes, como sujeitos ativos e capazes de desenvolver-se e produzir cultura possibilita ao professor cumprir sua tarefa de educar/cuidar levando até esses pequenos sujeitos a possibilidade de emergir de uma prática em que as pessoas envolvidas na educação estejam apenas “lidando pobremente com a pobreza” (FRANCO, 1984).

As questões discutidas neste trabalho foram constituindo a cada dia parte da minha trajetória e parte de mim mesma. Ainda durante a escrita do trabalho, fui nomeada professora da rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Assim, passei a fazer parte deste universo no qual os meus sujeitos de pesquisa estão inseridos. Passei a ser mais uma professora de Educação Infantil, uma colega. Durante vários momentos, ainda na análise dos dados, essa situação de “igualdade” – ainda que me sinta diferente, não só pelo pouco tempo de serviço, mas também pela enorme esperança que me move, fez-me sentir medo. Medo de não saber colocar-me no “outro lado”. Medo de passar a acreditar que o “outro lado” exista mesmo. Medo de que a acomodação e a cegueira momentânea a que me referi no trabalho possam mesmo tornar-me mais uma, igual. Medo de ser desrespeitosa com as pessoas que abriram espaço para que eu pudesse realizar este trabalho. Medo de fazer uma leitura equivocada do que via, pois:

Adentrar o universo do outro é sempre um processo difícil e desafiador; mesmo que o pesquisador tenha grande empatia com os sujeitos pesquisados, mesmo que a simpatia entre sujeitos e pesquisador seja um

acontecimento espontâneo e rápido, pois o território do outro sempre é algo desconhecido, guarda surpresas e mistérios. Por isso, não sabemos ao certo como nos comportar, o que em nossos gestos pode ofender o outro, ou ser mal entendido por ele. Precisamos ser muito cuidadosos, estar em constante processo de vigiar a nós mesmos, pois às vezes alguns fatos causam tanta estranheza que, ao deixarmos transparecer nosso espanto, podemos agredir/ofender aos sujeitos que vivem de maneira natural aquele acontecimento. Podemos, igualmente, fazer interpretações errôneas ou falsas sobre o que os outros pensam ou sobre seus comportamentos. (SEGAT, 2007, p. 167)

No decorrer da minha prática, na escola em que atuo, junto a crianças de 2 a 3 anos e também, em turno inverso, como Coordenadora Pedagógica, procuro desenvolver o trabalho imbuída de toda essa esperança que nos faz mais confiantes de que alguma mudança é possível e absolutamente necessária. Acredito nas possibilidades de desenvolvimento da criança. Acredito sim, que é possível que crianças durmam num espaço coletivo respeitando seu tempo e suas necessidades; que as crianças possam comer aquilo que lhes é agradável ao paladar e que lhes faz bem à saúde; que crianças podem construir conhecimento; que crianças aprendem sobre a vida adulta interagindo com adultos e mostrando-lhes que o tempo de criança é para se viver a infância; que minhas crianças possam transgredir e superar sua realidade e que da vila pobre possam sair grandes homens e grandes mulheres, justos, honestos e com um futuro muito melhor.

Por fim, espero, com este trabalho, contribuir com a reflexão e discussão dos professores de Educação Infantil acerca das crianças, compreendendo estas como sujeitos ativos no processo de construção da ação pedagógica diária, bem como, potencializar espaços e tempos nos quais as crianças vivenciem plenamente sua(s) infância(s) nos contextos coletivos de educação, ou seja, nas instituições públicas ou privadas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. trad.: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. Educação Infantil: qual currículo com crianças pequenas? Educação e tecnologias, sujeitos (des) conectados? **Anais** do 6º Congresso Internacional de Educação. São Leopoldo: RS: Casa Leiria: Unisinos, 2009. (1 CD ROM)

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília : MEC, SEB, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.20/2009.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COLE, M. & ENGSTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: SALOMON, G. (Ed.) **Distributed Cognition**. Cambridge: University Press. cap.1, 1-46, 1997.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2ª ed., São Paulo, Nova Fronteira, 2010.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki, Finland: Orienta-konsultit, 1987.

