

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Patrícia Ferreira de Moraes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Patrícia Ferreira de Moraes

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

SÃO PAULO

2014

BANCA EXAMINADORA

Dedicatória

A Deus meu único amor, riqueza e realização.

A todas as crianças pelo muito que representam em minha vida e missão.

A todos que me incentivaram nesta jornada.

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela vocação. Por sempre insuflar em meu coração suas palavras: “*Fica, tranquilo, pois estou contigo!*” (Is.43, 5).

À minha querida orientadora, Dra. Prof.^a Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pela incansável paciência, acolhida, partilha e competência. Por nos transmitir valores que perpassam o universo acadêmico.

Ao Dr. Dom Robson Medeiros Alves e à Dra. Prof.^a Maria Ângela Barbato Carneiro, pelas enriquecedoras orientações pontuadas na qualificação.

À minha família, pelo amor, alegrias e convivência.

À minha congregação, em especial à Madre Maria Ângela e a Ir. Rumilda, pelo incentivo e apoio.

À Ir. Élzina, coordenadora da minha comunidade religiosa, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

Às queridas Irmãs, pela convivência fraterna e compreensão das minhas muitas ausências.

À Ana Amélia e Filomena, pela amizade, incentivo, partilhas de vida e trabalho.

A todas as queridas Professoras que contribuíram de forma direta e indireta para a construção desta pesquisa.

Ao meu grupo de estudo e colegas, pela partilha, trocas de experiências e amizade.

Aos meus professores do Programa Educação: Currículo, em especial às Prof.^a Mere Abramowicz, Marina Feldmann, aos Profs. Marcos Masetto e Alípio Casali, pela convivência e ensinamentos.

À Eliza Kritsinelis, coordenadora da unidade do Rio de Janeiro, pela contribuição na revisão deste trabalho.

À Carmem Stela (*in memoriam*), pela significativa convivência e ensinamentos, minha eterna gratidão, saudades...

A todos aqueles que me apoiaram e se preocuparam comigo.

A todas as crianças, “luz dos olhos meus”, que me fazem ter a certeza de que “tudo vale a pena quando a alma não é pequena.” (Fernando Pessoa).

RESUMO

MORAIS, Patrícia Ferreira de. **Práticas pedagógicas e a Educação Infantil: desafios e possibilidades**. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar bem como compreender a interação que existe entre a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização de um novo currículo. O caminho metodológico escolhido contempla a pesquisa qualitativa, lança mão da pesquisa participante e utiliza a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a pesquisa de campo, e, ainda, a técnica de grupo focal para recolhimento de dados e o questionário para traçar o perfil dos participantes. Os sujeitos pesquisados são professoras da Educação Infantil de uma escola particular confessional de São Paulo. Como resultado foi possível compreender que o universo educacional passou por grandes mudanças. A concepção de infância foi ressignificada, a Educação Infantil deixou de ser um lugar de assistência e se transformou em um espaço educacional, trazendo preocupações referentes ao processo de desenvolvimento das crianças. Neste novo cenário o professor é considerado o mediador que busca, por meio de um trabalho, pautado nas habilidades, articular aprendizagens com sentido, que sejam aplicáveis às diversas situações da vida pessoal e social e que tenham como ponto de partida e chegada a formação humanística. Desta forma, a prática pedagógica pode ser visualizada como um meio pelo qual se buscam a atualização, inovação, contextualização e viabilidade, deixando assim de engessar a espontaneidade, criatividade e genuinidade, que surgem durante os momentos de convivência na escola com as crianças. Diante das diversas tendências teóricas, ideológicas e práticas diferenciadas, espera-se que o professor, devidamente apoiado pela coordenação, especialmente em encontros de formação continuada, pelos demais membros da equipe gestora e pela instituição de ensino enquanto tal, assumam uma postura crítica e criativa para refletir sobre o que se apresenta, buscando assim, coerência entre a teoria e a prática em sua ação.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Formação de Professores, Prática Pedagógicas, Currículo.

ABSTRACT

MORAIS, Patrícia Ferreira de. Pedagogical practises in Early Childhood Education: **challenges and possibilities**. 2014. 206 f. Dissertation (Master's degree in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

The present research aims at verifying and understanding the interaction between teacher's pedagogical practises in Early Childhood Education, their Further education and the feasibility of a new curriculum. The following research methods were used: qualitative research, participative research, field research, bibliography, document analysis, focus groups for collection of data and also a questionnaire to profile participants. Participants are teachers of Early Childhood Education at a confessional private school in São Paulo. As a result, it became quite clear that the educational universe has been through great changes. The conception of childhood has changed. Early childhood education is no longer based on the mere assistance of the child; it's rather an educational process which demands new attitudes towards the child's process of development. In this new scenario, the teacher is a mediator who bases their work on the concept of abilities in order to promote meaningful learning which must be useful to the child's personal and social life, promoting a humanistic formation. Therefore, the pedagogical practise can be seen as means of updating, innovating, enabling and contextualizing practises and the learning process. It should no longer stifle the spontaneity, creativity and genuineness which are a true part of the interactions with and among the children at school. In the presence of diverse theoretical and ideological trends and also of different practises, teachers are expected to have a critical and creative attitude towards this new perspective so that practice and theory go hand in hand. Naturally, teachers should do so with the help and assistance of the coordination and other managerial staff and also the institution, preferably in further educational meetings.

Key words: Early Childhood Education, Teachers Education, Pedagogical practices, Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Logomarca do colégio pesquisado.....	100
Figura 2 – Espiral.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos professores.....118

Gráfico 2 – Nível de formação.....119

Gráfico 3 – Tempo de experiência na Educação Infantil.....120

Gráfico 4 – Tempo de trabalho dos professores da instituição.....121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percurso do currículo.....	97
Tabela 2 - Dimensões da criança a serem desenvolvidas.....	98
Tabela 3 - Documentos da escola pesquisada.....	108
Tabela 4 - Possibilidades na utilização do grupo focal.....	110
Tabela 5 - Limitações na utilização do grupo focal.....	111
Tabela 6 - Organização da Educação Infantil.....	112
Tabela 7 - Grupo focal.....	113
Tabela 8 - Grupo focal I.....	125
Tabela 9 – Grupo focal II.....	126
Tabela 10 – Grupo focal III.....	127
Tabela 11 – Categorias de análise.....	133
11.1 – Questão 1 – categoria comportamento.....	134
11.2 – Questão 1 – categoria conhecimento.....	138
11.3 – Questão 1 – categoria destreza.....	141
11.4 – Questão 1 – categoria atitudes e valores.....	145
11.5 – Questão 2 – subcategoria/ emergentes.....	152
11.6 – Questão 3 – subcategoria/ emergentes.....	163
11. 7 – Questão 4 – subcategoria/ emergentes.....	175
Tabela 12 – Habilidades a serem desenvolvidas na escola pesquisada com os professores, coordenadores e instituição.....	192

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DOC I – Documento I – Projeto Educativo

DOC II – Documento 2 – Projeto Educativo

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCEB – Referencial Curricular da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Doc. III

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SUMÁRIO

Introdução	15
Capítulo I	
Educação Infantil: mudanças e perspectivas	25
1.1- Infância e educação	26
1.1.1-Múltiplas linguagens na Educação Infantil: crianças da modernidade.....	31
1.2- Educação Infantil: tempo e contexto	37
1.3-Perfil das professoras de Educação Infantil	40
1.4-Conceito de prática e prática pedagógica	47
1.5-Formação de professores reflexivos e a prática	49
1.6- Prática reflexiva: no cotidiano das professoras de Educação Infantil.....	53
Capítulo II	
Currículo e Educação Infantil.....	58
2.1-Concepções de currículo	58
2.2-Currículo da Educação Infantil: um percurso ao longo da história.....	61
2.3-Currículo da Educação Infantil	62
2.4-Perspectiva de currículo para Educação Infantil	64
2.5-Modalidades do currículo da Educação Infantil.....	67
2.6-Ensinar, aprender e desenvolver: uma combinação possível	73
2.7-Cuidar, educar e brincar: entre idas e vindas	80
Capítulo III	
Transformações do currículo: uma nova proposta	85
3.1-Projeto em foco	85
3.2-Resgatar a trajetória.....	87
3.3-Characterização do cenário	91
3.4-Despontar de uma nova proposta curricular.....	94
Capítulo IV	
Percurso metodológico	105
4.1-Itinerário metodológico da pesquisa	105
4.2-Pesquisa bibliográfica e análise documental	106
4.3-Grupo focal.....	108
4.4-Cenário da pesquisa.....	111
4.5-Participantes e passos da pesquisa	112
Capítulo V	
Apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados	116

5.1-Perfil dos professores da Educação Infantil	116
5.1.1-Grupo focal I	125
5.1.2-Grupo focal II	126
5.1.3-Grupo focal III.....	126
5.2-Dados coletados via grupos focais	127
5.3-Análise dos dados: a prática docente como eixo integrador das categorias e subcategorias	133
5.3.1- Categoria de análise: comportamento	133
5.3.2- Categoria de análise: conhecimento	137
5.3.3- Categoria de análise: destreza	140
5.3.4- Categoria de análise: atitudes e valores.....	144
5.3.5- Subcategoria emergente: dimensões afetivas e relacionais.....	148
5.3.6- Subcategoria emergente: tempo cronológico, histórico e pedagógico	149
5.3.4- Questão 2.....	152
5.3.4.1- Subcategoria: cobrança	152
5.3.4.2- Subcategoria: ansiedade	155
5.3.4.3- Subcategoria: aprender	157
5.3.4.4- Subcategoria: ensinar	159
5.3.4.5- Subcategoria: desenvolver.....	160
5.3.5- Questão 3.....	163
5.3.5.1- Subcategoria: formação continuada e prática pedagógica	163
5.3.5.2- Subcategoria: habilidades.....	165
5.3.5.3- Subcategoria emergente: estratégia metodológica da proposta.....	170
5.3.3.4- Subcategoria emergente: planejamento.....	173
5.3.6- Questão 4.....	175
5.3.6.1- Subcategoria: desafios e dificuldades - avaliação	175
5.3.6.2- Subcategoria: desafios e dificuldades – plano de aula	178
5.3.6.3- Subcategoria emergente: desafios e dificuldades – resistência	186
5.4- Resultados da pesquisa e possíveis encaminhamentos	187
Considerações finais	195
Referências.	198
Apêndices	
Anexos	

*Para ser grande, sê inteiro: Nada teu exagera ou
exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no
mínimo que fazes. Assim em cada lago a lua toda
brilha, porque alta vive.*

Fernando Pessoa

INTRODUÇÃO

Trajetória pessoal

A gênese desta dissertação “Práticas Pedagógicas e Educação Infantil: desafios e possibilidade” é tecida por uma gama de fatores provenientes das mais diversas situações apresentadas no cenário em que atuo, a Educação Infantil, sempre com a articulação entre teoria e prática, vivenciadas num espiral contínuo, e nas relações que foram sendo configuradas ao longo dos anos. Este trabalho tem as marcas de minha identidade pessoal e profissional, estruturadas por uma trama que não tem um fim em si mesma, mas que está em constante construção.

Minha história com a educação teve início na adolescência, quando optei por iniciar o magistério, em 1995. Foram três anos de intensas descobertas. Durante os estágios, deparei-me com olhares curiosos, acanhados, travessos e indagadores das crianças, e me questionava: E agora? O que devo fazer? Por onde começar?

No período da graduação, estava adquirindo o conhecimento de como elaborar um plano de aula, confeccionar um álbum e preparar atividades pedagógicas. A didática que permeava a futura prática docente dos alunos de pedagogia era entendida como um manual de métodos e técnicas a serem seguidos. Contudo, tais aprendizagens não eram suficientes, sentia que necessitava agregar outros saberes, conhecimentos teóricos e práticos, considerando aspectos cognitivos, atitudinais, procedimentais para me tornar apta a lecionar.

Ao concluir o magistério, interrompi a continuidade dos estudos acadêmicos para me dedicar a outro sonho significativo, minha vocação para à vida religiosa à Igreja Católica. Foram dois anos de intensa formação religiosa, alicerçando minha opção de vida e, após este tempo, fiz os primeiros votos - pobreza, castidade e obediência, sendo, então, enviada para Muriaé, MG.

Retornei em 2000 à FAFISM, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Santa Marcelina, de Muriaé - MG, matriculando-me no curso de Pedagogia e, durante a graduação, optei pela especialização em supervisão escolar. Por meio das aulas e estudo sistemático, apropriei-me um pouco mais da teoria de que sentia falta em minha formação. Foram anos profícuos de crescimento acadêmico.

Na época, lecionei disciplina de Ensino Religioso em uma escola particular, confessional, situada no centro da cidade de Muriaé – MG, para alunos das então, 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, correspondentes, nos dias atuais, à nomenclatura de 6º a 9º anos.

A abordagem utilizada nas aulas pautava-se nas concepções doutrinal ou teórico, situacional e operacional. A disciplina era estruturada em quatro eixos antropológico, teológico, sociológico e ético que norteavam o planejamento dos professores por meio dos conteúdos apresentados para os alunos.

Embora gostasse de dar aula e estar no meio dos alunos do Ensino Fundamental, quando, em 2001, comecei a trabalhar na Educação Infantil com crianças de 2 e 3 anos, percebi a magia, a energia e a alegria que perpassavam minha mente e coração. Compreendi que deveria direcionar meus estudos, formação e docência para atuar com aquela faixa etária.

A proposta pedagógica dessa escola estava direcionada para projetos estruturados ao longo de quatro bimestres. Estes projetos se vinculavam aos interesses das crianças e visavam a ampliar seu conhecimento de mundo de forma lúdica, criativa e prazerosa. As professoras selecionavam os temas de acordo com a faixa etária, tais como Viajando pelo mundo da Literatura (infanto – juvenil), Os elementos da natureza, Os bichinhos do jardim, Os animais, entre outros.

A apresentação final de cada tema se dava com a demonstração dos resultados obtidos ao longo do projeto, que eram compartilhados com a comunidade educativa e as famílias, pelas exposições das atividades desenvolvidas, apresentações ou no decurso do processo, dependendo do tema, da durabilidade, do envolvimento e interesse das crianças.

Os desafios e as dificuldades se apresentavam de diversas formas. Eu tinha a teoria, o desejo e a vontade de ser uma profissional, que, hoje, denomino inovadora. Contudo, faltavam a prática pedagógica, o manejo nas relações, e não demorou muito para constatar que somente o tempo e a formação continuada seriam grandes aliados em minha constituição de educadora. Formação continuada entendida como aquela que ocorre em serviço.

Em 2004, ao ser transferida para São Paulo, recebi a missão de coordenar a 1ª etapa da educação básica de um colégio confessional particular, situado na zona oeste, o qual atende, em média, a 1500 alunos, sendo que 400 pertencem à Educação Infantil, com um corpo docente de 30 professoras e 20 auxiliares de classe.

Tais vivências me ensinaram que todo começo desequilibra, gera dúvida, medo e angústia, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, ao ‘forçar-nos’ a sair da zona de conforto, para novas experiências.

Em um primeiro contato com as professoras da Educação Infantil daquela escola, deixei claro que teria muito mais a aprender que a ensinar. Decidi desenvolver meu trabalho, partindo de registros casuais e experiências. Assim, durante algum tempo, observei as professoras com o objetivo de conhecer melhor o corpo docente, suas práticas, interações e a forma de relacionamento com os alunos.

Tais observações, ainda que casuais, me ajudaram a perceber que as aulas dadas estavam de acordo com os planos entregues semanalmente e que algumas professoras se preocupavam de veras com o conteúdo e outras respeitavam o ritmo dos alunos, acolhiam as curiosidades e desejos que iam surgindo durante a apresentação dos temas propostos tais como Conhecendo o Brasil, As grandes invenções da humanidade, América Latina e A volta ao mundo.

Nesta escola, o plano de aula tem como base o projeto vigente, que é anual. Ele auxilia a professora nos aspectos organizacionais de sua prática pedagógica, bem como na elaboração dos objetivos, atividades e habilidades a serem desenvolvidos. As professoras optaram em estruturar o trabalho pelo plano de aula semanal, por acreditarem que tal estratégia desse maior flexibilidade às atividades e rotinas, que podem ser reestruturadas, a depender do interesse das crianças face ao que lhes é apresentado.

Decidi, em 2006, dar continuidade ao meu processo de formação e iniciei uma Pós – Graduação em Psicopedagogia, *Latu Sensu*, na PUC-SP. Ao desenvolver tal estudo, levando em consideração o desejo de compreender e pontuar questões físicas e psicológicas, objetivando sua influência no processo de aprendizagem do aluno, percebi a relevância desta formação na minha vida profissional. Em 2007, fui nomeada vice-diretora da escola, cargo que exerço até hoje, conjuntamente com a diretora, na busca de partilhar dinâmicas integradoras.

A gestão é um desafio que se impõe nos tempos atuais pela diversidade de problemas que se apresentam, contudo, quando toda a equipe se dispõe a buscar caminhos viáveis para o desenvolvimento da escola, o trabalho flui de forma democrática, e todos se tornam coparticipantes deste processo, experiências que compartilho na dinâmica da escola pesquisada, situada na cidade de São Paulo, e que

compõe uma das unidades da rede de educação, presente em vários Estados do Brasil, como: Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Tocantins e Rondônia.

Por meio de minha história de vida, após alguns anos de experiência, considero que estudar desperta a mente da obscuridade, daquilo que, ainda, não lhe foi revelado. Todo ser humano traz em seu âmago o desejo de aprender, uma vez que este é um ato que perpassa a vida desde sua origem até sua finitude. Assim, nunca estamos prontos, mas nos encontramos em constante transformação. Creio que esta é a melhor forma de fazer escolhas e descobertas e de aproveitar a vida em sua plenitude. Deste modo, acredito que o conhecimento não pode se tornar propriedade particular, mas deve ser compartilhado para que todos aqueles que estão à nossa volta sejam beneficiados. Assim pensando, elaborei o projeto que sustenta esta pesquisa.

Processo de elaboração da pesquisa

Em 2011, professoras da Educação Infantil da Rede de Educação das unidades de: São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Bahia e Rondônia, se reuniram para propor um novo currículo. Esse encontro aconteceu na unidade de São Paulo, tendo como objetivo de atualizar as intenções educativas, a linguagem e a concepção de educação. Frente às novas demandas e mudanças da sociedade, as educadoras perceberam a necessidade de reestruturar o currículo, deixando a centralidade dos conteúdos para desenvolver um trabalho por habilidades. Ao iniciarmos nossas reflexões sobre as propostas, senti que necessitava ampliar meu conhecimento sobre o tema e, em especial, sobre o currículo.

As diretoras e coordenadoras decidiram que a reconstrução desse novo currículo estaria pautada em habilidades, não como técnicas, mas incorporadas ao saber fazer e ao saber ser diante dos acontecimentos da vida. Trata-se, portanto, de uma concepção que rompe com os modelos conteudistas e mecanicistas para se abrir a uma concepção que visa ao conhecimento em sua totalidade.

Compreende-se, na concepção adotada, que o desenvolvimento de determinadas habilidades é de competência do professor e não do aluno; a habilidade precisa ser tomada como algo que se desenvolve, ela não está pronta no aluno. Tendo em vista tais fatores, as habilidades foram consideradas em nova proposta curricular, de acordo com os anos que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio, para efeito de trabalho didático.