DELIZOICOV, D. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 1991

FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados/ FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. C. Lidando pobremente com a pobreza. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 51. São Paulo: nov/1984, (13-32).

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. e HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. Trad. Marlon Xavier. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creches**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HENTZ, P. Dos diferentes significados do termo “Atividade”. In: **Tempo de Aprender: subsídios para Classes de Aceleração de Aprendizagem nível 3 e para toda a Escola**. Florianópolis DIEF, 2000.

HORN, M. G. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan./Abr. 2002. (p. 20-28)

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. 2ª ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978.

_____. Las necesidades y los motivos de La actividad. In: SMIRNOV, A. A. et alii. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1969.

MELLO, S. A. e FARIAS M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n.1, p. 53-68, 2010.

MOURA, M. O. de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares, 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

ROTH, W-M. Activity Theory and Education: an introduction. *Mind, Culture and Activity*, California, n. 11(1), p. 1-8, 2004.

SANTA MARIA. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Municipal de Educação Infantil Vila Jardim**, Santa Maria/RS, 2011.

SANTA MARIA. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal**. Santa Maria, 2011.

SEGAT, T. C. **Infâncias em uma vila popular urbana**: pequenos sonhos na rudeza do cotidiano. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SERRÃO, M. I. B. **Estudantes de Pedagogia e a "Atividade de aprendizagem" do ensino em formação**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2004.

TONUCCI F. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artmed, 1997.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed., São Paulo: Editora Cone, 2010.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

Apêndice A - Fotos utilizadas no grupo focal reflexivo

Grupo A – Espaços externos da EMEI Vila Jardim



1A - Fachada lateral da EMEI.



2A - Frente do prédio da EMEI.



3A – Porta de entrada da EMEI.



4A - Vista da pracinha – da esquerda.



5A – Vista da pracinha – meio para a esquerda.



6A - Vista da pracinha – meio para a esquerda.



7A – Vista da pracinha – do meio para a direita.

GRUPO B – Espaços internos de uso comum



1B – Refeitório



2B – Entrada dos banheiros



3B - Cozinha



4B – Entrada dos banheiros – com crianças.



5B - Entrada dos banheiros – com crianças.

GRUPO C – Espaços das turmas



1C – Sala do Maternal



2C – Sala do Maternal



3C – Corredor – turma do Pré B (manhã)



4C – Sala do Maternal – com crianças



5C – Sala do Pré A (tarde) – crianças dormindo



6C – Sala do Pré A (tarde) – crianças acordando



7C – Sala do Pré A (tarde) – “trabalhinho” com as estagiárias.



8C – Sala do Pré A (tarde) – crianças retirando as mesas.



9C – Sala do Pré B (tarde) - “trabalhinho” com a professora



10C – Sala do Pré A (manhã) – crianças em rodinha com a professora.



11C – Sala do Pré A (manhã) - crianças em rodinha com a professora.

GRUPO D – Outros espaços



1D – Crianças no ônibus



2D – Crianças na frente da lanchonete



3D – Crianças sentadas na lanchonete



4D - Crianças sentadas na lanchonete



5D – Crianças brincando na lanchonete

Apêndice B – Roteiro de discussões - grupo focal reflexivo

(09 de dezembro de 2011)

QUESTÃO 1

EM GRUPO (PROFESSORES DO TURNO DA TARDE)

Dentre estas fotos escolha algumas sobre as quais você possa trazer questões referentes à organização da sua ação pedagógica na Instituição.

(As professoras podem se manifestar individualmente e, de acordo com os comentários e a escolha das fotos podem intervir nos comentários das colegas.)

QUESTÃO 2

Agora, gostaria que, observando estas três fotografias (de espaços variados da EMEI), você pensasse quais relações você pode fazer sobre a organização da ação pedagógica.



(Fotos 1B, 3C e 2C)

QUESTÃO 3

A obra de Francesco Tonucci reúne desenhos feitos por ele desde 1968. Psicopedagogo e desenhista italiano, Frato, como também é conhecido, diz que:

os pontos de vista diferentes são o motor indispensável da ação educativa: expõem contrastes e contradições, requerem comparações progressivas e aprofundamentos posteriores.
(TONUCCI, Francesco)

Observando alguns desenhos de Tonucci, relacione-os com o seu dia-a-dia na instituição no que diz respeito à organização da ação pedagógica.

QUESTÃO 4

A citação abaixo foi selecionada de uma dissertação que tratou das representações sociais que os professores têm da criança. A obra de Maria das Graças Fleury gerou o artigo “Há uma criança dentro da professora?” (OLIVEIRA, 2008)

(...) considerando que as representações que temos de nossas crianças são fenômenos mediadores do nosso pensar, falar e agir, incluindo o nosso fazer pedagógico, impõe-se conhecer estas representações para que se possa encontrar elementos que contribuam verdadeiramente para um melhor aperfeiçoamento docente.

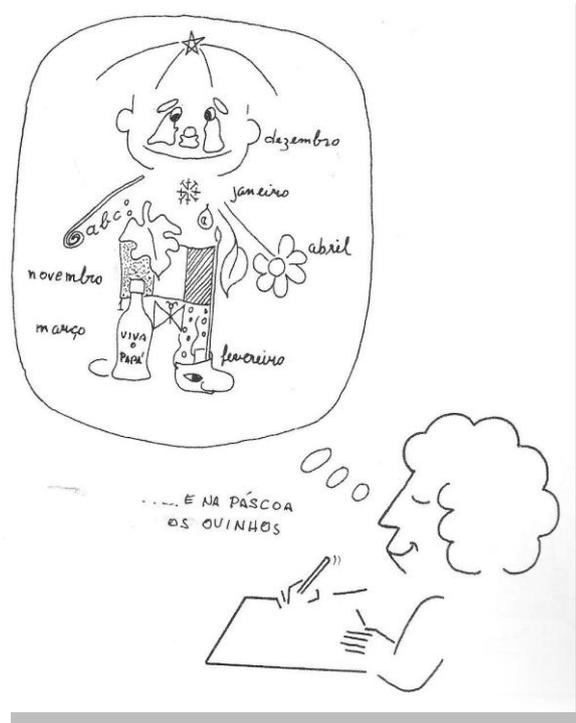
A partir deste excerto, procure falar sobre sua concepção de criança e forma como tais concepções se relacionam com sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

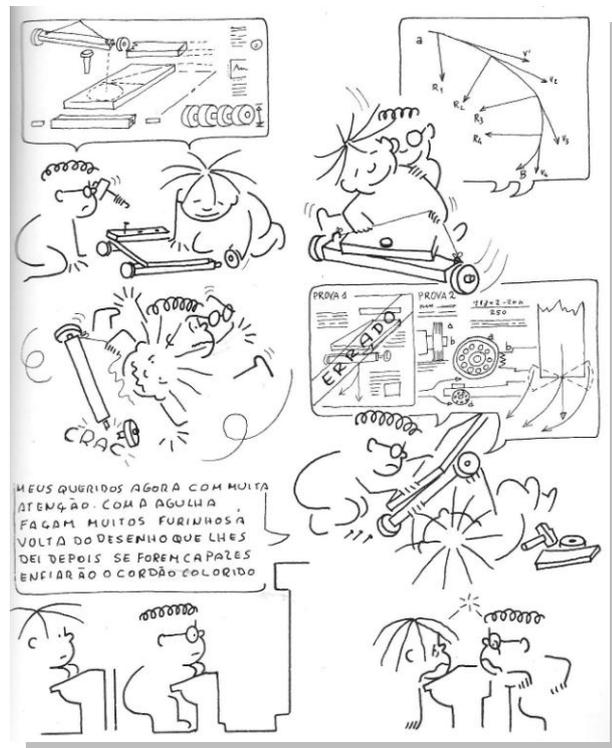
OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

TONUCCI F. **Com olhos de criança**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre: Artmed, 1997.