Buscou-se, com a organização curricular proposta, atender as recomendações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o qual visa, com suas orientações, ao desenvolvimento integral da criança na condição de pessoa, em seus aspectos físicos, afetivos, intelectual, linguístico e social, incorporados ao binômio cuidar e educar, considerados fundamentais no cotidiano das crianças.

Tendo como foco a criança em todas as suas dimensões em 2012, o trabalho avançou para a aplicabilidade da estruturação do novo currículo. Elaborou-se o plano anual da Educação Infantil e foram organizadas as planilhas trimestrais contendo o objetivo geral, as intenções educativas, os objetivos específicos, as estratégias, habilidades, ações integradoras, avaliação e referências de cada área de conhecimento, documentos que serão analisados em capítulo apropriado.

Refletindo sobre tal óptica, pode-se dizer que essa pesquisa tem um caráter prospectivo. Parte do pressuposto de que na atualidade do universo educacional não se pode mais pensar em um conhecimento tecnicista, fragmentado e excludente. Faz-se necessário articular aprendizagens que apresentem sentido, que sejam aplicáveis às diversas situações da vida pessoal e social e que tenham como ponto de partida e chegada a formação humanística e humanizadora.

A educação humanística está voltada para o desenvolvimento das capacidades da pessoa, visando à sua integralidade e não somente à mera transmissão de conteúdos. Ela parte dos princípios éticos e dos valores vivenciados nas relações e situações que emergem da convivência entre alunos, professores, funcionários e familiares, pontos que tangenciam a educação libertadora proposta por Paulo Freire.

Sobre a questão da humanização, Paulo Freire ressalta que existe no ser humano o desejo de ser mais, ou seja, um estado de permanente procura e construção de novos sentidos e formas de relacionar-se e viver no mundo.¹

Essa é a mola propulsora, que, segundo o autor citado, contribui para a construção de um novo sentido para o mundo, mediante a ação que a cada dia pode ser reinventada.

¹ Zitkoski analisa que (2008, p. 214) “[a] vocação para a humanização, segundo a pedagogia freiriana, é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do ser mais, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do inacabamento e do vir a ser.”

Neste sentido, o papel da “educação libertadora” é o de fazer emergir a potencialidade e dinamismo da pessoa, acreditando sempre neste vir a ser em desenvolvimento.

Alves (2013, p. 27) também pontua essa questão da humanização dentro da perspectiva do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941); para ele, a “intuição filosófica” passa pelo contato da pessoa com a realidade na busca de transformação, ou seja, [...] “à medida que cada indivíduo [comunica] seu eu interior como energia criativa ao eu exterior que é a vida da sociedade, refletindo o espírito humano, pressupostamente vocacionado para o sentido do bem comum [...],” a vida em sociedade se torna mais humanizada².

Neste sentido, tanto Paulo Freire como Alves (2001), o qual ressalta os pensamentos de Bergson, destacam que a pessoa tem uma potencialidade, uma vocação especial, a qual necessita emergir do seu interior para ser partilhada com os outros, transformando a convivência, o ambiente, a cultura, enfim, a sociedade.

Ao pensar em uma educação humanizadora, vislumbra-se o direcionamento para a autonomia, consciência crítica, democracia e atuação na sociedade, ou seja, a formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres. A viabilização desta educação integral acontece pela inserção no mundo da cultura. Para Vygotsky, a cultura é considerada o eixo central no processo de desenvolvimento do ser humano, podendo ser definida como um “produto da vida social”, ou seja, se estabelece a partir das relações e também pode ser vista como “produto da atividade social”, sendo essas relações voltadas para as questões do trabalho social³.

Desta forma, percebe-se que a educação escolar necessita promover recursos necessários para a humanização pela superação dos limites naturais e pela promoção das internalizações.

Neste processo, o educador desempenha um papel importante, visto que a criança passa um tempo considerável no ambiente escolar. A formação do professor é um fator importante, ela não é única, mas exerce grande influência.

² “Bergson, [...] evidencia que o ser humano é um todo, e que cada faculdade do pensamento tem que se arriscar a lançar-se à frente. Isto é transfigurar, ou seja, não se acomodar no ser apenas o que se apresenta ao mundo, mas ser mais, produzir vida, expressar vitalidade em todo o agir.” (ALVES, 2001, p.44).

³ “A apropriação da cultura é, para Vygotsky, requisito inalienável do processo de humanização, despontando como condição para o autodomínio da conduta e para o domínio da natureza que, de outro modo, não se torna inteligível e, não se dando a conhecer, se mantém como obstáculo à ação intencionalmente transformadora.” (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 355).

Tanto a formação inicial como a continuada são consideradas preponderantes para o processo de mudanças na educação. Por meio da articulação entre teoria e prática, os professores revestem o seu fazer de conhecimentos para toda a vida.

A relevância acadêmica deste estudo para a área da educação é significativa, considerando a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica. Analisar a atuação das professoras, sua formação continuada e a prática pedagógica no cotidiano da escola, que se articulam numa espiral constante, orientada pelo princípio da reciprocidade, considero de suma importância, para o devir de qualidade desde a base, o seu despertar.

Isto posto, segue o desafio de tecer a trama para entrelaçar os objetivos, problemas e hipóteses desta pesquisa. Orientada por princípios e valores explícitos ou implícitos na justificativa pessoal e profissional, esta dissertação tece seu eixo de análise, entrelaça e articula questões objetivas da escola, da mudança, da inovação curricular e do processo de sua realização, agregadas aos partícipes deste cenário, tendo em vista a Educação Infantil. Para tanto, seleciono como foco uma proposta de mudança curricular em específico. Como uma artesã, dou forma a esta dissertação de mestrado, cujos destinatários são todos aqueles que, por um motivo ou outro, se preocupam com a Educação Infantil. Assim, são estabelecidos os objetivos, definido o objeto e delineados o problema e a hipótese desta pesquisa.

Objetivo geral e específico, objeto, problema e hipótese

Refletir sobre um sistema de educação que busque contribuir com o desenvolvimento integral do educando para que, no futuro, ele seja capaz de intervir de forma crítica na transformação da sociedade, é uma realidade possível que, no meu entendimento, necessita ser articulada e aprofundada dentro do universo escolar.

Considerando a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica (lei nº 9392/96, art. 29), o repensar sobre sua função sociopolítica e pedagógica se tornou um dos grandes temas da atualidade, na busca por compreender todo o processo de mudança marcado ao longo da história e a ressignificação desta escola para os tempos atuais.

Ao analisar a concepção da criança como um ser único, possuidor de desejos, necessidades específicas, capacidades diversas, como sujeito social e histórico, inserido em uma cultura, faz-se necessário viabilizar a coerência entre a teoria que propicia

transformações significativas e a prática reflexiva que se dá no cotidiano da escola. É este o pressuposto que alimenta e fomenta as seguintes indagações nesse trabalho:

- Quais os desafios e as dificuldades encontrados por professoras de Educação Infantil em sua prática pedagógica cotidiana com a possível viabilização de um currículo em ação?

Essa questão se desdobra em outra, por compreender que o currículo inovador e a prática pedagógica das professoras contribuiriam para o desenvolvimento das crianças pequenas.

- De que forma a prática pedagógica das professoras pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças?

Buscando, por meio de reflexões e estudos sistemáticos, respostas que possam aludir a tais questões, foram levantadas as seguintes hipóteses:

- Uma ação reflexiva, mediada pela teoria e prática, daria subsídios para as professoras superarem as dificuldades e desafios que se apresentam no cotidiano da escola, bem como ofereceria maior segurança e clareza para desenvolverem suas práticas pedagógicas.
- A prática pedagógica do professor seria, então, um meio pelo qual se buscam a atualização, inovação, contextualização e viabilidade de sua ação, deixando de engessar a espontaneidade e a criatividade, que surgem durante os momentos de convivência na escola com as crianças por meio do cuidar e educar.

O objeto de estudo deste trabalho centra-se na análise da Educação Infantil, mais especificamente, na formação continuada das professoras, na prática reflexiva e no currículo em ação, substantivado na Proposta do Referencial Curricular da Educação Básica: Educação Infantil, de um colégio particular confessional.

Esta pesquisa tem por objetivo verificar e, ainda, compreender a interação que existe entre a prática pedagógica da professora de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização do currículo em ação.

Visando a clarificar o objetivo geral e para melhor compreender as nuances de tal processo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a prática pedagógica das professoras mediante o novo currículo.
- Constatar os desafios que perpassam a prática pedagógica das professoras ante o novo currículo.

- Identificar as dificuldades encontradas pelas professoras em sua ação cotidiana face ao novo currículo.
- Reconhecer dúvidas e certezas das professoras perante o currículo.
- Averiguar superações obtidas pelas professoras, após implementação do novo currículo.
- Propor subsídios que auxiliem as professoras em sua prática pedagógica mediante o currículo em ação.
- Analisar de forma crítica o percurso realizado e indicar possíveis contribuições para o desenvolvimento do novo currículo.

Levando em consideração os objetivos explicitados acima, buscando respostas às questões problematizadoras e às hipóteses pretendidas, esta pesquisa se organiza em cinco capítulos, sendo que a Introdução se refere à história de vida pessoal e profissional desta pesquisadora e à gênese do trabalho.

Os capítulos I, II, em especial, oferecem a fundamentação teórica da presente pesquisa.

No Capítulo I, são evidenciados as reflexões sobre a Infância, o histórico da Educação Infantil e apontamentos sobre a profissionalidade e a formação de professores, sublinhando-se aspectos da prática pedagógica reflexiva de professoras de crianças pequenas.

O Capítulo II elucida concepções de currículo, a especificidade do currículo da Educação Infantil, o que vem a ser um currículo em ação e seu desenvolvimento por meio das habilidades.

O Capítulo III descreve a história da instituição e analisa o Projeto de Reformulação Curricular, foco deste trabalho, cotejando-o com o currículo anterior e destacando outros documentos pertinentes da Rede de Educação.

O Capítulo IV apresenta o itinerário metodológico da pesquisa, aborda o cenário pesquisado e os passos da pesquisa.

O Capítulo V traz o perfil dos professores pesquisados, a apresentação, a análise dos dados e a discussão dos resultados.

Para finalizar este trabalho, são tecidas considerações pontuando possíveis soluções para o problema de origem desta pesquisa e a conclusão do trabalho desenvolvido.

*É pensando criticamente a prática de hoje ou de
ontem que se pode melhorar a próxima prática.*

Paulo Freire

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS

Este capítulo aborda questões referentes à infância e à educação, à Educação Infantil: tempo e contexto, ao perfil da professora de Educação Infantil, ao conceito de prática e de prática pedagógica, à prática reflexiva e, por fim, à prática reflexiva das professoras de Educação Infantil no cotidiano da escola.

A concepção sobre a criança, que perpassa a história, deve ser considerada e ressignificada, para melhor compreensão de como a Educação Infantil foi se compondo no tempo e no espaço no cenário brasileiro. As marcas de um atendimento pautado no assistencialismo, para a amplitude de uma educação que visa a abranger todas as dimensões da criança, vislumbrando o desenvolvimento integral, trazem em seu bojo transformações significativas.

Tais mudanças elucidaram uma nova forma de trabalho, em que as professoras são consideradas as protagonistas. A profissionalidade das professoras alarga-se em uma rede de interações. Sendo assim, pode-se dizer que: “O educador da criança pequena necessita de um saber fazer que incorpore ao mesmo tempo a globalidade e vulnerabilidade social das crianças e a sua competência” (FORMOSINHO, 2002, p. 139).

A formação de professores é tema de grande relevância, visto que, na atualidade do universo educacional, se percebe a necessidade de articular aprendizagens revestidas de sentido nas diversas situações da vida pessoal e social e que tenham como ponto de partida e chegada a formação humanística.

Ao voltar-se para o seu ‘fazer’, a professora necessita ter como objetivo a busca constante do “como, para que e para quem”. Tais habilidades contribuem para o despertar de uma educação de qualidade e equidade.

Diante das diversas tendências teóricas, ideológicas e metodologias diferenciadas, cabe ao pesquisador assumir uma postura crítica sobre o que se apresenta, buscando coerência entre teoria e prática.

Os aportes teóricos aqui contemplados estão ancorados em diferentes autores, entre eles: Alves (2001, 2013, 2014), Arce (2001, 2002), Ariès (2011), Brasil (1994, 1998, 2006, 2012), Campos (1994), Carneiro (2007, 2010), Cerisara (2002), Constituição Federal (1988), ECA (1990), Feldmann (2003), Formosinho (2002, 2011), Frabboni (1998), Garcia (1975), Gomèz (1995) Kramer (1996, 2002, 2003), Kuhlmann (2011), LDB (1996), Misukami (2002), Montessori (1965, 1969), Moss (2010), PNE (2010), Rousseau (2004), Sacristan (1995, 1999), Silva (2002), Smith e Craft (2010), Vázquez (2011) e outros.

Refletir sobre as pessoas que compõem o cenário da Educação Infantil, desde as crianças às professoras, juntamente com suas ações, implica adentrar um universo tão antigo e, ao mesmo tempo, novo, em contínua composição de uma história que se refaz na busca constante de um vir a ser.

1.1 – Infância, Educação e Cultura

Refletir na atualidade sobre a criança como um ser histórico, detentor de direitos, desejos, necessidades específicas, capacidades diversas, inserido em uma cultura, é possível mediante análise histórica, visto que tal conceito, ao longo dos séculos, foi sendo transformado pela sociedade.

O dicionário Houaiss (2011) traz a seguinte definição para a palavra infância: “Período do desenvolvimento do ser humano, que vai do nascimento ao início da adolescência; meninice, puerícia”. Um conceito geral que deixa claro que existem fases marcadas por um determinado tempo cronológico.

Ariès (2011), ao descrever o conceito de infância, remete-se a textos da idade média e traz uma definição também marcada pela questão do tempo e da maturidade da criança. Define ainda que nesta fase o processo de desenvolvimento dos pequenos pode ser visualizado pela aquisição da fala, que vai acontecendo aos poucos, e da mudança da dentição.

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. (ARIÈS, 2011, p. 06).

Kuhlmann (2011), ao definir etimologicamente a palavra infância, ressalta que ela era entendida como a incapacidade de falar, correlacionada ao período que se estendia até os sete anos, no qual acontece a passagem para a idade da razão. Acredita-se que a criança neste período comece a racionalizar seus pensamentos e ideias, buscando respostas para os problemas e os fatos de seu cotidiano.

Tal concepção teve grande influência na forma como a criança era vista e tratada pela família e pela sociedade. Alguns autores, como Ariès, ressaltam que o conceito de infância surgiu de determinadas situações que foram se configurando no processo de desenvolvimento da história, enquanto outros, como Peter Stearns, se opõem a essa visão, pontuando que a infância sempre existiu e que o conceito foi evoluindo conforme as demandas socioculturais de cada época.

Segundo Ariès (2011), até o final do século XVI, os adultos consideravam a criança um adulto em miniatura. As vestes dos pequenos não eram apropriadas para a sua faixa etária, não tinham identidade e, quando atingiam maior independência, participavam diretamente da vida social dos adultos.

Em decorrência da falta de higiene e das condições de vida daquela época, a taxa de mortalidade infantil era alta, pois a criança estava exposta a uma série de doenças. Desta forma, não havia por parte da família um sentimento mais profundo de apego a este membro, que poderia desaparecer facilmente.

A educação da criança desenvolvia-se dentro do universo do adulto. Ela aprendia pela convivência e imitação. Embora a criança dessa época não fosse considerada e nem tivesse espaço na sociedade, surgiram dois sentimentos contraditórios referentes a ela. O primeiro sentimento Ariès (2011) denominou de “paparicação”, em que os adultos, em especial, os membros da família, utilizavam a criança como objeto de distração. O segundo, contrapondo-se a essa nova forma de pensamento, apontam alguns eclesiásticos, homens da lei educadores e moralistas que se preocupavam com a racionalidade, referia-se à disciplina e aos costumes das crianças.

A família desse período habitava casas grandes, não havia privacidade, e estava sempre exposta às relações sociais. Contudo, por volta do século XVII, despontava uma nova configuração familiar, que começava a cultivar e a valorizar a intimidade, preocupando-se com a higiene, a saúde e a educação das crianças.

Tudo o que se referia às crianças e à família se tornara um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÈS, 2011, p. 105).

Questões referentes à inocência e à moral da criança passavam a ser tratadas como assuntos relevantes, sendo que ela era afastada das relações das comunidades adultas e destinada a espaços específicos. Suas vestimentas, brincadeiras e atividades correspondiam apropriadamente à sua faixa etária. Essa transformação do núcleo familiar, com a passagem da vida pública para privada, apresentava uma nova configuração, a patriarcal, que prevaleceu até o início da modernidade.

Neste contexto, a escola surgia com maior força, tendo como função primordial a moralização da criança, que ficava afastada da família para que lhe fossem garantidas instrução e aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Na escola da Idade Média, não havia divisão por faixas etárias e nem preocupação da constante convivência das crianças com os adolescentes. Os professores não dispunham de acomodações adequadas. “A partir do fim da Idade Média, percebem-se os germes de uma evolução inversa, que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idade.” (ARIÈS, 2011, p. 109).

Os colégios dos séculos XV e XVI deixavam de oferecer a um pequeno número de clérigos os estudos e passavam a recrutar leigos, nobres e burgueses, marcando desta forma um período da educação no qual os estudos se direcionavam a determinadas classes sociais.

O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime. (ARIÈS, 2011, p. 111).

Ariès (2011) descreve que, no século XVII, surge a “especialização demográfica das idades 5-7 a 10-11 anos”, e, no século seguinte, a “especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas”.

Tal concepção foi influenciada por alguns pensadores como Richelieu, Colbert e outros, que, segundo Ariès (2011), acreditavam que o conhecimento se destinava a uma única classe social. Contudo, outros se posicionaram de forma inversa, como, por

exemplo, Condorcet, que defendia a ideia de que o ensino deveria ser universal e aberto a todos.

Percebe-se que foi no meio burguês que o sentimento de infância passou por transformações. No entanto, as divisões de classes sociais posicionavam o sentido da infância de formas diferentes,

Ariès (2011) relata que esses gêneros de vida se estenderam até metade do século XIX, uma vez que as crianças das camadas pobres eram usadas como mão de obra barata nas indústrias.

Stearns (2006, p. 12) contrapõe-se a Ariès (2006) em alguns pontos referentes ao conceito de infância. Para ele, ela sempre existiu, fazendo parte da sociedade, sob diferentes formas. “A infância pode apresentar variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo para a outro.”

Para o autor citado, há três versões relevantes sobre a infância a da caça e coleta, a da agricultura e a moderna e dentro dessas concepções, podem ser percebidas as questões culturais, familiares e sociais, que foram se compondo e passando por transformações no transcurso da história. Desta forma, não existe um único padrão sobre a infância, ela influencia e é influenciada por fatores econômicos, sociais, ideológicos, políticos, tecnológicos e culturais.

Segundo Stearns (2006, p. 23), os dados sobre as sociedades caçadoras-coletadoras são escassos, sendo a maior parte das informações obtidas por análises de matérias. Os recursos neste período eram limitados, as famílias se locomoviam em busca de comida e, para elas, transportar as crianças era algo muito difícil. Por conta de tais fatores, as famílias tinham um número reduzido de filhos. Nesta sociedade “[...] as crianças caçadoras-coletadoras tinham muitas oportunidades de brincar, por exemplo, misturando grupos de idades. O impacto mais evidente das limitações nas funções práticas das crianças, no entanto, dava-se no número de nascimentos.”

Com essa nova configuração da sociedade, a agricultura se tornou um meio pelo qual as pessoas se instalavam em determinados lugares para produzir sua própria subsistência, surgindo, com isso, um sistema econômico novo, com grandes implicações para a infância. Neste novo formato de sociedade, a criança passou a ter grande utilidade no trabalho. “[...] o trabalho produtivo passou a se constituir na principal definição da infância, na maior parte dos tipos de sistema agrícola [...]” (STEARNS, 2006, p. 25-26).

Tanto nas sociedades coletadoras-caçadoras como nas agrícolas, a questão da morte de crianças continuou sendo alta, devido às doenças contagiosas, acidentes e outros. As famílias sentiam as perdas, mas logo se conformavam com a situação.

Com a entrada da sociedade moderna, novas formas de se pensar a infância surgiram, a primeira delas relacionada às questões da escolaridade. As crianças passaram a frequentar a escola e, por conta disso e de outras demandas, as famílias começaram a limitar o número de filhos, uma vez que eles não podiam mais ajudar na renda familiar. Outro fator importante relaciona-se a redução da taxa de mortalidade infantil, à ênfase na convivência, passando o amor entre as famílias a ser expresso por atitudes de acolhida e cuidados.

Outro ponto de destaque dentro da modernidade está relacionado ao desenvolvimento das indústrias, que trouxeram grandes mudanças na configuração da sociedade. Muitas mulheres passaram a trabalhar e delegar os cuidados dos filhos a outras pessoas ou a pôr os pequenos em creches. Algumas crianças trabalhavam nas indústrias e eram consideradas mão de obra barata. Contudo, começam a surgir leis básicas de proteção às crianças, porém, muito ainda se tinha a fazer por elas.

Com os avanços tecnológicos e científicos, a infância passa por novas configurações em todo o mundo. Leis de proteção são implantadas e as crianças adquirem vários direitos.

Segundo Stearns (2006, p. 198), a globalização da economia repercutiu de diversas maneiras no mundo, “[a] aldeia global abraçou muitos tipos diferentes de infância.” Segundo o autor, a sociedade passa por tensões na tentativa de equilibrar características regionais e globais no que concerne à infância. O problema não está em comparar as questões do passado com o presente, mas sim em notar que as mudanças trouxeram perdas e ganhos, ou seja, é preciso identificar áreas que necessitem de mais atenção e promovê-las para que as crianças de todos os continentes possam se desenvolver plenamente um sonho, que esperamos, utópico possível.

Ao analisar tais fatos, que configuraram a concepção de infância, constata-se que ela sofreu mudanças significativas pela evolução da sociedade e, sobretudo, pela forma como a escola foi sendo ressignificada. Sob este prisma, em especial, a Educação Infantil apresenta um novo olhar, uma forma diferenciada de conceber a criança da contemporaneidade. Neste salto histórico, não podemos deixar de nos deter, ainda que rapidamente, na questão das múltiplas linguagens que passam a envolver nossas crianças.

1.1.1 - Múltiplas linguagens na Educação Infantil: crianças na contemporaneidade.

No contexto atual, a criança conquistou um espaço significativo na sociedade, sendo vista como a protagonista que recebe, faz, produz e transforma a cultura em que está inserida, ou seja, é influenciada e influencia esta cultura.

Falar das múltiplas linguagens verbais e não verbais da criança sem fragmentá-la parece ser um exercício constante de muitos teóricos e professores que buscam compreender esse universo infantil, que, ao longo dos anos, passou por inúmeras mudanças.

Para Vygotsky (1930 –1935/2007, p. 13), a fala é um dos pontos importantes no processo de desenvolvimento humano, visto que quando a fala e o uso dos signos são incorporados a qualquer ação, eles produzem novas relações no ambiente, organização do comportamento, articulando a base para o desenvolvimento do intelecto.

[...] as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim com dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento.

Sabe-se que, por meio da linguagem, a criança se expressa, comunica, organiza, movimenta, imagina, cria, recria e explora o mundo, e, a este respeito, os autores Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 21) ressaltam que a abordagem da escola de Educação Infantil da Reggio Emília⁴ diz que:

[...] incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

⁴A escola Reggio Emília surgiu na Itália logo após a 2ª Guerra Mundial. Tornou-se conhecida mundialmente por apresentar uma abordagem baseada na construção coletiva de uma educação de qualidade com a colaboração ativa da comunidade e dos responsáveis pelas crianças. Sua metodologia valoriza as diferentes linguagens das crianças por meio da arte, pintura, música e outros, como ferramentas primordiais no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Aprofundar em: RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia. Escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Este tipo de proposta deixa explícito que mais do que os conteúdos ou programas a serem seguidos, a criança é o centro do planejamento,⁵ a ela é dado o direito de ser ouvida e atendida em todas as suas dimensões, não existindo um único caminho para o desenvolvimento, mas sim as múltiplas linguagens.

Katz (1999, p. 43) diz que as crianças desde muito pequenas podem comunicar suas ideias, sentimentos, entendimentos e observações por meio da representação visual. Muitas vezes, os professores não consideram a potencialidade deste tipo de linguagem, que, segundo a autora citada, “pode servir como base para hipóteses, discussões e argumentos, levando a observações adicionais e a representações novas.”

[...] as linguagens visual e gráfica oferecem um modo para explorar e expressar entendimentos do mundo facilmente disponíveis à maioria dos pré-escolares. As artes visuais são integradas no trabalho simplesmente como “linguagens” adicionais disponíveis às crianças pequenas não ainda muito competentes na escrita e na leitura convencionais, as artes não são inseridas como uma matéria, como uma disciplina, como um conjunto distinto de habilidades ou como um foco de intenções por seus próprios méritos. (KATZ, 1999, p. 45).

Valorizar e reconhecer todas estas formas de expressão e comunicação que as crianças têm é fundamental neste processo, elas precisam ser escutadas e valorizadas, portanto, cabe ao professor executar a sua maestria de forma dinâmica, buscando sempre escutar a criança, conferindo-lhe voz ativa em seu planejamento, somente desta forma não irá roubar as “99 linguagens da criança.”

[...] A criança tem cem linguagens (e depois cem, cem, cem) mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e de cem roubaram-lhe noventa e nove [...]. (MALAGUZZI, 1999, p. 5).

Desta forma, as “cem linguagens da criança”, poema de Loris Malaguzzi, são postas em prática por uma constante movimentação que se faz e refaz no cotidiano da

⁵ Temática a ser aprofundada no II capítulo.

escola, tendo a criança como agente de transformação. Essas múltiplas linguagens contribuem com o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social delas.

Dentro desta perspectiva, ressalta-se a linguagem tecnológica, considerada muito importante na atualidade. A “criança digital” compõe este cenário e o constitui de maneira intrínseca. Essa nova forma de linguagem dentro das escolas vem, não raro, desestabilizando professores que, diante o desafio do uso das novas tecnologias, necessitam renovar e mudar sua maneira de pensar para assim incorporá-la à sua ação pedagógica cotidiana. “Isso equivale a afirmar que mesmo a ação do professor tendo prioridade frente à atividade que a máquina exerce para ajudá-lo didaticamente, a tecnologia é aliada e está a serviço da ação pedagógica.” (ALVES, 2013, p. 28).

Estamos inseridos em uma cultura digital, a qual, segundo Alves (2014, p. 91), introduz desde muito cedo as crianças dentro deste cosmo. A elas são oferecidas inúmeras possibilidades, antes mesmo de chegarem à escola. Contudo, “a cultura digital, por si só, não educa, mas é instrumento de ação para interligar o tempo de hoje e de amanhã com a escola [...]”.

Desta forma, espera-se que o professor, na condição de mediador do processo, utilizando-se da cultura didática digital “como imprescindível instrumento pedagógico” (ALVES, 2014, p.90), encontre novos caminhos em seu planejamento, plugando-se com as demandas da sociedade atual.

A ação educadora desenvolve-se ao longo de muitas etapas e, em todas elas, o uso das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] é uma necessidade de resposta cultural, devendo, cada fase, realizar uma análise específica e apropriada, uma vez que também o uso da tecnologia pressupõe maturidade e objetividade de uso. A questão não deve ser abstração do ter o dispositivo tecnológico, mas utilizá-lo para aprender mais. (ALVES, 2014, p. 92).

Outro ponto a ser sublinhado é o uso dessas tecnologias e sua adequação à faixa etária das crianças. As TICs são instrumentos que contribuem como ferramentas para ampliar o conhecimento dos alunos, contudo, esse acesso necessita ser organizado e orientado para que possa levar os usuários mirins a uma efetiva aprendizagem.

Tais recursos digitais, de certa forma, são mais atrativos e apresentam uma nova linguagem na qual as crianças por meio dos estímulos virtuais conseguem captar e compreender determinados conceitos de forma mais rápida e prazerosa. A este respeito, Alves (2014, p. 91) ressalta que: “O virtual e o físico conectam-se com tal intensidade e

interação que se pode inferir a imagem do *homo digitales scholarum*, isto é, o homem da escola no hoje, que, como um ser digital, se expressa por meio do ser físico.”

Uma educação que contribua e promova a interatividade destes dois mundos, “o virtual e o físico”, pode ser considerada uma escola que corresponde às reais necessidades do educando, procurando, desta forma, acompanhar os sinais dos tempos, tendo como suporte um constante renovar de suas múltiplas linguagens.

O conceito de web currículo⁶, dentro deste processo, fornece informações importantes sobre a utilização dos recursos digitais como instrumentos agregadores que perpassam todo o ambiente escolar.

[...] a questão conceitual de um web currículo (...)que se construa a partir do acesso e da prática do uso, está relacionada à cultura de nossos tempos, penetrando a realidade existencial dos nossos educandos, pois responde, por meio da interatividade, aos apelos comportamentais de um educando internauta, que busca conhecimento com o seu teclado, passeando por “muitas janelas” ao mesmo tempo. Aí estão seu tempo de aprender, seu caminho e o percurso de exploração do conhecimento. (ALVES, 2013, p. 90).

Dentro desta perspectiva, este tipo de escola que leva em consideração a imersão do web currículo compreende a criança da contemporaneidade e abre para ela um leque de possibilidades, conectando, desta forma, a inovação e a interatividade, descortinando um mundo no qual a criança é a receptora e ao mesmo tempo transmissora e construtora de uma cultura encarnada em seu tempo histórico.

A modernidade apresentou uma separação entre o mundo dos adultos e a institucionalização da criança. As creches e as pré-escolas, criadas para atender esse público, exerceram um papel determinante na nova configuração.

Para Kramer (1996), o conceito de infância é determinado historicamente e modificado conforme as necessidades que surgem na sociedade. Segundo a autora, a criança necessita ser concebida em suas condições sociais de ser histórico, político e cultural.

O RCNEI (1998, p. 21), ao conceituar a criança, diz que:

⁶Temática a ser aprofundada em: ALMEIDA, M.E.B.; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
ALMEIDA, M.E.B.; SILVIA, M.G.M. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-curriculum. São Paulo, 2011, v7, n. 1, p 2-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 06 de nov. 2014.

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Na Educação Infantil, tem-se como referência uma proposta pautada na nova visão de infância, no desenvolvimento físico, psíquico, social, cultural e cognitivo da criança, que vem sendo alvo de inúmeros debates, estudos, reflexões e pesquisas.

Os novos paradigmas englobam e transcendem a história, a antropologia, a sociologia e a própria psicologia, resultando em uma perspectiva que define a criança como ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. (BRASIL, 2006, p. 13).

Segundo Frabboni (1998, p. 68), ao longo da história, foram delineadas diferentes concepções da Educação Infantil. Da criança institucionalizada, passa-se para a criança “sujeito social ou a infância reencontrada.”

A etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como figura social como sujeito de direitos na condição de sujeito social.

A “infância reencontrada”, segundo o autor, é justamente aquela que estimula a criança em suas vivências cotidianas, sentimentos, fantasias, pensamentos, corporeidade e socialização, alargando, desta forma, sua experiência de mundo.

Muitas vezes [a criança é] vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser humano em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas – o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro. (BRASIL, 2006, p. 14).

A criança necessita ser considerada em todas as suas dimensões, ou seja, tem potencialidades e se encontra em processo de desenvolvimento, que abrange as questões psicológicas e físicas, ela é receptora, mas também transmite e constrói a partir das múltiplas linguagens que compartilha com os seus pares e os adultos.

Carneiro e Dodge (2007) pontuam uma diferenciação entre os conceitos de infância e criança; para elas, a infância está relacionada com o lugar que a criança ocupa socialmente, interligado ao contexto, convivência com os adultos e o modo de vida. Carneiro (2010, p. 16-17) sublinha: “A criança é mais do que um ser em movimento, é alguém que faz parte de um tempo, de um espaço, de um grupo social, que interage com seus pares, influenciando o meio em que vive e sofrendo suas influências.”

Deste modo, as crianças são vistas como agentes sociais ativos que produzem suas próprias culturas infantis, contribuindo, influenciando, modificando e transformando a sociedade adulta da qual fazem parte.

Corsaro (2011, p. 31-32) ressalta a noção de reprodução interpretativa para pontuar a participação infantil na sociedade. “[...] O termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural.” Nesta perspectiva, a criança não é vista de forma linear, mas reprodutiva, ou seja, ela busca interpretar e dar sentido à sua cultura e à dos adultos, procurando produzir coletivamente seu mundo e a cultura.

Dentro desta reprodução interpretativa, dois elementos se apresentam como fundamentais à linguagem e às rotinas culturais. A linguagem está relacionada com o sistema simbólico, social e cultural, estabelece comunicações psicológicas e sociais, e as rotinas culturais “servem como âncora que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.” (CORSARO, 2011, p. 32).

Por fim, verifica-se que a cultura indica as particularidades de cada grupo, é dinâmica e transformadora, e dentro deste contexto, a criança é considerada um ser histórico e agente de suas experiências e cultura.

“Portanto, o ser humano é sujeito da história quanto da sua cultura e é isso que o caracteriza como uma espécie diferente das demais, mostrando que a produção cultural é formada por tudo aquilo que somos, criamos, perpetuamos e transformamos para viver.” (CARNEIRO, 2010, p. 21).

A transformação do conceito de infância está atrelada à evolução da educação. Para compreendê-la, faz-se necessário voltar na história da educação para visualizar o progresso, ainda que de forma lenta, da Educação Infantil no Brasil.

1.2 - Educação Infantil: tempo e contexto

Analisar a estrutura da escola, a configuração do seu espaço, o tempo cronológico, a organização por faixas etárias, o professor em sua prática pedagógica, as relações subjetivas, o currículo, as questões culturais e políticas colaboram para compreender os fatores constituintes que foram compondo o cenário da instituição escolar e como ela se organiza na realidade atual.

A Educação Infantil, desde o seu surgimento até os dias atuais, passou por diversas reconceitualizações. Considerando-a como a primeira etapa da educação básica (lei nº 9392/96, art. 29), repensar sua função sociopolítica e pedagógica tornou-se um dos grandes temas da atualidade no meio educacional. Sua história foi sendo tecida ao longo de grandes transformações, provenientes da nova organização familiar, sociocultural, econômica, científica e tecnológica.

Ao analisar o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil, constata-se que este processo se sucedeu morosamente. Segundo Kramer (2003, p. 48), “pouco se fazia pela criança [no período de 1874], tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimento existentes”.

Kuhlmann (2011) ressalta que as instituições de Educação Infantil surgiram no início do século XIX, mas somente a partir da metade do mesmo século é que encontraram condições favoráveis, acompanhando a expansão do ensino elementar.

As instituições que atendiam as crianças pequenas até meados do século XIX eram escassas. Somente as famílias economicamente mais abastadas garantiam o direito de seus filhos frequentarem a escola e serem atendidos com uma proposta pedagógica, que, segundo o autor citado, era de orientação froebeliana.

Kuhlmann (2011, p. 166) destaca que as concepções educacionais referentes à Educação Infantil surgiram de forma preconceituosa, visto que tal instituição não era considerada como *lócus* de educação e aprendizagem, mas sim como um lugar de guarda e assistência.

Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da educação infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro, se passaria por uma fase médica, depois por um assistencial etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos.

Com os acontecimentos que marcaram a história do Brasil, como a abolição da escravidão, a proclamação da república, o êxodo rural, a urbanização das cidades e a industrialização, ocorreram mudanças significativas na configuração das relações sociais e familiares.

Kramer (2003) afirma que os movimentos em prol da infância e da escolarização foram praticamente nulos até os primeiros anos da república. Tal cenário iniciou um processo de mudanças expressivas a partir do século XX.

Com a regulamentação do trabalho feminino, as creches passaram a ser de caráter obrigatório, e as empresas deveriam custear a educação das crianças pequenas, tendo esse período sido marcado por grandes lutas das mulheres, que reivindicavam tal direito.

Por volta de 1950, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024/61), pontuando que a pré-escola passava a incluir crianças menores de 6 anos. No entanto, com o golpe militar, esse pequeno avanço retrocedeu, e a predominância da prática pedagógica assistencialista prevaleceu no país.

O Brasil passou por um período de grande repressão, no qual as reivindicações e as questões pedagógicas dentro das escolas seguiam o que era ditado pelas autoridades militares. A censura estava presente em todas as instituições. Muitas pessoas se opuseram a esse sistema, lutaram por maior liberdade e sofreram as consequências com o exílio, prisões ou a execução.

Com a promulgação da Constituição (1988), um novo advento surge na história da Educação Infantil. O artigo 227 define de forma mais abrangente os direitos da infância brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil começa a ganhar novos rumos no país e de uma esfera assistencialista passa de forma embrionária a se preocupar com o desenvolvimento integral da criança.

Para firmar tudo que vinha sendo discutido sobre os direitos das crianças, surge em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA. A lei nº 8069/1990 diz em seu Art. 54. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Parágrafo IV: Atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade.” Ou seja, a educação infantil é um dever do estado e direito das crianças e famílias.

Tanto as constituições como o Estatuto da Criança e do Adolescente priorizam e buscam assegurar os direitos das crianças e o acesso à educação. Cabe ao Estado garantir estes direitos, conjuntamente com a família e a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9394/96, evidenciou a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, em seu art. 30, subdividindo as faixas etárias, denominando creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 5 anos.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, com a finalidade de fornecer reflexões educacionais e orientações didáticas para os professores dos diferentes Estados do país. Um dos pontos importantes que o RCNEI (1998) traz se refere ao tema sobre o cuidar e educar, ressaltando que as instituições podem oportunizar momentos de brincadeiras e aprendizagens, integradas ao desenvolvimento infantil.

Outros documentos, como as Diretrizes Curriculares e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, contribuíram com a nova forma de conceber a educação das crianças pequenas e o seu desenvolvimento.

Para responder as demandas da atualidade do universo educacional, foi compilado o Plano Nacional de Educação, que entrou em vigor em 25 de junho de 2014, com vigência até 2024. O PNE é composto por 20 metas, uma delas se refere à Educação Infantil e apresenta 17 estratégias. A meta 1 foi redigida da seguinte forma:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

As estratégias dessa meta são de grande relevância na busca de maior organização administrativa, pedagógica e social, apontando uma grande preocupação em elevar a qualidade da educação e o atendimento às crianças pequenas.