Apêndice C – Imagens da obra de TONUCCI (1997).



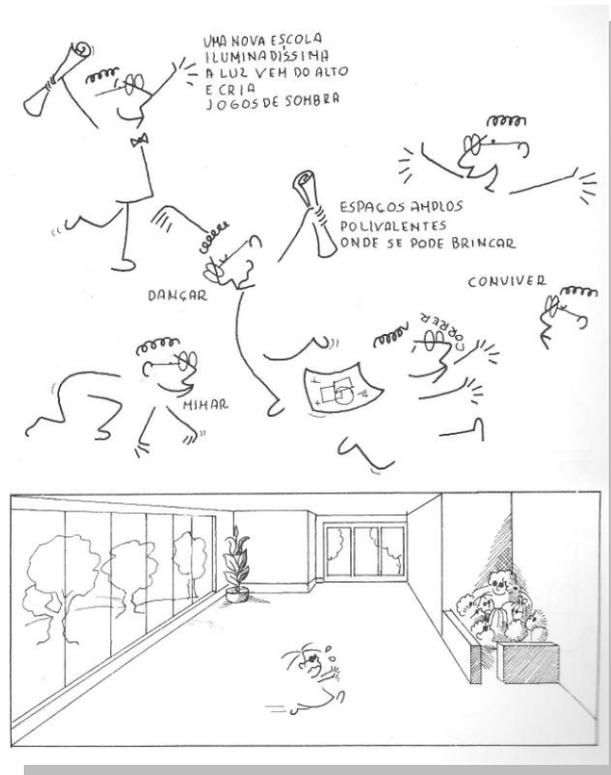
(TONUCCI, 1997, p. 139)



(TONUCCI, 1997, p. 79)



(TONUCCI, 1997, p. 88)



(TONUCCI, 1997, p. 88)

Apêndice D - roteiro para reunião de apresentação da pesquisa às professoras

(04 de julho de 2011)

OBJETIVO: Participar da reunião apresentando minha pesquisa com o auxílio da minha orientadora Profa. Dra. Cleonice Tomazzetti, conforme roteiro a seguir:

ATIVIDADES:

- Apresentar a professora Cleonice Tomazzetti.
- Apresentar o problema de pesquisa, solicitando que as professoras contribuam com ele. Como se dá a organização da ação pedagógica por meio da atividade docente?

Porque este é o meu problema de pesquisa?

Como ele se constituiu para mim, um problema de pesquisa?

Esta questão aparece na Vila Jardim? Em algum momento, a organização da ação pedagógica foi tema de discussão? O que pensam a respeito? De que forma a atividade docente constitui-se como categoria central da ação pedagógica?

Exemplos:

No ano em que trabalhei com Berçário, eu tinha um planejamento organizado em que estávamos trabalhando com sensações (naquele dia iríamos brincar com duas bacias – uma com gelo e outra com água morna). No começo da tarde, uma criança chegou com um jornal mostrando a notícia sobre o Festival de Balonismo, esparramou o jornal no chão e mostrava as fotos dos balões, o que mobilizou o grupo de pequeninos. Naquele momento percebi que deveria ouvir o que aquelas crianças estavam me dizendo, e passei a replanejar as atividades que faríamos. No outro dia, muitas crianças trouxeram mais novidades sobre os balões e montamos um grande painel com fotos de balões... Aqui percebi a necessidade de ouvir a criança, entendendo-a como ser ativo no planejamento.

Falar com a professora Sílvia e pedir autorização para exemplificar sobre o lápis 'cor da pele'. Essa cena poderia ter sido aproveitada para problematizar com as crianças questões referentes a cor da pele, raça, diversidade, respeito às diferenças.

- Propor às professoras constituirmos um **grupo de estudos** com o objetivo de trabalhar a partir da análise de cenas registradas em vídeo.

Apêndice E – Roteiro para reunião

DIÁLOGO PROBLEMATIZADOR-REFLEXIVO – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE CENAS

(05 de setembro de 2011)

1 – Apresentação do cronograma da pesquisa para esclarecimentos.