Para a Educação Infantil, essa meta representa um marco em sua história, mediante todo o processo que ao longo dos séculos ela vem vivenciando em todos os âmbitos. Tal universalização vem acompanhada de maior qualidade e equidade na Educação Infantil.

Assegurar uma educação infantil de qualidade requer, entre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais [e continuada] que trabalham com crianças pequenas, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos (BRASIL, 2012).

Desta forma, uma nova concepção de professores de crianças pequenas surge para responder às demandas da contemporaneidade, necessitando esse profissional, inclusive, de uma formação não só inicial, mas também continuada que lhe ofereça subsídios para atuar neste novo contexto vivo de educação, uma vez que seu trabalho vai muito além da mera transmissão do conhecimento.

1.3 -Perfil das Professoras de Educação Infantil

O perfil da professora desta faixa etária, no contexto atual, foi e é influenciado por questões sociais, culturais e políticas que, ao longo dos séculos, foram sendo configuradas. Apropriar-se dos fatos, visualizando as concepções emergentes da época, contribui para maior entendimento da história construída, das ideologias que perpassam os tempos e ajudam a projetar seu devir com mudanças significativas.

Nos últimos anos, várias descobertas nas áreas da psicologia e ciências contribuíram com uma nova visão de desenvolvimento da infância e, consequentemente, a escola está passando por um processo de transformações. Diante de tal cenário, o conceito de “pajem, tutor, preceptor, jardineiras, mestras e tia” foi substituído por professora e educadora.

Refletir sobre a nova concepção de infância, que se apresenta na sociedade atual, ajuda a situar e a delinear o perfil da professora de crianças pequenas, dando a esta

profissão maior credibilidade e visibilidade, uma vez que tal trabalho está permeado pela teoria e pela prática.

Nóvoa (1992, p. 16), ao definir o conceito da identidade dos professores, parte de pressupostos profissionais e pessoais e diz que tal construção é complexa e necessita de tempo para acomodar, refazer e inovar, acolhendo, desta maneira, as mudanças.

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Para Nóvoa (1992, p. 16-17), cada professor tem um modo próprio de organizar, planejar e utilizar os meios pedagógicos, e tal forma de ser e agir é nomeada como que uma “espécie de segunda pele”, estando, neste termo, um “efeito de rigidez” no que concerne às mudanças. Desta forma, os docentes tendem a não abandonar certas práticas em que obtiveram sucesso ao longo de sua vida profissional. O autor ressalta ainda que, embora exista essa postura, os professores apresentam, paradoxalmente, certa sensibilidade aos “efeitos da moda”. “A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma ‘fuga para frente’, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender.”

Esse paradoxo entre “rigidez e plasticidade” frente às mudanças define os modos distintos da profissão docente. O processo de identidade do professor passa pela autonomia, controle do trabalho e questões subjetivas, ou seja, “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 1992, p. 17).

Tais questões perpassam a história entre idas e vindas, e os primeiros teóricos da Educação Infantil, dentro do contexto de sua época, buscaram traçar a identidade daqueles que deveriam atuar com as crianças pequenas.

Rousseau, em sua célebre obra *Emílio ou Da Educação*, destaca que “a primeira educação é [a] mais importante.” (1712-1778, p. 07), sendo confiada às mulheres, uma vez que a primeira forma de relação ocorre por meio do aleitamento.

Graças às habilidades naturais da maternidade dispensadas às mulheres, elas passavam a se dedicar à educação das crianças. De certa forma, o autor citado, ao observar que nem sempre isso acontecia, denuncia a ausência por parte de algumas

mulheres da sociedade que delegavam tais cuidados e educação de seus filhos a uma ama de leite.

Ao mencionar o preceptor, Rousseau (1712-1778, p. 26) destaca que a educação de uma criança é de responsabilidade da família, em especial do pai. “Ela [a criança] seria mais bem educada por um pai judicioso e limitado do que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo suprirá melhor o talento do que o talento o zelo.” Contudo, se um pai não pode acompanhar a educação de seu filho, ele o submete a um preceptor.

Muito se tem raciocinado sobre as qualidades de um bom preceptor. A primeira qualidade que eu exigiria dele, e só esta supõe muitas outras, é a de não ser um homem venal. Há ofícios tão nobres que ninguém pode fazê-los por dinheiro sem se mostrar digno de fazê-los, é o caso do soldado e também do preceptor. Quem, então, educará meu filho? Eu já disse: tu mesmo. Não posso. Não pode? Arruma um amigo, não vejo outra saída. (ROUSSEAU, 1712/ 1778, p. 28).

Para Rousseau, o preceptor deveria ser jovem, uma pessoa dotada intelectual e moralmente, companheiro da criança para conquistar sua confiança e compartilhar de suas diversões. Outro fator importante mencionado pelo filósofo corresponde ao respeito do adulto pela criança, aceitando-a como ela é.

Arce (2002) pontua que Froebel também evidencia a família como o “*locus*” mais importante da formação das crianças. Sua pedagogia foi fortemente marcada pela “unidade vital”, a tríade Deus, homem e natureza.

Dentro deste espírito, os pais devem ter uma moral inabalável e ser despertados para a importância de seu papel na formação dos filhos, devendo buscar sempre um meio para a harmonização da tarefa educativa com o caráter que envolve a paternidade e a maternidade. (ARCE, 2002, p. 112).

A autora citada destaca das ideias de Froebel que a mulher deveria ser a grande responsável pela educação das crianças, tendo denominado “as professoras” de “jardineiras” por acreditar que a infância assim como um jardim necessitam de cuidados especiais.

O bom jardineiro sabe “ouvir” as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim

também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro. (ARCE, 2002, p. 108).

Conforme analisa Arce (2002), para Froebel, a aprendizagem parte do pressuposto daquilo que a criança já sabe ou do seu interesse e curiosidade. As jardineiras devem levar as crianças a internalizar a disciplina e a adquirir a capacidade de perceber seus atos para assim modificá-los. O respeito pelo desenvolvimento natural da criança é outro fator relevante, levando-se em consideração a liberdade e amor.

O educador, no caso, as “jardineiras”, conforme aponta Arce (2002) ao referir-se às ideias de Froebel, diz que elas buscam potencializar o que as crianças trazem de melhor, acompanham seu desenvolvimento infantil e favorecem um ambiente apropriado, levando em consideração a instrução sem rigidez, e por meio de tal atitude oferecem aos pequenos uma educação de qualidade.

Montessori (1969) aponta que a função da professora, no caso como ela própria denomina, a mestra, consiste em orientar, guiar e facilitar o processo de aprendizagem da criança por meio da intervenção.

As mestras devem saber claramente que seu dever é guiar, e que o exercício individual deverá ser, sempre, o trabalho da criança. Somente depois de ter estabelecido esses princípios é que elas se julgarão aptas a aplicar racionalmente um método destinado a guiar a educação espontânea da criança e de lhe comunicar as noções necessárias. É na ocasião e na modalidade da intervenção que reside a arte pessoal da educadora. (MONTESSORI, 1965, p. 144).

O caráter, a moral e as virtudes são fundamentais na preparação das mestras. Montessori (1969), destaca, ainda, que as aptidões de observação, calma, paciência e humildade são importantes no processo educativo.

Para a autora, as mestras desempenham um papel de coadjuvantes, aquelas que propiciam a autoeducação. “Ela [professora] ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como o seu desenvolvimento fisiológico.” (MONTESSORI, 1965, p. 156).

O papel da mestra seria o de indicar, apresentar, preparar o material, envolver as crianças, impor a autoridade quando necessária e utilizar-se do método da repetição. Montessori (1965) elucida que, para atuar com o seu método, não se faz necessário um amplo conhecimento teórico, mas dá ênfase ao processo de autoformação.

Esses teóricos mencionados traçaram o perfil do educador infantil de acordo com o contexto de sua época e os princípios teóricos que acreditavam. Ao refletir sobre a educadora da contemporaneidade, observa-se que uma nova forma de pensar neste profissional surge causada pelas demandas da sociedade. O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, por exemplo, destaca o perfil do profissional da Educação Infantil da seguinte maneira:

Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

Segundo Campos (1994), para traçar o perfil de professoras da Educação Infantil, é necessário ter claros os objetivos que se deseja alcançar. Há professoras que exercem uma prática pedagógica assistencialista, que visa somente aos cuidados. Geralmente estas profissionais atendem famílias de baixa renda, são mal remuneradas, têm pouca ou nenhuma instrução e apresentam dificuldades para acompanhar os treinamentos. Já as professoras que exercem uma prática mais pedagógica são bem remuneradas, ainda que existam muitas diferenças no Brasil devidas à falta de valorização destas profissionais. Têm formação, prestígio e ocupam-se exclusivamente das questões escolares, encarregando as outras profissionais, com menor grau de formação e instrução, dos cuidados das crianças no tocante às questões de higiene, alimentação e sono.

Arce (2001 p. 170) destaca que a constituição da imagem histórica das professoras de crianças pequenas está imbricada com as questões maternas, uma vez que o cuidado é evidenciado como um dos pontos importantes para esta faixa etária.

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo se associa necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Cerisara (2002, p. 25-26) também aprofunda seus estudos sobre tal temática, apontando que os princípios da maternagem marcaram fortemente a concepção da profissional de Educação Infantil.

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço da ambiguidade entre a função materna e a função docente.

Diante de tal perspectiva, para acompanhar as transformações que vêm ocorrendo de forma hodierna, repensar o perfil da profissional que atua com crianças pequenas é de suma importância para que ela possa acompanhar a evolução tecnológica, científica e sociocultural que perpassa a vida do educando e a sua própria vida.

No passado, o trabalho destas professoras, como foi explicitado anteriormente por alguns autores, caracterizava-se por funções maternas. As pessoas que atendiam as crianças deveriam ser meigas, pacientes e do sexo feminino. Estes pre-requisitos correspondiam à forma como era concebida a educação das crianças pequenas.

Formosinho (2011) pontua que a função das professoras de Educação Infantil é similar à das professoras de outros níveis, divergindo em alguns aspectos, visto que existem especificidades próprias para tal ofício. A diferenciação decorre do fato de as crianças serem pequenas, dos aspectos da globalidade, vulnerabilidade e dependência da família.

Essas questões são de suma importância para a ação pedagógica da professora, porque ela precisa focar sua atenção nos processos de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças pequenas.

Esta globalidade da educação da criança pequena - que reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve -, e a perspectiva da criança como um projeto, levam a que a educadora de infância desempenhe uma enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas. (FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Outro fator caracterizado pela autora se reporta à “abrangência do papel de educadora da infância.” Percebe-se que cabe à professora a “[...] integração profunda entre educação e cuidados, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia [...]” (FORMOSINHO, 2002, p. 137).

Esse tipo de trabalho requer características específicas desta profissional, além de uma parceria com outros profissionais como psicólogos, assistentes sociais, médicos e nutricionistas, alargando o horizonte de interações de saberes e interfaces que contribuem para maior compreensão do universo infantil e, conseqüentemente, para uma melhor qualidade no atendimento das crianças pequenas.

Essa discussão, tão antiga e tão nova, acerca do perfil do profissional da Educação Infantil e da especificidade de seu trabalho é um tema que se volta para a formação de professores. Segundo Kramer (2002), há vários termos utilizados para falar em formação, entre eles, capacitação, reciclagem, formação permanente, formação continuada e formação em serviço,

No caso desta pesquisa, utilizaremos o termo formação continuada como formação em serviço. Essa formação busca oferecer um conhecimento sistematizado, por meio de fundamentação teórica articulada à prática do professor em relação aos alunos, à escola e à sociedade no ambiente de trabalho docente.

A história da profissionalidade da Educação Infantil é marcada por lutas contínuas. Já existem vários ganhos no que concerne à legitimidade e ao reconhecimento dos professores de crianças pequenas.

Formosinho (2002, p.133) ressalta que o conceito de profissionalização docente está ligado à ação integrada que a pessoa “desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.” Esse desenvolvimento profissional é um *continuum* e engloba todas as dimensões da pessoa.

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições para aprender, sentir, fazer, requer também que os saberes se integrem com os afetos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. Os direitos de cidadania da criança desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão. (FORMOSINHO, 2002, p. 162).

Essa profissionalidade envolve integração, empenho, vontade e paixão, que perpassam o agir da professora em um constante vir a ser que se encontra ainda em processo de construção. Segundo Alarcão (2011), a profissionalidade docente é construída no coletivo e o seu *lócus* é a escola, que, por sua vez, necessita fomentar a reflexibilidade individual e coletiva.

Para Sacristan (1995, p. 65), a profissionalidade pode ser definida como: “[...] ação docente, isto é, o conjunto (i)de comportamentos, (ii)conhecimentos, (iii)destrezas, (IV)atitudes e (v)valores que constituem a especificidade de ser professor.” O autor diz que tal definição não é fácil, visto se encontrar em constante elaboração, quer por questões históricas, sociais ou políticas.

Isto posto, faz-se necessário compreender a práxis do profissional docente para interpelar sua prática de forma reflexiva e sua maneira de atuar no cotidiano da escola com as crianças pequenas.

1.4 - Conceito de prática e prática pedagógica

A concepção da palavra prática, ao longo da história, passou por diferentes definições. O dicionário Houaiss (2011) traz como conceito o “ato ou efeito de praticar, ação, execução, realização, exercício, capacidade advinda da experiência, [...] maneira usual de fazer ou de agir, hábito [...]”

Em grego essa palavra práxis “significa ação, de levar algo a cabo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma, e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou à sua atividade.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

Na antiguidade grega, o trabalho prático era considerado um serviço próprio para os escravos, ou seja, a atividade produtiva, a transformação da matéria natural, ocupava um lugar secundário. Para Platão “[...] os homens livres só podem viver – como filósofos ou políticos – no ócio, entregues à contemplação ou à ação política, isto é, em contato com as ideias [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 41).

Para Platão, a *bíos theoretikós* é considerada o ato mais importante do ser humano, por meio dela a pessoa alcança a libertação de todos os obstáculos que a impedem de vivenciar a contemplação “das ideias perfeitas, imutáveis e eternas.”

Tanto Platão como Aristóteles pontuam a importância da teoria na vida das pessoas, e estes filósofos consideravam como legítima a práxis política, contudo, a práxis estava subordinada à teoria. Para (VÁZQUEZ, 2011, p. 41). “A teoria não

depende da práxis; [...] É a teoria que há de impor-se à prática e, só nesse sentido, tem um conteúdo prático.”

Com o advento do Renascimento, segundo Feldmann (2003), o conceito de práxis sofreu mudanças significativas. A atividade humana, que era concebida como um trabalho escravo, passou a ser considerada uma atividade de construção e criação, na qual o sujeito era capaz de interferir na natureza e no mundo que o rodeava.

[Neste período] começa-se a avaliar o conhecimento e a transformação da natureza de acordo com os interesses econômicos da burguesia e do nascente modo capitalista de produção. O poder e o futuro desta classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, condicionados, por sua vez, por tal transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 45-46).

Vázquez (2011) ressalta que, com a revolução industrial do século XVIII, entram em voga neste período o trabalho humano e a técnica. Esta última foi exaltada pelos enciclopedistas, por verem nela a junção da teoria e da prática. Os economistas clássicos desta época, Adam Smith, David Ricardo e outros, valorizavam a práxis material, elevando-a como produtiva em geral.

Na filosofia marxista, a palavra práxis é usada “[...] para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com o seu trabalho, transforma a si mesmo.” (JAPIASSÙ e MARCONDES, 1996 p. 218).

Vázquez (2011) aponta que para Marx existe uma relação entre teoria e práxis, a prática é vista como guia da ação e molda a atividade do sujeito e se torna teórica na medida em que essa relação é consciente. A prática tem uma dimensão prático-utilitária, quando a utiliza para satisfazer as necessidades imediatas da vida.

Japiassù e Marcondes (1996, p. 218) descrevem a etimologia da palavra prática direcionando-a para a ação, ou seja, para eles o ser humano ao exercer alguma prática o faz com base em conhecimentos adquiridos.

[aquilo] que diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em ação concreta, efetiva. Ex: saber prático. Conhecimento empírico, saber fazer algo. Ex: prática pedagógica, prática médica o oposto a teórico, especulativo.

Refletir sobre esta ação pelo prisma da educação, em especial da ação pedagógica dos professores, resulta na união complementar entre teoria e prática. O sujeito traz em seu âmago a potencialidade da ação e sem ela não há vida. “Agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos.” (Sacristan, 1999. p. 31).

Paulo Freire destaca a práxis como um conceito básico indissociável do pensamento, da análise e da compreensão da educação na sua globalidade. “Está intimamente ligado [a] dialogicidade, ação - reflexão, autonomia, educação libertadora [e] docência.” (ROSSATO, 2008, p. 331). Para ele, a prática educativa passa pelo “ato do educador como educativo [...]”, ou seja, o trabalho docente está inserido no processo educativo, pelo qual as pessoas são preparadas para participar da vida em sociedade. Ambas, prática educativa e sociedade estão articuladas entre si e buscam promover o conhecimento e as experiências culturais com o objetivo de transformar o meio social.

Neste trabalho, a ação pedagógica das professoras é considerada pela perspectiva da objetividade rumo ao coletivo. Por meio das ações realizadas pelos professores, no cotidiano da escola, percebem-se na cultura intersubjetiva os propósitos de certos grupos coletivos e movimentos sociais que a perpassam. Existem elementos organizacionais, tendências sociais, contextos, elaborações de conhecimentos a serem transmitidos, que se enquadram, dão conteúdos e condicionam a ação.

Segundo Sacristan (1999), o sentido que a ação tem para o sujeito o constitui como pessoa e o diferencia dos demais. A compreensão da ação para a educação é dotada de sentido, de significado e de valor. Ela apresenta um propósito, e tanto as ações individuais como as coletivas se revestem de uma finalidade em seu bojo, o “para que” se realizam.

Sacristan (1999) ressalta que a reflexão é uma experiência que contribui para que o sujeito da ação tenha a possibilidade de voltar-se para sua prática, analisando-a tanto a nível individual como coletivo. Neste sentido, a formação de professores confirma o despertar da reflexão na ação.

1.5 - Formação de professores reflexivos e a prática

Com a chegada do século XXI, segundo Misukami (2002), a concepção de conhecimento passou do tecnologismo ou tecnológico, na qual os professores e a escola

mantinham uma postura funcionalista e burocratizante, para uma educação mais relacional e cultural.

A ressignificação do saber tornou-se proeminente na atualidade educacional. Quanto mais contextualizado o conhecimento, melhor para o educando. Tais transformações acarretaram, em uma nova concepção de professor, as questões relacionais. As práticas reflexivas, aliadas às atitudes, passaram a ser apontadas como relevantes na profissão docente.

A concepção de formação de professores também passou a ser vista como um processo de formação para toda a vida, deixando de ser considerada uma formação estanque, sequencial, momentânea, básica, de reciclagem ou capacitação.

Garcia (1999, p. 22-23) aponta alguns autores para conceituar a formação de professores: para Zabalza, a pessoa passa no que se refere à formação por um processo de desenvolvimento até atingir um estado de “plenitude” pessoal; Gonzalez (1989 apud GARCIA, 1999, p.19) ressalta que “a formação desde a didática diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidades sociocultural”; e Ferry (1991 apud GARCIA, 1999, p. 19) define a formação como um trabalho sobre si mesmo, que pode ser oferecido ou procurado pelo próprio sujeito.

Para estes teóricos, a formação não está atrelada somente à técnica, mas às interações sujeito-meio, e é considerada um percurso contínuo, que se estende por toda a vida, em um processo interrupto.

Misukami (2002, p.16) diz que essa ideia de processo *continuum* considera a formação inicial e continuada, criando significados ao longo de toda a vida do professor, fazendo desta forma ressonância com experiências da própria prática.

O conceito de reflexão dentro do universo da formação de professores tem grande relevância. Vários autores remontam a ele na busca de compreender, analisar e investigar o ofício do ensino.

Para Alarcão (2011, p. 44), o professor reflexivo é aquele que se forma para “[...] atuar de forma inteligente e flexível, situada e reativa [...]” nas diversas situações que se apresentam no cotidiano escolar.

Imbernón (2005, p. 39) reflete sobre a formação do professor prático-reflexivo e aponta como fundamento as estratégias de pensamento, os estímulos, as percepções, tomadas de decisões, conhecimentos, habilidades e atitudes.

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

A formação dos professores contribui para que eles desenvolvam a capacidade de refletir de forma contextualizada sobre tudo aquilo que se passa dentro e fora da escola, buscando desta forma interligar a teoria e a prática.

A reflexão não pode ser pensada de forma isolada, ela está acoplada às vivências, valores, conhecimentos, interesses sociais e políticos dos professores. “A reflexão não é um conhecimento <puro>, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.” (GOMÉZ, 1995, p. 103).

Este é um processo que acontece em todos os momentos da vida e em todas as instâncias. Muitas vezes não há respostas prontas e nem predeterminadas, o exercício de pensar e repensar é constante na busca de sempre melhorar a prática. “Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Para Schön (2000), a formação de professores reflexivos deveria ser comparada com as instituições de formação artística, por apresentarem em seu currículo uma prática reflexiva, um aprender fazendo, que antecede a teoria.

Este autor é um dos percursores na difusão do conceito de reflexão, o qual envolve três outros: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

Schön (2000) pontua que o conhecimento na ação está relacionado com o cumprimento das tarefas, ou seja, nem sempre a rotina é a mesma, neste percurso surgem surpresas inesperadas e o profissional pode reagir não dando tanta importância ao ocorrido ou refletindo sobre ele.

Neste processo, Schön (1997, p. 83) ressalta que a reflexão na ação pode ser realizada depois da ação. “Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adaptação de outros sentidos.” Ao abordar a reflexão na ação, percebe-se que o conhecimento técnico está voltado para um saber fazer e saber explicar o que se faz.

O conhecimento na ação (conhecimento técnico ou solução de problemas, segundo Habermas) é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Há um tipo de conhecimento em qualquer ação inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas. (GÓMEZ, 1995, p. 104).

A reflexão na ação, segundo o autor citado, implica representações múltiplas que repercutem no planejamento e na prática pedagógica. O professor que se deixa surpreender pelo que o aluno faz, que está atento ao que ele diz, procurando compreender sua forma de pensamento, reformulando o problema ou a situação na busca de lançar novas experiências ou hipóteses, para compreender o modo como o aluno pensa, está desenvolvendo o processo de reflexão na ação.

A reflexão na ação contribui para que o professor se aproxime do aluno, procurando entender seu processo de aprendizagem, ajudando-o assim a articular o seu conhecimento na ação. Essa situação só é possível à medida que o professor, distanciando-se da situação, reflete sobre a reflexão na ação por meio da observação e descrição do ocorrido.

A reflexão na ação é um processo que incorpora representações múltiplas, tanto as relações que estabelecem maior proximidade com as experiências cotidianas, chamadas pelo autor de figurativas, como as que implicam referências fixas, como o saber escolar, denominadas por Schön de representações formais. Outra dimensão pertinente à reflexão na ação diz respeito às emoções cognitivas que se relacionam com a confusão cognitiva do aluno e sua própria confusão. (MISUKAMI, 2002, p. 17).

Na reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o profissional pode repensar sua prática sem o condicionamento da situação, tendo a possibilidade de rever e propor novos caminhos. Para Gómez (1995: 105), o professor usará a reflexão sobre a ação para analisar o conhecimento na ação.

Na reflexão sobre a ação, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise da compreensão e da reconstrução da sua prática.

É neste momento que o professor se posiciona diante de sua prática e traça estratégias, metas, recursos, agregando suas teorias e princípios pessoais à sua realidade de trabalho. Quando o professor reflete sobre sua ação, conforme afirma Gómez (1995), ele se torna um investigador que procura afastar-se da racionalidade instrumental, das dependências das técnicas, regras, receitas, prescrições curriculares e esquemas pre-estabelecidos. Este profissional busca compreender os percursos de ensino aprendizagem do aluno e promove a inovação na escola.

Misukami (2002, p. 18) menciona Zeichner (1993), relatando que para este teórico há uma distinção entre o ato humano reflexivo e o de rotina, estando a distinção relacionada ao impulso, tradição e autoridade, enquanto que o ato reflexivo “[...] implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de empregá-los. Implica intuição, emoção e paixão.”

Para esta autora, o professor deve buscar equilíbrio entre a rotina e a sua prática reflexiva, não se deixando levar pelo modismo, mas, com consciência, decidir, equilibrar e construir a sua própria prática. Portanto, ao pensar na atuação de professoras da Educação Infantil, as especificidades delineadas de tal profissão são de suma importância.

1.6 - Práticas reflexivas das professoras de Educação Infantil no cotidiano da escola.

Pensar em uma prática pedagógica reflexiva na Educação Infantil requer, em primeira instância, uma sincronização entre a teoria e a prática, para que esta ação não caia em um cientificismo ou em um praticismo sem significado.

A prática reflexiva pressupõe determinadas compreensões, qualidades e valores. Requer certas condições materiais, no que toca à formação dos profissionais assim como à garantia de que haja tempo para a prática reflexiva na vida cotidiana. Requer certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo. É uma jornada longa e difícil, sem fim óbvio em vista, mas na qual vale a pena embarcar. (MOSS, 2010, p. 18).

A prática reflexiva das professoras de Educação Infantil necessita ser pensada e repensada de diversas formas para que possa contribuir com o desenvolvimento integral

das crianças. A forma de estruturar tal prática está intrinsecamente relacionada à concepção de criança e à educação que a professora tem.

Desenvolver uma prática reflexiva, pautada na possibilidade de oportunizar aprendizagens interativas e integrada às mudanças da sociedade, visando à formação das crianças em seus aspectos globais, é uma ação mobilizadora que necessita de estratégias pontuais.

Smith e Craft (2010) apontam alguns instrumentos que auxiliam a reflexão das professoras. As autoras elucidam as questões referentes à documentação da ação como sendo importantes neste processo. Essas documentações podem se caracterizar como sendo informais ou formais. Algumas delas são o diário, as imagens (digitais), as gravações sonoras e as transcrições do que as crianças dizem.

A documentação de nossa prática e da aprendizagem das crianças capacita-nos a explorar com os outros aquilo que fez com que as crianças se envolvessem e participassem; a documentação ajuda a fazer previsões sobre o que elas sabem e sobre os temas em que estão confiantes, bem como a observar melhor aquilo em que ainda encontram dificuldades. (SMITH e CRAFT, 2010, p. 39).

Todas estas ações a professora na visualização do como e do para que de sua ação pedagógica. Smith e Craft (2010, p. 43) também ressaltam neste processo a observação atenta sobre o que as crianças fazem, como pensam e seus interesses contribuem para refletir sobre a ressonância que a prática pedagógica causa no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos. “Incentivar a prática reflexiva não é fácil nem é algo direto. Um dos desafios mais comuns é encontrar o equilíbrio certo entre expectativas de aprendizagem, por meio da reflexão, e o tempo e a experiência envolvidos nisso.”

Neste processo, o trabalho envolve partilha com outros profissionais, as famílias das crianças e outras pessoas que com elas interagem na busca constante de trocas de experiências visando ao desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões.

Estabelecer ligações com outros profissionais comunicar-se eficazmente com os pais e planejar as atividades das crianças, eis algumas funções fundamentais do profissional que trabalha na educação infantil. (SMITH e CRAFT, 2010, p. 59).

Outro desafio se refere à observação e à documentação sobre a aprendizagem da criança e com quem deve ser compartilhada. Para as autoras, esses apontamentos e documentações precisam ser socializados com os colegas de trabalho e os pais, para que possam ter maior acesso e participem de forma ativa e compreensiva das práticas utilizadas pelas professoras.

Incorporar na prática pedagógica as observações e documentos, utilizando-os para reflexões e possíveis encaminhamentos, é de suma importância nesta primeira etapa da educação. O olhar atento pode auxiliar na compreensão de determinados comportamentos latentes dos educandos. Os feedbacks entre a comunidade educativa, os pais e as próprias crianças são fundamentais para fazer emergir uma educação que corresponda às reais necessidades das crianças pequenas, pressupostos aqui assumidos neste trabalho.

Segundo Huberman (1995), citado por Smith e Craft (2010), essas interações e trocas de experiências contribuem e estimulam “insights”, os quais podem trazer novidades e ajudar a desenvolver a compreensão sobre a prática.

Diversas são as possibilidades que se apresentam ao pensar na prática reflexiva das professoras de Educação Infantil, entre elas, destaca-se encontrar tempo e espaço para que a reflexão sobre a aprendizagem da criança não seja mero acidente. Muitas professoras estão condicionadas a modelos predeterminados de ensino, são cobradas pelos pais e gestores e, mediante tais estruturas, não têm “tempo e espaço” para observar o processo de desenvolvimento, progressos e experiências da criança, que acontecem tanto nos momentos formais como informais dentro da escola.

A profissional que atua com crianças pequenas precisa habituar-se sempre a questionar o modo como sente e entende a prática, para que novas perspectivas possam emergir em sua ação cotidiana. As mudanças que perpassam o século XXI no campo tecnológico, científico, social, político e familiar interferem e afetam as decisões e posicionamentos que os professores tomam no tocante à sua prática, “inclusive as relativas à ética, à equidade e à cultura.” (SMITH e CRAFT, 2010, p. 35).

A reflexão sobre a prática contribui para desenvolver, modificar, integrar e identificar problemas de ensino, desta forma, o professor tem a possibilidade de sempre rever, sugerir, construir e modificar sua ação.

[...] é vital para o efetivo exercício de elaboração curricular, para uma boa avaliação do desenvolvimento da criança e de seu progresso, para

uma construtiva e coerente relação entre os membros da equipe e, finalmente, para uma verdadeira parceria com os pais e a comunidade. (SMITH e CRAFT, 2010, p. 71).

Analisar o currículo com suas implicações e especificidades para a Educação Infantil é de suma importância, uma vez que as clarificações da prática pedagógico-reflexiva das professoras das crianças pequenas também perpassam por este prisma.

Ser profissional reflexivo é fecundar, antes durante e depois a ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui.

Formosinho, (2007)

CAPÍTULO II

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Coteja-se, neste capítulo, as diferentes concepções de currículo, bem como suas especificidades na Educação Infantil e suas implicações pela ação dos professores. Analisam-se as diferentes modalidades que permeiam o currículo dessa faixa etária, tais como tempo, espaço, rotina e planejamento. Além de vislumbrar as questões do ensinar, desenvolver e aprender, como fatores preponderantes no cotidiano das escolas infantis, ressalta-se ainda o cuidar e educar como um binômio possível articulado a um novo currículo proposto neste trabalho por meio das habilidades direcionadas para o saber fazer, o qual propicia o desenvolvimento integral da criança.

2.1 – Concepções de currículo

Partindo do pressuposto de que ao longo da historicidade da educação o conceito de currículo passou por mudanças significativas, marcadas por questões políticas, sociais, ideológicas, geográficas e históricas, busca-se compreender sua trajetória bem como as concepções que o permeiam.

A priori não existe uma forma única para se propor um currículo, pois a variedade de conceituação é ampla, complexa e divergente. Todo e qualquer currículo tem uma filosofia própria, e a aplicabilidade, objetivos e interesses dependem em grande parte dos membros que o elaboram e concretizam.

A este respeito, Apple (2006) pontua que o currículo não pode ser visto como um instrumento neutro das questões sociais. Sua preocupação se centra nas formas pelas quais certos conhecimentos são considerados como legítimos, em detrimento de outros, vistos como ilegítimos.

A reflexão sobre o currículo se faz fundamental para quebrar paradigmas e estruturas. Os interesses políticos, administrativos, econômicos e culturais que o perpassam também necessitam ser questionados e repensados dentro deste processo.

Giroux (1997) vê a pedagogia e o currículo por meio da noção da “política cultural”. Para ele, o currículo não envolve somente a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos, mas reproduz e cria significados sociais que estão ligados a relações de poder e desigualdade.

Na análise de Giroux (1997), a cultura dominante que perpassa o currículo, caracterizado por seu poder em definir e legitimar uma visão específica da realidade necessita ser combatida pela compreensão de seu funcionamento em todos os níveis de ensino escolar.

É preciso refletir a respeito de um currículo que se dispõe a deixar de reproduzir comportamentos, a quebrar paradigmas, a se estruturar partindo de uma equidade, oferecendo para o aluno (a) a possibilidade de compreender a realidade em todas as suas dimensões, para poder transformar o que é dito como verdade, aquilo que de forma velada é imposto pela cultura dominante.

Sobre o ponto de vista dos autores Moreira e Silva (1995), o currículo deixou de ser visto como algo técnico, procedimental e metodológico e ampliou-se para uma visão mais crítica, direcionada por questões sociais, políticas e epistemológicas. Refletir em “como” o currículo é organizado só adquire sentido quando se considera o “porquê” das formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. (MOREIRA E SILVA, 1995, p.07).

O currículo pode ser considerado um instrumento utilizado pela sociedade, tanto para desenvolver os processos de conhecimentos historicamente acumulados, como para a socialização de valores tidos como desejáveis para seus aprendentes.

Para Coll (1998, p.45), o currículo é um instrumento que orienta a prática pedagógica e a ação do professor. Sua função primeira é esclarecer o projeto, as intenções, o plano de ação e orientar as atividades educativas escolares. Para cumprir com êxito sua função, o currículo pode agrupar-se em quatro componentes: 1- o que ensinar; 2- quando ensinar; 3- como ensinar; e 4- o que, como e quando avaliar. Esses componentes estão relacionados entre si e tratam de diferentes aspectos de um mesmo projeto. “O primeiro explicita as intenções [e] os três restantes referem-se mais ao plano de ação a ser seguido de acordo com elas.”

O autor elucida o currículo como uma bússola que aponta o caminho para o professor, auxiliando-o em sua ação cotidiana, deste modo ele tem a clareza dos objetivos que necessita desenvolver com os alunos, sabendo o ponto de partida e de chegada.

Na perspectiva de Abramowicz (2001, p. 36), o currículo apresenta-se por meio de múltiplas culturas, valores e crenças, deixa de ser visto de forma técnica ou prescritiva e passa a ser pontuado dentro de uma dinâmica contextualizada com a realidade em que se encontra.

A concepção de currículo também deve ser ressignificada, evoluindo de uma visão tecnicista de rol de disciplinas, para a proposta de um currículo polissêmico, multifacetado visto como a construção cultural, historicamente situado, socialmente construído, vinculado indissociavelmente ao conhecimento, constituindo-se no elemento central do projeto educativo da escola. O currículo, hoje, reflete as contradições da realidade sócio educacional, espelhando lutas e conflitos e sendo o lugar onde se cruzam a reflexão sobre a prática e a teoria da educação.

Para a autora citada, a reflexão sobre o currículo necessita ser feita conjuntamente, partindo das reais necessidades cotidianas da comunidade educativa para uma construção contextualizada.

Cada autor mencionado neste trabalho aborda um ou vários aspectos do currículo e, embora existam diferenças, todos se apoiam em um único objeto de estudo que está ligado à educação, ao conhecimento e aos conteúdos. Para estes autores, o currículo é influenciado e influencia seus destinatários, molda-se por diversos canais, sociais, políticos, ideológicos, históricos e culturais. A elaboração de currículo não se limita a estabelecer somente procedimentos, técnicas e métodos.

Pensar em um currículo para a Educação Infantil é ampliar o foco sobre diversas questões que envolvem essa etapa da educação. Nela, estão implícitas questões sócio-históricas, a diversidade, culturas, individualidade, enfim, uma gama de fatores sobre os quais se necessita refletir, abrindo espaço para diferentes interpretações, para o confronto de versões, para a problematização do conhecimento e para a promoção de uma educação equitativa.

Ao analisar a concepção de currículo dentro da Educação Infantil, percebe-se que existem algumas especificidades, conflitos e divergências entre os teóricos, educadores e sociedade, sobre sua formulação e sistematização para esta faixa etária.

2.2 – Currículo da Educação Infantil: um percurso ao longo da história

Atualmente, os modelos curriculares da Educação Infantil, em sua maioria, expressam questões políticas, culturais, administrativas, pedagógicas e concepções que contribuem com o desenvolvimento das crianças pequenas. Contudo, nem sempre os teóricos seguiram esse caminho.

Várias são as fontes teóricas que influenciaram o currículo da Educação Infantil. Neste trabalho, optou-se por mencionar alguns autores com o intuito de compreender o processo de mudança e as diferentes visões que surgiram ao longo da história, bem como as concepções de educação da primeira infância.

Os primeiros modelos históricos não foram pensados com base em estudos científicos do desenvolvimento humano. Segundo Spodek e Brown (1998, p. 15) “[...] os programas baseavam-se, sobretudo, em concepções psicológicas relacionadas com o impacto das experiências no desenvolvimento das crianças”.

Um desses primeiros modelos foi a “Escola de Tricô”, criada por Jean Frederick Oberlin, na França. O programa consistia em exercícios físicos, jogos, trabalhos manuais e aprendizagem de história e da natureza por meio de imagens.

As crianças se reuniam em volta da professora, que ficava tricotando, enquanto conversava com os alunos. Não havia um material específico, e o ensino era transmitido de forma direta, ou seja, sem metodologias específicas.

Outro modelo foi a “Escola Infantil”, de Robert Owen, da Escócia, que tinha como objetivo preparar a criança para o novo tipo de sociedade que despontava. Seu modelo buscava desenvolver as competências básicas de leitura, escrita, aritmética, trabalhos manuais, canto, dança e princípios morais. Ressaltava uma aprendizagem baseada no prazer e na razão, desvinculada dos castigos ou qualquer forma de opressão.

Os “Jardins da Infância”, reconhecidos, ainda hoje, no campo da educação das crianças pequenas, foi criado por Friedrich Froebel, na Alemanha. Seu modelo curricular era permeado pelo estudo da natureza, língua e aritmética, jogos, canções, contos de fadas, poemas, além dos materiais denominados “presentes” (materiais diversificados de madeira, paus, palhas, bolas de lã e outros) e as “atividades” (trabalho com barro, recorte, papéis, desenhos, bordados etc.).

Montessori, assim como Froebel, acreditava que o desenvolvimento das crianças decorria de forma natural e que elas adquiriam conhecimentos com base nas percepções sobre o mundo. Criou vários materiais para treinar os sentidos da criança. Seu currículo

“[...] incluía treino sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e ensino de competências acadêmicas básicas”. (SPODEK e BROWN, 1996, p. 20).