2 - Problematização inicial - Apresentação da cena.

A cena selecionada por mim acontece no refeitório no horário de lanche e tem duração de 22 minutos. Deste tempo as crianças ficam esperando por cerca de 12 minutos até que todos cheguem ao refeitório, até que o lanche seja servido e até que a professora autorize (após o silêncio de todos) que cantem e façam a oração cantada para somente depois disso, comer o lanche que já está há algum tempo na frente de cada um.

Pretendo apresentar a cena na íntegra para que as professoras tenham noção do tempo em que ela se desenvolve. Pedirei que façam anotações durante o transcorrer da cena e que depois socializem suas anotações para que o grupo possa discutir.

3 – Organização do conhecimento – Apresentação da temática e levantamento de pontos a serem discutidos

Estimular o debate das questões geradas por elas e falar sobre o tempo de espera das crianças.

A discussão sobre o tempo tomará por base a obra de Maria Carmem Barbosa – Por amor e por força: rotinas na educação infantil.

As rotinas são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção de categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são *a priori* nem únicas, sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas.

Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas, dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças, ver e escutar o que há de alegre, de imprevisto, de inusitado, de animado no convívio cotidiano, saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demandam certos comportamentos e se oferece determinado tipo de material.

(...)

As rotinas nas escolas infantis também são rituais, que foram empobrecidos, banalizados. Ressignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos educadores infantis.

Redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia é um dos meios para apreender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado.

Como foi visto, os sujeitos modernos são o resultado de um longo percurso civilizatório, de uma fabricação. Cada sujeito é aquilo que pode ser, de acordo com as influências e as possibilidades oferecidas, bem como com o tipo de resposta que consegue dar às situações contingentes. Como os educadores fazem tal regulação? Eles sabem que a estão fazendo? Que valores e conceitos estão em jogo nestas práticas?

(...)

É necessário fazer uma contínua crítica radical aos processos sociais de regulação, duvidando dos saberes instituídos, tentando pensar algo que não se pensava antes e perceber de modo diferente o que se vê como algo natural. É preciso, como dizem alguns antropólogos, estranhar o conhecido e conhecer o estranho.

(...)

É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então; fazer, desfazer, refazer.

(BARBOSA, 2006, p. 203 a 205)

3 - Aplicação do conhecimento – Discussão das professoras acerca da temática

Registrar em vídeo para posterior transcrição.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Apêndice F – Carta de apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS ESCOLARES

Santa Maria, 04 de maio de 2011.

De: Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti

Para: Escola de Educação Infantil Vila Jardim – SMED - SM

Assunto:

Apresentação de aluna do curso de Mestrado em Educação/PPGE/UFSM para a realização de pesquisa

Venho por meio desta carta, apresentar a aluna Cristiane Schroeder Machado, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, sob matrícula número 201060321, com o intuito de desenvolver sua pesquisa de mestrado junto a Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim Santa Maria/RS, cujo objetivo será investigar e analisar a organização da ação pedagógica em uma instituição pública de educação infantil.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti
Orientadora

Cristiane Schroeder Machado
Pesquisadora responsável

Apêndice G – Autorização institucional**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Este documento tem por objetivo autorizar o recrutamento de sujeitos de pesquisa, bem como sua participação na pesquisa de Mestrado intitulada “O arranjo da ação pedagógica por meio da atividade docente em uma escola Municipal de Santa Maria”, tendo como pesquisadora responsável, a mestrandia Cristiane Schroeder Machado sob orientação da Profa. Dra. Cleonice Maria Tomazzetti.

A pesquisadora é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

A pesquisa que pretende investigar e analisar a organização da ação pedagógica em uma instituição pública de educação infantil terá como sujeitos as professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Vila Jardim.

Dessa forma, a pesquisadora fica autorizada a inserir-se na instituição para a produção dos dados necessários ao andamento da pesquisa, bem como a divulgar estes dados para fins exclusivos de produção de conhecimento.

Santa Maria, maio de 2010.

Diretora da EMEI Vila Jardim