O “Infantário” criado por Margaret McMillan foi outro modelo que tinha por objetivo atender as crianças carentes. Em seu programa, questões assistenciais como higiene, alimentação, sono, médicos, exercícios físicos, atividades ao ar livre eram importantes.

McMillan considerava que era importante ensinar as crianças pobres a resolver problemas e a encontrar soluções criativas, para que um dia pudessem vir a atingir posições de liderança. (SPODEK e BROWN, 1996, p. 21).

Além desses autores e de suas teorias terem influenciado as escolas infantis, outros modelos relacionados à psicologia do desenvolvimento da criança também trouxeram contributos para o currículo do século XX. Entre eles, destacam-se as teorias da aprendizagem, da psicanálise, do construtivismo e do behaviorismo.

Spodek e Brown (1996, p. 42) relatam que a Educação Infantil passou por várias fases distintas. A primeira está relacionada com a visão intuitiva a respeito da infância e de como as crianças adquiriam o conhecimento. Na segunda fase, os conhecimentos científicos começam a ganhar espaço nos modelos curriculares, e o desenvolvimento e a aprendizagem da criança passam a influenciar a dinâmica das escolas infantis. Por fim, a terceira fase está permeada por uma grande variedade de modelos concebidos “[...] com base em pressupostos diferentes sobre que tipo de conhecimento é mais útil para as crianças”.

As autoras citadas consideram uma quarta fase na qual os professores não seguem uma teoria em específico, mas tendem a investir em suas práticas pedagógicas, posicionamentos teóricos variados, o que muitas vezes os leva a considerar algumas práticas que não são consistentes. No entanto, o desenvolvimento dessa temática tem ganho força nos últimos anos, e a visão limitada do currículo, como um rol de conteúdos ou uma grade de disciplinas, está sendo superada e vem se ampliando para uma concepção articulada com o contexto social, político e cultural.

2.3 – Currículo da Educação Infantil

Falar de uma proposta curricular para a Educação Infantil não é uma tarefa fácil, requer muita reflexão. Este é um tema que vem sendo alvo de vários debates entre teóricos e professores na busca de respostas pontuais e gerais.

Ao abordar o histórico da Educação Infantil no primeiro capítulo e o percurso da estruturação do currículo, proposta pedagógica ou projetos, verifica-se que ela foi influenciada pelas demandas emergentes da sociedade e cultura. Com os avanços na área tecnológica e científica, foram feitas muitas descobertas que transformaram as concepções sobre infância e educação. Tais mudanças adentraram a escola e corroboraram uma nova visão deste universo.

A elaboração de uma proposta curricular implica tomar decisões e fazer escolhas. Muitas vezes essas apostas são incertas. Então, alguns questionamentos surgem neste processo referente à forma de trabalhar, de estruturar e desenvolver tal ação no cotidiano da escola. Kramer (2002, p. 4) coloca em dúvida como estabelecer tais mudanças, se muitas vezes “[...] o debate [entre os educadores e instituições públicas referente ao] currículo tem mordido as pontas e não o miolo.” Para ela, a abordagem é feita por modelos, desenhos, imposições e projetos, desfocados da realidade da comunidade educativa.

Segundo a autora citada, alguns teóricos como Kishimoto, Oliveira e Mello definem o currículo da Educação Infantil como um articulador do contexto social e histórico, permeado por valores, concepções da infância, homem, educação, conhecimento e cultura. Ele, o currículo, estabelece a dinâmica da escola.

Quanto à questão da proposta pedagógica, os mesmos autores acreditam que ela pode ser considerada uma bússola que orienta, aponta possíveis caminhos e direciona a viabilização do currículo.

Campos (1996, apud KRAMER, 2002), por sua vez, dá maior ênfase ao termo projeto educacional - pedagógico e justifica sua escolha afirmando que projeto tem um sentido de amplitude, que parte da realidade configurada em busca de respostas, servindo-se de guia para os profissionais da Educação Infantil.

Para a autora, o projeto educacional-pedagógico deveria contemplar três planos: a definição de políticas, os procedimentos de cada instituição e a ação cotidiana dos educadores. Esses três planos partem do global para o específico e apresentam sua intencionalidade. Em sua concepção, o currículo incorpora uma série de hipóteses, princípios e ações.

Para Kramer (2002), o currículo e a proposta pedagógica não apresentam uma diferenciação conceitual, compreendendo-o de forma ampla, dinâmica e flexível. Ressalta que tanto o currículo como a proposta pedagógica apresentam bases teóricas, diretrizes e técnicas. Ao mencionar a proposta pedagógica, diz que ela expressa os valores, estando contextualizada com a realidade, necessitando ser construída com a participação da comunidade educativa.

Por fim, o DCNEI (2009) ressalta que o currículo apresenta inúmeras práticas que contribuem com o processo de desenvolvimento integral da criança, oportunizando a ela o conhecimento de mundo.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos.

Ao retratarmos as diferentes formas de se pensar o currículo, na proposta pedagógica ou no projeto para a Educação Infantil, pode-se analisar que todos partem do pressuposto de que uma educação de qualidade só poderá acontecer se houver uma proposta real, que tenha como ponto de partida o contexto da criança, suas reais necessidades, a historicidade, a cultura e a política.

Este trabalho assume a concepção de currículo como um meio de articular aprendizagens significativas para as crianças pequenas, visando à formação global, tendo como referência o desenvolvimento das habilidades no cotidiano da escola, gerando, assim, autonomia no processo de aprendizagem, contextualizando-as de forma significativa e efetiva na vida dos educandos.

2.4 – Perspectiva de Currículo para Educação Infantil

Como foi pontuado anteriormente, a Educação Infantil passou por mudanças significativas. Segundo Frabboni (1998), num especial olhar para a comunicação, a socialização, movimento, exploração, autonomia, fantasia, aventura e construção da criatividade estão presentes no currículo pensado para as crianças pequenas.

A finalidade da Educação Infantil é promover nas crianças as habilidades afetivas, de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal, cognitivas, motoras e de inserção

social. São de grande relevância o desenvolvimento da identidade e a autonomia no trabalho diário; autoestima e a valorização de si contribuem para a construção da imagem, que se realiza nas atividades e interações sociais.

Pensando em um currículo que articule a socialização, que vise ao contexto no qual a criança está inserida e à cultura que perpassa o campo escolar, é possível perceber um modelo que busque desenvolver nos educandos as habilidades para que eles se tornem cidadãos e cidadãs com plenos direitos e deveres.

Propiciar por meio da estruturação do currículo para a criança experiências que estejam relacionadas com as suas vivências cotidianas contribui significativamente para o processo de desenvolvimento de todas as suas dimensões.

[...] a escola, numa sociedade de mudança rápida e frente a uma cultura sem abrangência, tem que se centrar cada vez mais nas aprendizagens essenciais e básicas, com métodos atrativos para favorecer as bases de uma educação permanente. (SACRISTAN, 2000, p. 75).

Uma escola, ao elaborar seu currículo, necessita levar em consideração não apenas sua fundamentação teórica, mas também a prática, a sala de aula, os professores, alunos considerados os protagonistas dessa ação.

Neste trabalho, apresentamos uma das facetas do currículo, o qual está relacionado ao desenvolvimento das habilidades cognitivas e atitudinais, a um saber fazer e ser, tendo como foco o processo de desenvolvimento das crianças.

Ao analisar esse novo currículo, que busca o desenvolvimento das habilidades, pode-se considerar a etimologia da palavra que o dicionário Houaiss (2003) traz, referente a ela e a outras palavras, como capacidade e competência:

HABILIDADE [...] do latim - habilitas – aptidão, destreza, habilidade, disposição.

CAPACIDADE [...] qualidade ou condição de capaz – habilidade física ou mental de um indivíduo; aptidão ou perícia.

COMPETÊNCIA [...] capacidade que um indivíduo tem de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado; idoneidade, soma de conhecimentos ou de habilidades.

Tais conceitos, dentro do âmbito educacional, são abordados sob formas diferenciadas por alguns teóricos. As habilidades e as capacidades estão relacionadas

entre si e referem-se ao saber fazer, enquanto a competência é mais abrangente, visto que nela estão implícitos o saber fazer, o saber e o saber ser.

Perrenoud (1999, p. 7) define competência como:

Uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.

Para Zabala e Arnau (2010), os conceitos do termo competência reúnem ideias das definições dadas na área profissional, porém adotam níveis mais profundos no campo da aplicação dentro da educação.

O saber pontuado dentro do campo procedimental, segundo Macedo (1999, p.6), tornou-se essencial na atualidade. Grande parte das questões e problemas do cotidiano necessitam de resoluções práticas e criativas, estando dentro da ordem do saber fazer. O saber acumulado não conta muito, “[...] a questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber”.

Há uma proximidade muito grande entre competências e habilidades, e Macedo (1999, p. 10) as define da seguinte forma: “[...] a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência da ordem particular, específica”.

Segundo o autor referido, tendo em vista o tempo estendido que as crianças passam dentro da escola, ela se tornou um lugar privilegiado para desenvolver as habilidades e competências.

Um currículo pensado com base em habilidades e competências promove aprendizagens significativas e prepara os educandos para a vida. Macedo (2008, p. 9) ressalta que “[o trabalho desenvolvido a partir das] habilidades [possibilita] fazer as coisas de um modo leve, gostoso, lúdico, sem que precise ficar tomando remédio, ficar se matando, enlouquecido”.

As habilidades partem sempre das questões práticas, que são divididas em cognitivas e atitudinais. As primeiras estão direcionadas para o conhecimento, enquanto as atitudinais se referem às questões afetivas, sociais e aos valores.

Lopes (2013, p. 19) pontua que não é totalmente contra o currículo por competências e habilidades, mas faz uma análise sobre alguns pontos que considera relevantes na sua aplicabilidade.

O modelo por competências é bastante restrito do ponto de vista curricular, pois sua lógica de organização é calcada na formação para o saber fazer. Com isso, várias dimensões da cultura, que não se expressam no saber fazer, são desconsideradas.

Para a autora citada, o currículo não deveria estar centrado somente nas habilidades e competências, que deveriam ser consideradas parte da formação dos educandos. Sacristan (2011, p.35) diz que competência não é um conceito preciso, o que vem a dificultar sua definição. Segundo o autor, “há sinônimos ou conceitos com os quais compartilha significados [...] como aptidão, capacidades, habilidades, destreza, conhecimento prático, efetividade”.

O conceito de habilidades varia a depender da abordagem teórica de cada autor. Contudo, pode-se dizer que as habilidades são inseparáveis da ação e exigem domínio do conhecimento para serem vivenciadas. Ao desenvolver uma proposta curricular pautada nelas, reconhece-se que o conhecimento vinculado com o saber fazer trará maior significado para quem dele se apropria.

Desta feita, refletir sobre um currículo por habilidades implica ultrapassar a função transmissora de conhecimentos a serem acumulados pela criança, para investir nas questões que façam sentido para elas, ampliando suas experiências e visão de mundo.

A viabilização desse currículo passa pela qualidade das práticas educativas propostas. O despertar das habilidades será possível se as experiências forem alargadas a nível material e simbólico para as crianças. O currículo por habilidades está desvinculado do treino ou do processo mecânico, mas está relacionado ao desenvolvimento, a um saber fazer e um saber ser incorporados pela reflexão, criticidade e valores.

2.5 – Modalidades que permeiam o currículo da Educação Infantil

Na Educação Infantil, pensar nos espaços, tempo, rotinas e planejamentos, que entremeiam o currículo, é de suma importância para propiciar um ambiente agradável e

educativo. Portanto, todo espaço pode se transformar, todo tempo pode se tornar tempo, toda rotina pode estar permeada pela criatividade, fantasia e ludicidade, trazendo conhecimentos significativos para as crianças.

O espaço na Educação Infantil, segundo Frabonni (1998), é considerado um ambiente de integração curricular. Os vários espaços da escola podem se tornar ambientes múltiplos, superando a rigidez e o tradicionalismo, transformando-se em ambientes agradáveis de criatividade e socialização.

Forneiro (1998, p. 235) também pontua o espaço escolar como integração curricular e ressalta que a forma como a escola se organiza revela sua cultura, costumes e metodologia e contribui com o processo de aprendizagem das crianças.

Essa cultura, segundo Brito (1999, p.130), se estende sob as dimensões da realidade social e das organizações, ela “[...] envolve toda atividade humana, cognitiva, afetiva, motora e sensorial. Ela é aprendida e partilhada pelos atores sociais em interação com outros atores e com o meio ambiente.”

Dentro desta perspectiva, ressaltam-se alguns fatores da escola fundamentais para que a cultura organizacional aconteça “[...] mediante processos que ocorrem em tempo e espaço regidos por um cotidiano específico [...].”

Para tanto, alguns pontos como espaço, tempo, rotina e planejamento são considerados dentro deste processo elementos integradores e indispensáveis para a viabilização do currículo. Portanto, o espaço está interligado aos locais, mobílias, objetos e materiais didáticos. O ambiente diz respeito às relações que são estabelecidas de diferentes formas, as emoções que se vivenciam nestes espaços e as sensações. Tanto o espaço como o ambiente estão concatenados. “A organização dos ambientes deve favorecer a experimentação, promover as interações, encorajar escolhas de materiais e atividades durante todo o dia.” (HADDAD e HORN, 2011, p. 46).

O espaço pode ser considerado fator mobilizador de descobertas e aprendizagens. Este espaço, desde sua forma mais simples de organização a uma dimensão mais estruturada, colabora no processo de desenvolvimento das crianças.

As escolas da Reggio Emília consideram o espaço mais que um lugar útil e seguro, para os educadores de tal escola o espaço deve favorecer a integração social e apresentar um conteúdo educacional. “Esses espaços tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa integração que ocorre ali algo significativo e alegre.” (GANDINI, 1999, p. 147).

Para a autora citada, os espaços necessitam refletir a cultura e histórias da escola. Estes espaços estão carregados de estímulos, experiências e interatividade, com foco na aprendizagem construtiva.

Portanto, pensar na organização do espaço é fundamental para garantir uma educação de qualidade. O espaço que cerceia a escola é outro ponto que necessita ser considerado e estimulado, todo espaço pode se transformar em um ambiente de aprendizagem, o importante é que ele favoreça o diálogo, a organização e o bem-estar de todos. “O espaço precisa garantir o bem-estar de cada uma e do grupo como um todo. Ao mesmo tempo, o espaço é estabelecido para favorecer relacionamentos e interações dos professores, da equipe e dos pais entre eles próprios e com as crianças.” (GANDINI, 1999, p. 151).

Ao refletir sobre o espaço e todas as suas implicações na escola infantil, constata-se a necessidade de se pensar e repensar no tempo, visto que ele é aquele que vai marcar de forma indelével as atividades tanto cronológica como emocionalmente.

A dimensão do tempo dentro do ambiente escolar necessita ser considerada um ponto importante e agregador dentro do currículo. O tempo pode ser marcado por uma gama de situações e atividades ou simplesmente pode passar no vazio, sem uma real qualidade.

Barbosa (2012, p. 9) diz que:

Talvez o tempo seja o tema fundamental para ser discutido nas propostas de organização da vida cotidiana da educação infantil, pois ele é uma categoria política que diz respeito à vida das crianças, de seus pais e também de seus professores.

O tempo, que permeia as escolas infantis, é influenciado pelo tempo acelerado e capitalista. Segundo Barbosa (2012, p. 10), esse novo ritmo imposto pela sociedade tem marcado a forma de trabalho dos professores, que depositam grandes expectativas sobre o desenvolvimento das crianças. Muitas vezes “[...] as ações das crianças são reguladas por tempos fixos – fragmentados, sequenciais, lineares – estabelecidos pelos adultos”.

Neste tipo de tempo, não há espaço para a flexibilidade, criatividade e reflexão sobre a ação, uma vez que o planejamento e a organização já estão predeterminados e estruturados de tal forma que o professor cumpra aquilo que foi deliberado.

O tempo cronológico decorre propriamente por segundos, minutos, horas, dias, meses e anos, podendo ser contável um tempo natural, inerente ao ser humano. Já o tempo histórico é aquele marcado por situações e fatos.

É um tempo que nos evidencia que temos um passado em comum, que temos uma memória e uma história, que é preciso compreender esse passado e compartilhar a experiência do presente para, assim, propor possibilidades para o futuro. (BARBOSA, 2012, p. 9).

O tempo de espera dentro do ambiente escolar é considerado um tempo que transcorre no vazio, na espera, na improdutividade. “O tempo das crianças na escola não pode ser apenas um tempo que passa: ele merece ser sentido, vivido e compreendido.” (BARBOSA, 2012, p. 11). Esse tempo necessita ser pensado, repensado, refletido, planejado, um tempo de trocas, afetividade, crescimento e desenvolvimento.

Pode-se caracterizar esse tempo como pedagógico, ele é organizado com base em alguns critérios selecionados pela escola e professores, nele perpassa a construção da qualidade, que visa ao desenvolvimento integral da criança.

O tempo pedagógico pode ser marcado por concepções e teorias. Ele é permeado pela rotina. O RCNEI (1998) destaca três grandes modalidades deste tempo importantes para o desenvolvimento das intenções educativas, que são: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (RCNEI, 1998, p. 54).

Anteriormente, foi visto que há várias formas de estruturar a ação pedagógica e a construção de um currículo. Essas diferentes linhas de ação influenciam em vários aspectos a escola, inclusive a rotina que se constitui. Barbosa (2006, p.115) diz que: “Cada campo de conhecimento apresenta um diferente enfoque e recomenda um tipo de atitude frente à organização diária das crianças nas creches e nas pré-escolas, sugerindo, assim, rotinas diferenciadas”. Contudo, há alguns pontos comuns em qualquer rotina escolar como horário, atividades, momentos de higiene, alimentação, sono, brincadeiras, datas comemorativas, que independem do enfoque teórico que as escolas seguem.

Barbosa (2006, p. 116) relata que a “rotinização” foi um modelo adotado a partir da “transposição da prática social”, das fábricas, escolas e outros, com o objetivo de otimizar o tempo, distribuir os espaços, enfim, de homogeneização.

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas, estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devidos à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática. (BARBOSA, 2006, P. 116).

A autora supracitada ressalta que, para quebrar essa forma de rotina muitas vezes aplicada nas escolas infantis, se fazem necessárias a compreensão e a reflexão por parte dos educadores. Necessariamente uma rotina não precisa ser repetitiva, ou seja, pode ser considerada uma bússola que aponta o caminho, direção e rumo. É possível passar por ela de diferentes formas para se chegar ao porto desejado, que, no caso, se refere ao desenvolvimento integral das crianças.

As estratégias metodológicas e os recursos utilizados pelo professor são importantes para estimular e auxiliar a criança no que concerne à comunicação e à representação das linguagens verbal, oral, escrita, corporal, musical, plástica e matemática. O método necessariamente não condiciona a ação do professor, mas dependendo da forma como é direcionado, pode ser um meio pelo qual se buscam a atualização, inovação, contextualização e viabilidade das práticas pedagógicas, sem engessar a espontaneidade, a criatividade e a genuinidade que surgem durante os momentos de aula.

Neste processo, o planejamento é considerado um elemento do currículo da Educação Infantil. O ato de planejar é inerente ao ser humano, que sempre se põe a pensar em suas ações, estruturar seu dia, projetar o futuro e sonhar. Na educação, tais fatores perpassam na convivência diária entre crianças, professores, familiares e outros. Essa dinâmica é permeada por ações, intenções e objetivos que se projetam a curto, médio e longo prazo.

Ostetto (2000, p.177), ao referir-se ao planejamento, diz que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O ato de planejar é dinâmico, reflexivo e flexível, que está em constante movimento e, segundo Freire (1997), é um processo ininterrupto, processual e permanente, que se faz e refaz na ação pedagógica cotidiana.

Incorporado a esta dinâmica, o educador vai elaborando seu planejamento, tendo como referência as necessidades do grupo de crianças, o que se apresenta para elas de mais significativo, e os problemas que emergem neste percurso. “O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade.” (OSTETTO, 2000, p. 178). Esse olhar necessita estar em constante exercício para não se deixar levar pela sistematização rígida e imutável.

Múltiplas são as formas de elaborar um planejamento. Dentro dele, podem-se encontrar as intenções do educador, que, ao pensar desta ou daquela forma, imprime no ato de planejar seus valores, conhecimentos e ideologias. Existem algumas perspectivas de planejamento que, ao longo dos anos, foram sendo estruturadas nas práticas da Educação Infantil.

Para Bassedas, Hunguet e Solé (1999, p. 113-114), o planejamento é fundamental na Educação Infantil e ajuda o professor a encontrar diferentes caminhos, a fazer previsões, organizar, rever e modificar o que considera mais adequado para as crianças.

Entendemos o planejamento como uma ajuda ao pensamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente por meio do qual ele pode elaborar suas aulas, não fechando nenhum caminho de acesso, ao contrário, o planejamento somente pode concretizar-se na aula, e lá será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que se havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais.

Portanto, o ato de planejar centra-se nas percepções dos professores, na forma como organizam as atividades e nas crianças, os agentes e reagentes desta ação pedagógica que acontece por meio de diferentes situações, previamente pensadas, estruturadas e refletidas.

[...] o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida. (OSTETTO, 2000, p. 190).

A apropriação destas linguagens e descobertas de mundo passa por outros campos significativos, os quais, muitas vezes, não são considerados e até refutados pelos professores. Ensinar, desenvolver e aprender, ora é visto de forma isolada ou como combinação viável no cotidiano da Educação Infantil.

2.6 – Ensinar, aprender e desenvolver: uma combinação possível

Os debates, pesquisas e produções científicas a respeito da educação, e em especial a Educação Infantil, vêm tentando responder a algumas perguntas para contextualizar, transformar e estruturar da melhor forma possível as instituições de ensino, que, ao longo dos séculos, têm reafirmado a missão de ser um elo entre conhecimento, cultura, socialização, vivência e ação.

O currículo, a proposta pedagógica e a organização da escola são fatores importantes interligados com a formação contínua dos professores e sua ação reflexiva no ambiente educativo. Entretanto, todo currículo é permeado pelo ensinar, aprender e desenvolver, três palavras em constante movimento, que exercem uma ação de transformação, um vir a ser contínuo, para toda a vida.

Em um mundo constituído de inúmeras informações, mudanças rápidas e incertas, cabe à escola buscar redefinir o seu modo de ensinar, “além dos conteúdos [...] algumas qualificações essenciais para a vida, como saber pensar, saber cheirar, saber ouvir, saber ver, saber fazer e muitos outros saberes.” (ANTUNES, 2002, p. 47). Estes conteúdos são imprescindíveis para ajudar o educando a construir o seu próprio conhecimento.

A função do educador neste processo passa a ser o de mediador, aquele que transforma o ensino, despertando em seu aluno habilidades tanto cognitivas como atitudinais, essenciais para sua formação permanente.

[o mestre é aquele que] jamais ensina o que se aprende sozinho, mas que norteia caminhadas, aponta direções, ensina a pesquisar, a procurar em um dicionário, a vasculhar em uma enciclopédia, a entrevistar as pessoas certas em ocasiões precisas, a navegar pela boa internet, enfim,

a usar esse imenso saber acumulado ao longo do tempo. (ANTUNES, 2002, p. 42).

Desta forma, é possível perceber que o educador é aquele que orienta, introduz, apresenta novos caminhos e amplia os diversificados conhecimentos dos alunos. Ressignificar múltiplas formas de ensinar, incorporando a elas os mais diferentes recursos e metodologias, compreendendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, é preponderantes para uma educação articulada com a realidade.

No processo de desenvolvimento, segundo Lima (2011), a espécie humana traz uma inscrição genética que apresenta algumas bases comuns como andar, falar, crescer e outros, que são influenciadas pelo meio e pela cultura.

O ser humano desenvolve, em seus primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estarão na base de suas aprendizagens posteriores. A todo sistema corresponde um substrato orgânico: o desenvolvimento de representações, a formação e o uso de símbolos têm uma base orgânica para a sua realização, mas a efetivação do sistema é função da vida social e da cultura [incluindo os aspectos psicológicos neste processo]. (LIMA, 2011, p. 3).

Refletindo a respeito da influência do ambiente social e cultural no desenvolvimento do ser humano, é importante destacar os avanços na área da ciência e, em especial, da neurociência, nos últimos anos, na busca por compreender o processo de aprendizagem.

Lima (2011, p. 11) ressalta que “o desenvolvimento do cérebro e seu funcionamento ocorrem em função de fatores de ordem cultural e da organização social do trabalho e das atividades de lazer”. Esse processo de desenvolvimento é marcado no cotidiano por infinitas circunstâncias e experiências oferecidas pelas práticas culturais das instituições, do acesso às informações e pela convivência com a família.

A neurociência é um tema vasto e novo que vem ganhando espaço nas escolas, com a constante busca por compreender o percurso e os mecanismos do processo, “[de] aprendizagem [que] jamais ocorre antes que algumas capacidades motoras, neurológicas ou sensoriais estejam aptas para isso”. (ANTUNES, 2002, p. 16).

Com o desenvolvimento das novas tecnologias, tornou-se possível estudar o cérebro de forma mais detalhada, captando o que acontece com ele no momento em que se encontra em plena atividade. Tais descobertas trouxeram inúmeros benefícios, em

especial para a educação e para os professores, que, por intermédio destes estudos, podem compreender as questões relacionadas com a construção da escrita, leitura e memória.

Fatos como este nos permitem sugerir que os conhecimentos produzidos pelas neurociências são fundamentais para a educação e não podem estar ausentes na concepção teórica de aprendizagem e na formulação de práticas educativas que visem à construção de conhecimentos. (LIMA, 2011, p. 13).

A neurociência aponta que o cérebro tem uma plasticidade muito grande, no qual existem conexões entre neurônios a partir de sinapses, “[...] isso significa que o ser humano tem uma grande capacidade de aprender. O cérebro não só aprende como se reorganiza, dependendo das circunstâncias da vida de cada um.” (LIMA, 2010, p. 9).

Neste processo, constata-se que cada ser humano é único, ou seja, o seu mapa neuronal apresenta um carácter pessoal, determinado pela genética. Para a neurociência, existe a parte biológica que deve ser considerada, contudo as experiências com o meio também interferem neste processo. “A direção que tomará seu desenvolvimento [da criança] é função do meio em que [...] nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto.” (LIMA, 2011, p. 3-4).

Deste modo, as funções biológicas e culturais são fatores relevantes, ou seja, para a criança aprender ela dispõe de questões internas e do que o meio lhe oferece para se desenvolver. Ressalta-se neste processo a aquisição da linguagem. “O domínio da língua modifica o processo de desenvolvimento que, de predominantemente biológico, passa a incorporar o desenvolvimento cultural como dimensão igualmente importante.” (LIMA, 2010, p. 12).

Outro aspecto importante diz respeito às emoções que, segundo a autora citada, necessitam ser consideradas no processo de aprendizagem das crianças, visto que a formação de novas memórias são moduladas por elas.

A emoção está no início do processo de decisão e é determinante na percepção e na atenção. Alguns estudos recentes sobre o funcionamento do cérebro mostram que, muitas vezes, são as emoções sentidas em experiências passadas que levam à tomada de decisão e não o raciocínio sobre a situação presente. (LIMA, 2010, p. 22).

Muitos desses fatores ressaltados pela neurociência se assemelham ao que alguns teóricos apontaram sobre a aprendizagem, cognição, desenvolvimento, maturação e socialização. Desta forma, alguns pressupostos são evidenciados neste trabalho, sem a preocupação de aprofundar tal temática, mas com o intuito de compreender os avanços da ciência concatenados a estudos anteriores.

Entre os vários teóricos que por meio de observações, entrevistas, experimentações e outros buscaram compreender o processo de aprendizagem, destacam-se Piaget e Vygotsky, os quais concebem a criança como um ser ativo e atento, capaz de criar hipóteses sobre o seu ambiente e interagir de diversas formas. Para eles, a aprendizagem e o desenvolvimento são autorregulados. Suas teorias apresentam algumas convergências e divergências, contudo o foco aqui se centra na contribuição deles para a neurociência hoje.

Na perspectiva de Piaget, a maturação biológica é analisada como um fator importante, no qual os seres humanos passam por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, denominadas estágios e períodos do desenvolvimento. Por meio deles, a criança interage com sua realidade, organiza seus conhecimentos e adapta-se ao ambiente. Desta forma, ocorrem modificações progressivas dos esquemas de assimilação e acomodação.

O egocentrismo está inserido na teoria do desenvolvimento intelectual. Neste processo, a criança vai gradualmente avançando para outros estágios, ou seja, a princípio ela não distingue a existência de um mundo externo separado de si.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo acontece do interior para o exterior, ou seja, passa pela maturidade da pessoa. No processo de desenvolvimento da linguagem, a criança está na fase egocêntrica, ela não sente necessidade de explicar aquilo que diz, por acreditar que esteja sendo entendida. A partir desta fase, a inteligência se forma por meio de adaptações, ou seja, quando os estímulos parecem ser insuficientes e se desejam coisas novas, as interações com o mundo externo reduzem o egocentrismo. Destacam-se, ainda, no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, quatro períodos denominados por Piaget de sensório motor, pré-operacional, operacional concreto e operatório formal.

Piaget destaca que a construção do conhecimento acontece internamente e ocorre pela ação da pessoa com o meio. Nesta teoria, a criança é concebida como um ser dinâmico que a todo o momento passa por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis. Lima (2010, p. 9) destaca que no campo da neurociência.

O cérebro passa por um processo de maturação ao longo de vinte anos. Esse processo é marcado por mudanças importantes que acontecem em tempos constantes para todas as pessoas. Estas mudanças provocam alterações significativas no funcionamento da memória, da percepção, da emoção e da atenção, criando o que chamamos de períodos de desenvolvimento. Cada período de desenvolvimento humano é marcado, assim, por mudanças físicas no cérebro e por aquisições biológico-culturais específicas e possíveis graças à configuração físico-química do cérebro naquele determinado período.

Neste sentido, a neurociência, também como Piaget, pontua que para acontecer a aprendizagem, ela necessita da interlocução biológica e da interação da pessoa com o meio, ou seja, o desenvolvimento cognitivo ocorre com as trocas, sendo estruturado internamente.

Vygotsky, por sua vez, compreende que a linguagem é uma grande ferramenta social de contato, possibilita a troca com o outro e insere a pessoa em uma determinada cultura, permitindo a interação na busca de complementar o seu potencial. A cultura é outro fator preponderante, ela se integra ao ser humano pela atividade cerebral e é estimulada pelas relações estabelecidas com o meio.

Este teórico destaca quatro pensamentos: a interação, mediação, internalização e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A interação é considerada mais importante que a ação para melhorar o nível de aprendizagem. Por meio das relações interpessoais, as pessoas adquirem o conhecimento. Esse processo não foca as questões individuais, mas sim a construção coletiva, as relações com o outro que se vinculam à cultura.

O autor citado ressalta que as funções mentais superiores são socialmente construídas e culturalmente transmitidas pela linguagem, e ainda que uma criança tenha biologicamente todos os aparatos para se desenvolver, se ela não interagir com o meio esse processo não acontecerá, uma vez que ela necessita da mediação.

Essa mediação acontece por meio das representações simbólicas, tendo como suporte a linguagem que articula o objeto que se deseja nomear com sua compreensão, traduzindo, afirmando e dando credibilidade. Deste mecanismo resulta outro, a internalização. Nesta nova etapa, a criança passa da simples nomeação e utilização dos objetos para sua generalização, e quando isso ocorre o aprendizado se completa.

Por fim, a zona de desenvolvimento proximal diz respeito àquilo que a criança é e já sabe fazer sozinha, o que é nomeado de nível de desenvolvimento real, acrescido de sua potencialidade, ou seja, o seu vir a ser, o que ainda precisa ser despertado. Esse processo só acontece por meio das trocas, experiência com o outro, o meio. Para

desenvolver esse potencial, é necessária a mediação do outro, que pode ser o professor ou algum colega mais experiente.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Estas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1896-1934/2007, p. 98).

Para Vygotsky, as funções psíquicas humanas estão articuladas à aprendizagem, deste modo, ela não prioriza somente a maturação orgânica, mas também o patrimônio material, simbólico, social e cultural, sendo tais aspectos apresentados na neurociência sob a temática da plasticidade cerebral nas experiências com o meio, na inter-relação, nas práticas culturais e na linguagem, que ampliam as sinapses, permitindo múltiplas possibilidades de respostas.

Mediante todos esses fatores, de um lado tem-se a neurociência, que foca seus estudos por meio de experimentos comportamentais e utiliza a tecnologia para averiguar e observar o cérebro em funcionamento; de outro, a psicologia cognitiva se apoia em evidências indiretas, procurando explicar como as pessoas interagem, percebem e interpretam os conhecimentos adquiridos. Considera-se que uma não exclua a outra, mas se complementam na busca constante por compreender o processo de desenvolvimento da criança, contribuindo para ampliar desta forma o leque de possibilidades para as condições necessárias para uma aprendizagem de qualidade.

O conceito de aprendizagem, para Antunes, pode ser definido como uma mudança permanente que perpassa o comportamento e as experiências, somando a eles, significados para toda a vida do educando.

A verdadeira aprendizagem escolar deve sempre buscar desafiar o aprendiz a ser capaz de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretende aprender. Enfim, deve ser capaz de construir significados. (ANTUNES 2002, p. 29).

Toda e qualquer aprendizagem dentro do ambiente escolar necessita ter como ponto de partida o processo de desenvolvimento da criança, acrescido da prática

educativa. Uma vez que, “[os] procedimentos pedagógicos terão que, necessariamente, ser distintos conforme a idade de formação e o contexto de desenvolvimento.” (LIMA, 2011, p. 5). Todos esses fatores são importantes para que o professor, ao elaborar, planejar e trabalhar com as crianças, propicie em sua ação formas adequadas para atendê-las em todas as suas dimensões cognitivas, psicológicas e sociais.

A aprendizagem é um processo que não depende unicamente do espaço escolar para acontecer. O conhecimento informal se dá em diferentes instâncias, enquanto o formal é organizado e preestabelecido dentro de um espaço e tempo. Tanto um como outro “exercitam as mesmas funções do ponto de vista orgânico e psicológico.” (LIMA, 2011, p. 19).

As crianças aprendem de formas diversificadas, não existe um padrão único. Vários teóricos na área da psicologia e pedagogia demonstram nas suas concepções essas variáveis, desta forma, o conhecimento de mundo se amplia à medida que o professor proporciona para as crianças uma aprendizagem contextualizada com suas experiências cotidianas.

Todas as experiências vividas na escola ganharão significado quando articuladas ao processo global de desenvolvimento do indivíduo e não quando concebidas como um aglomerado de experiências independentes, vividas exclusivamente no âmbito escolar. (LIMA, 2011, p. 4).

Isto posto, percebe-se que o educador, ao elaborar sua forma de trabalhar, interfere no processo de desenvolvimento e na maneira de aprender dos alunos. Muitas vezes, essas ações não são perceptíveis de imediato. Ensinar, desenvolver e aprender fazem parte do cotidiano das escolas, em especial da Educação Infantil, que apresenta algumas especificidades no atendimento às crianças pequenas.

Considerando que a criança é influenciada pelo meio e pela cultura que a circunda, pode-se dizer que o ensinar vem revestido de potencialidade, um encaminhar, despertar e facilitar. Neste contexto, ele não é visto como adestramento, tampouco como algo que engessa o professor e o aluno.

O desenvolvimento e a aprendizagem caminham em uma mesma direção, complementando-se. O aprender, para as crianças pequenas, envolve a curiosidade, alegria, prazer, espontaneidade, afetividade, argumentação e outros. Entretanto, para que ele ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que a ação de ensinar, a metodologia

e os recursos estejam sintonizados com o processo de desenvolvimento de cada faixa etária.

Nesta proposta, outras questões são consideradas como pontos relevantes e desafiadores, pois o buscar o equilíbrio entre educar, ligado ao aprender de uma forma ampla, e o cuidar, relacionado ao desenvolver não somente as dimensões físicas, mas também psicológicas e sociais, são de suma importância para que ocorra uma educação de qualidade.

2.7 – Cuidar, educar e brincar: entre idas e vindas.

A história da Educação Infantil é marcada por questões voltadas para o assistencialismo, que buscava atender as crianças em suas necessidades físicas, como explicitado no capítulo anterior. Entretanto, com os avanços em algumas áreas como a psicologia, neurociência e pedagogia, uma nova forma de trabalho se apresenta no contexto atual, pensando a criança em todas as suas dimensões.

O RCNEI (1998, p. 25) pontua que:

Para cuidar, é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Ao refletir sobre essa prática imprescindível na Educação Infantil, podemos configurá-la sob diferentes prismas, visto que o cuidar não está relacionado somente às questões físicas, ele abrange as demandas afetivas e relacionais.

O primeiro está ligado aos cuidados básicos, alimentação, sono, higiene e outros, a depender do contexto sociocultural em que a criança está inserida. Segundo o RCNEI (1998), as ações dos educadores frente aos procedimentos de cuidados necessitam estar baseadas em conhecimentos específicos sobre os aspectos biológicos, sociais e emocionais do universo da criança.

Outro fator preponderante está interligado aos cuidados relacionais, que podem ser estabelecidos com a criança em vários momentos a depender do adulto que está envolvido e de sua sensibilidade frente às necessidades que surgem da criança, como, por exemplo, a interpretação de um choro, a fisionomia que expressa alguma alegria ou desconforto.

Por fim, a dimensão afetiva no cuidado também é de suma importância no processo de desenvolvimento da criança, por meio dela reconhecem-se estes pequenos com suas individualidades e necessidades, buscando desta maneira fomentar um desenvolvimento equilibrado.

Assim, cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. (RCNEI, 1998, p. 25).

Além de todas essas idas e vindas quanto ao cuidar, outro ponto relevante dentro deste processo diz respeito ao educar, que acontece em todos os momentos da escola, não existindo uma fragmentação entre ambos.

No dicionário Houaiss (2011), encontra-se a definição de educar da seguinte forma: “dar a (alguém) todos os cuidados necessários ao pleno desenvolvimento de sua personalidade. Transmitir saber a; dar ensino a; instruir”.

O educar implica também cuidados necessários ao desenvolvimento, considerando a criança dentro de todas as suas dimensões. Uma das tarefas primordiais daqueles que estão envolvidos neste processo é promover aprendizagens significativas, que contribuam com o pleno desenvolvimento das capacidades infantis.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (RCNEI, 1998, p. 23).

Esse processo educativo é feito de forma diversificada no cotidiano da escola, por meio de brincadeiras, aprendizagens orientadas e convivência. Todos os momentos são considerados importantes para a construção de uma identidade autônoma, ou seja, não existe somente um tempo determinado para ensinar, ele se faz nas relações estabelecidas, nas brincadeiras, nas atividades dirigidas ou não, enfim, pode ser considerado contínuo.

A junção desses dois binômios, cuidar e educar, revela que a educação das crianças pequenas apresenta particularidades, visa ao rompimento de funções

fragmentadas entre os educadores e avança no que concerne a uma aplicabilidade que visa à qualidade.

A ação do educador, desde o seu planejamento até a realização das atividades, necessita estar permeada pelo cuidar, educar e brincar, e para que aconteçam de forma integrada, tais fatores fazem parte do currículo e se articulam como pontos preponderantes na sua constituição.

Dentro desta perspectiva, destaca-se também a relevância do brincar na Educação Infantil. Ele é uma das atividades fundamentais que necessitam estar incorporadas ao cotidiano das práticas educativas, sendo que tal processo contribui para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças.

O brincar permite o exercício contínuo do aprender a conhecer, pois, brincando, a criança conhece o mundo nas múltiplas interações que estabelece com ele, uma vez que, para desenvolver-se, é necessário que ela se envolva em atividades físicas e mentais. Aprende, também, a relacionar as coisas e a ir além dos princípios gerais que as envolvem. Constrói conhecimentos e adquire novas informações. (CARNEIRO e DODGE, 2007, p. 33).

Por meio do brincar, a criança mergulha em um contexto de interação que a conduz para além dos objetos, ou seja, usa a imaginação, criatividade, faz inferências, desenvolve o domínio da linguagem simbólica, exprime seus medos, desejos e experiências. “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.” (RCNEI, 1998, p. 27).

Para Carneiro e Dodge (2007, p. 33), a criança ao brincar adquire competências e habilidades, uma vez que propicia a concentração, observação e percepção, além “[da] análise, no estabelecimento e no teste de hipóteses, fazendo com que descortine o mundo ao seu redor. [...]”

Carneiro (2010) diz que muitas são as contribuições do brincar no processo de desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, social, moral e afetivo das crianças. A autora aponta a importância de selecionar materiais adequados e estimuladores, ressalta ainda a questão do tempo, organização do espaço e a participação dos professores ou adultos na busca de propiciar às crianças tais vivências no cotidiano das escolas.

O brincar pode ser feito de diferentes formas. Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999), as crianças jogam de maneiras espontâneas e também com a intervenção das

peessoas. As autoras mencionam a palavra jogar para significar tanto o brincar como o jogo. Ressaltam que esta atividade é importante para o desenvolvimento das crianças e explicitam dentro deste processo os jogos de linguagem, construção e simbólicos.

Os jogos de linguagem referem-se a todos os tipos de brincadeiras que envolvam as expressões, portanto, as canções, apresentações faladas e rodas estimulam as crianças em diversas situações. Os jogos de construção estão relacionados com diferentes objetos, ou seja, jogos de encaixe, jogos de mesa e outros. Por fim, os jogos simbólicos são aqueles que contribuem com a fantasia, imaginação e criatividade, pois as crianças vivem as fantasias, imitam situações da vida real por meio deste jogo.

Por meio dos jogos espontâneos, a criança tem a possibilidade de se distrair e se divertir, adentrando um mundo que é seu, no qual as coisas se transformam constantemente. Os jogos planejados, por sua vez, apresentam uma intenção e um direcionamento voltados para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

As situações de jogo planejadas podem ser muito diversas, segundo as capacidades que queremos estimular e favorecer e de acordo com as ideias implícitas das educadoras sobre a maneira como as crianças aprendem e sobre o papel que elas têm na sua educação e no seu desenvolvimento de capacidades. (BASSEDAS, HUGUET, SOLÉ, 1999, p. 146).

Portanto, dentro dessas questões do brincar, encontramos outros pontos importantes referentes ao espaço, tempo e organização, que voltam mais uma vez a ser mencionados, visto que tais temáticas são fundamentais dentro do currículo e merecem ser destacadas pela sua relevância. Dentro deste percurso, os professores, em sua prática cotidiana, necessitam estimular e incentivar as crianças constantemente.

Para se pensar em uma real transformação da Educação Infantil, há de se passar por vários processos de mudança, desde a estrutura física da escola, formação dos professores, diversidade de profissionais, currículo e outros. Portanto, os resultados do amanhã só serão colhidos se no presente forem semeados e plantados.

Desta feita, refletir sobre um currículo em ação, que articule e responda às reais necessidades da atualidade dentro do campo da Educação Infantil, se faz necessário para a viabilização de uma educação de qualidade.

Agimos de acordo com o que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos.

Sacristan, (1999)

CAPÍTULO III

TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO: UMA NOVA PROPOSTA

Este capítulo resgata o cenário histórico da pesquisa; coteja em análise o percurso das transformações do currículo e a constituição de uma nova proposta; explicita as etapas de elaboração, as concepções adotadas; descreve a organização das planilhas e sua importância para o planejamento; apresenta um quadro comparativo da concepção de criança, do perfil do professor, do conteúdo, das estratégias metodológicas e avaliação; e pontua os elos e as divergências do processo de elaboração do novo currículo.

3.1 - Projeto em foco

Na procura de caracterizar os fatores constituintes do cenário desta pesquisa, busca-se abordar alguns aspectos do passado que, ao longo dos séculos, foram sendo ressignificados para corresponder ao hoje da história.

A origem da rede de educação a que pertence o Colégio, *lócus* desta pesquisa, ocorreu na Itália, cidade de Milão. Por volta de 1838, um ilustre sacerdote, Luigi Biraghi, desejoso de contribuir com as demandas religiosas, sociais, políticas e culturais de sua época, percebeu que a educação feminina das classes sociais mais abastadas era precária. As meninas, e aqui se destaca o gênero feminino, para receberem uma boa educação, deveriam permanecer por muito tempo nos internatos, os quais eram dirigidos por monjas, o que, a priori, dificultava a inserção da jovem após os estudos novamente no mundo leigo, pois viviam muito tempo na clausura.

A sociedade dessa época estava passando por diversas transformações, as ressonâncias da revolução Francesa do século XIX, o desenvolvimento econômico e técnico nas indústrias e a revolução intelectual podiam ser detectados em todos os âmbitos. A educação era precária, e o governo temia que a instrução contribuísse para difundir no povo ideias de independência e patriotismo.

A proposta de educação de Luigi Biraghi foi considerada revolucionária para a época. Ele acreditava que a ciência, acrescida a sólidos valores evangélicos, deveria estar agregada a estreitos vínculos afetivos com a família e a acontecimentos da vida doméstica. Para isso, as professoras, no caso as religiosas, procuravam exercitar a “pedagogia da presença” pela convivência com as alunas em todos os ambientes, conservando um espírito de família. Elas deveriam estar imbuídas de uma sólida formação intelectual e cristã para bem instruir suas alunas. “No colégio que fundou, a aluna deveria encontrar educadoras capazes de seguir seu desenvolvimento físico e psíquico e não somente ser custodiada em função de uma observação disciplinar”. (ALMEIDA, 1998, p. 21).

Essa instituição, ao longo de seus 176 anos, está localizada na Itália, Brasil, Canadá, México, Inglaterra, Suíça, Albânia e África. No Brasil, essas escolas confessionais e faculdades estão localizadas nos estados de São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Palmas e Rondônia, atendendo em média a 17 mil alunos de diversas classes sociais, com a colaboração de 2.393 leigos e 282 religiosas. Esta mesma rede se estende às áreas da saúde, cultura e assistência social.

A história do colégio, *locus* desta pesquisa, surge em 1927, na cidade de São Paulo, no bairro de Perdizes, zona oeste. Na busca de atender às demandas da sociedade, a escola recebia para o internato meninas de vários estados do Brasil. Com as transformações socioculturais, muitos desafios são lançados para a instituição, que passou a atender, de forma mista, meninas e meninos, deixando o internato (na década de 1980) para se tornar uma escola de meio período ou período integral. A faixa etária dos alunos estendeu-se da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Por volta de 1977, com a chegada de uma nova diretora, uma religiosa, mudanças na estrutura física e na esfera pedagógica começaram a acontecer. Com o passar dos anos, ocorreram transformações significativas no currículo da escola.

Em 2003, pensando em ampliar tal proposta, diretores, coordenadores e professores dos vários colégios dos Estados do Brasil elaboraram dois documentos importantes que surgiram da dissertação de mestrado de Almeida:⁷ O DOC. I (2003), intitulado Projeto Educativo Renovar-se para renovar, se reporta à gênese da instituição, sua missão, os valores evangélicos e o perfil do educador que atua junto às religiosas; o

⁷ ALMEIDA, Maria Terezinha. Educar pela transversalidade do conhecimento: relato de uma experiência de 20 anos. 1998. 329f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Mackenzie, São Paulo.

DOC. II (2003), que também recebeu o mesmo nome do primeiro, pontuou a Proposta Educativa, finalidade da educação e seus objetivos.

De forma sucinta, são apresentadas algumas reflexões sobre esses dois documentos considerados importantes para a compreensão atual da história, os quais marcam indelevelmente o trabalho da instituição.

3.2 – Resgatar a trajetória

Nos Documentos I e II, que foram compilados pelas diretoras e coordenadores da rede de educação sob a orientação de Almeida (2003), adotou-se para os 18 colégios a terminologia Projeto Educativo ao invés de Projeto Pedagógico, por acreditar que seja mais abrangente e definidor da proposta da instituição, além de trazer em sua concepção uma forma de desenvolvimento de trabalho baseada na construção coletiva e participativa de todos os membros da escola, permeando um constante vir a ser que se constitui e restitui na dinamicidade do cotidiano da escola por meio da constante reflexão.

Tal proposta se baseia no envolvimento de todos os membros, que são considerados agentes de transformação, devendo suas ações ser conscientes e compartilhadas. Neste processo, todos são corresponsáveis, possibilitando, assim, aos dirigentes e dirigidos um compromisso e uma construção coletiva.

Vasconcellos (1995) ressalta que o Projeto Educativo visa a ajudar os professores e a direção a percorrer um caminho inverso ao da monotonia pedagógica diária, na busca de maior reflexão sobre o que consideram mais importante dentro deste universo.

[...] o Projeto é justamente um instrumento teórico-metodológico que visa a ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola. (VASCONCELLOS, 1995, p. 143).

O Projeto Educativo é considerado uma metodologia de trabalho que ressignifica a ação de todos aqueles que estão envolvidos com a educação das escolas da Rede na busca de unidade e ação. Traz informações de natureza (i)fenomenológica religiosa, (ii)sociocultural, (iii)psicológica, (iiii)epistemológica e (iiiii)pedagógica.

Por fim, por meio de questões éticas, utiliza-se a ciência como um instrumento e meio para a realização da transformação social, focando a formação e o desenvolvimento do aluno como um caminho possível de toda essa proposta.

A forma como Vasconcellos (1995, p. 145) conceitua o Projeto Educativo vem ao encontro das considerações expressas anteriormente e visam, em especial, a destacar o ser humano em sua totalidade.

O Projeto Educativo é o Plano Global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, numa definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Esse Projeto Educativo é composto por três marcos fundamentais, que, segundo Almeida (1998, p.46), estão interligados entre si e não podem ser vistos de forma estanque. “Eles interagem e, na prática, um não subsiste sem o outro. Tem-se uma visão de conjunto, de natureza interativa e concêntrica, própria do processo educativo.” Estes marcos referenciais foram caracterizados como Marco Doutrinal, Marco Situacional e Marco Operacional.

O Marco Doutrinal procura responder à pergunta do “para que” da ação pedagógica. Ele norteia a escolha dos princípios filosóficos, socioculturais, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos, dando, assim, fisionomia ao Projeto Educativo na constante busca da formação do educando em sua totalidade.

Para responder à pergunta “para quem” se desenvolve a ação educativa, surge o Marco Situacional, que procura visualizar o contexto no qual a escola está inserida, a realidade dos alunos e todas as intempéries que surgem dentro do ambiente escolar.

O Marco Situacional é constituído pela síntese do levantamento das concepções de mundo, de aluno e dos componentes da comunidade educativa. Ele descreve a visão que os professores têm do aluno que emerge do referido ambiente social; ele oferece informações sobre o educando, o tipo de família a que pertence, suas condições de vida social, econômica, política e cultural. (ALMEIDA, 1998, p, 69).

O Marco Operacional procura responder à pergunta “como?” pelo processo de ação-reflexão-ação que se dá com a utilização dos instrumentos de observação, comparação, explicação, análise e síntese dos diversos conhecimentos.

Essa metodologia permite o aprofundamento vertical (curso) e horizontal (série [ano]) dos conteúdos e propicia a aprendizagem significativa. Esta se constrói integrando o novo material de aprendizagem aos esquemas de compreensão da realidade que já possuímos. (DOC. II, 2003, p.19).

A organização deste projeto ocorreu pela necessidade de garantir a presença do carisma original das religiosas, agregando a ele uma sólida formação da pessoa em sua totalidade.

Carisma é uma palavra que vem do grego *charisma* e significa dom oferecido. Para a Igreja Católica, representa um dom divino, graça especial concedida a alguém pelo Espírito Santo para o desempenho de uma missão. O carisma marca a história com um caráter de atualidade. Por isso, ele vai acontecendo ao longo dos tempos pela participação e partilha ativa de seus membros. Segundo o Papa Francisco (2013, p. 110), “Um sinal claro da autenticidade de um carisma é sua eclesialidade, sua capacidade de se integrar harmoniosamente na vida do povo santo de Deus para o bem de todos”.

As religiosas desta rede de educação procuram viver o espírito carismático de seu Fundador, tendo como aspectos específicos o Cristocentrismo, o Espírito de Família, o Espírito de Oração e o Espírito de Sacrifício e a dedicação.

A proposta educativa da rede de colégios é sustentada pelos pilares das teorias psicogenéticas, das metodologias, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, das descobertas científicas e dos valores evangélicos amor caridade, misericórdia, compaixão, justiça, liberdade, verdade, segurança, entre outros. Estes valores constituem pontos essenciais do cristianismo. Estão interligados e vislumbram a promoção, o cuidado, felicidade e a dignidade da pessoa, não havendo acepção à raça, cor ou religião.

O objetivo geral busca agregar os fatores preponderantes para a formação da pessoa em seus aspectos físicos, psíquicos, emocionais e espirituais. “Formar, por meio da transversalidade do conhecimento, o Homem Total: ser em relação consigo, com o

outro e com Deus, a partir do equilíbrio entre o pensar, o sentir e o agir, objetivando a transformação social” (DOC II, 2003, p. 13).

Os objetivos específicos do projeto se expressam pela elaboração do plano de ação, da capacitação, orientação e acompanhamento dos profissionais, pelo organograma da escola, acompanhamento dos diversos departamentos educacionais, cronograma das atividades e identificação das demandas sociais.

Segundo Almeida (1998, p. 78) “[o] currículo é o elemento viabilizador dos objetivos educacionais.” O currículo desta rede proporciona informações sobre o que ensinar, sobre quando ensinar, como ensinar e quando avaliar. Mediante tal processo, surge a necessidade de reorganizar os conteúdos e objetivos selecionados para dar uma sequência lógica.

O Projeto Educativo para a Educação Infantil menciona o art. 22 da LDB para especificar a finalidade da Educação Básica como um fator importante. “A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Descreve que a Educação Infantil tem como finalidade a formação integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, emocional, social e espiritual. Ressalta ainda, que a escola em cooperação com a família e comunidade tem um papel de complementaridade no desenvolvimento integral da criança.

Alguns objetivos são traçados para a Educação Infantil dentro do Projeto Educativo.

- Por meio de estratégias lúdicas, propiciar para a criança “elementos básicos do saber, dos valores humanos e cristãos.” (DOC. II, 2003, p. 26).
- Oferecer à criança informações culturais e a construção de conhecimentos significativos.
- Contextualizar o cotidiano da criança por meio das múltiplas linguagens, oral e escrita, da matemática, do movimento, das artes visuais, da música, da natureza e sociedade (ciências) e do ensino religioso.

Este Projeto Educativo, desde o seu início ao término, permeou as estruturas da escola por mais de 20 anos, contribuiu para a visualização da especificidade do carisma, da missão das religiosas, bem como explicitou a organização pedagógica e a conscientização de sua identidade.

3.3 – Caracterização do cenário

O novo se projeta no antigo, e acontece a transformação. Com o passar dos anos, as diretoras, coordenadores e professores perceberam a necessidade de atualização e mudanças no currículo e na forma de se trabalhar com a comunidade educativa.

No que diz respeito ao novo, Brito (2009, p. 244) ressalta que:

[...] um olhar nos horizontes do passado busca resgatar e preservar o já construído, a história vivida; [...] intuindo a mudança, busca as diretrizes para estabelecer as metas, o caminho a seguir, os planos de ação; e a mente nas estrelas, garante o direito de sonhar o sonho utópico possível.

Desta feita, constata-se que as interligações entre passado e presente se fazem base para o futuro, ainda que um futuro projetado em longo prazo. As articulações do currículo antigo com o novo, descritas neste capítulo, convergem e divergem na constante busca de acompanhar as transformações da sociedade e no devir de uma educação de qualidade.

O colégio, cenário desta pesquisa, atualmente atende, em média, um total de 1500 alunos, conta com 293 funcionários e 22 religiosas. A Educação Infantil atende a 400 crianças na faixa de 4 meses a 5 anos. O corpo docente é composto por 30 professoras, um professor de música e 20 auxiliares de classe, mais a coordenadora pedagógica, orientadora educacional, auxiliar de coordenação e a presença desta pesquisadora como coordenadora geral da Educação Infantil.

Procurando acompanhar os sinais dos tempos, tendo a ciência como instrumento e meio, pensando em contribuir com a formação de um ser humano integral e atuante no contexto histórico de seu tempo, em 2006, foi composta por diretoras, coordenadores pedagógicos e professores dos diversos estados do Brasil, uma equipe de estudos com o propósito de analisar o currículo vigente e projetar atualizações.

Durante cinco anos, foram feitas pesquisas e reflexões sobre as teorias das ciências e da educação, acrescentando a elas o Projeto Educativo e as experiências vivenciadas pela comunidade educativa ao longo de seu centenário no Brasil.

Em 2010, iniciou-se a reelaboração do novo currículo, tendo como centralidade as habilidades a serem desenvolvidas. Os conteúdos passaram a ser entendidos como

saberes culturais, diferenciando-se, assim, da concepção de saberes escolares defendidos pela tradição.

Refletiu-se sobre uma educação que não tem apenas o papel de transmitir o acervo científico da humanidade, mas está pautada no processo de promoção das habilidades necessárias para que o educando tenha possibilidade de se desenvolver.

Pensando em tal proposta, em um currículo que articule a socialização que vise ao contexto no qual a criança está inserida, e a cultura que adentra o campo escolar, é possível perceber um modelo que propõe desenvolver nos educandos as habilidades necessárias para que se tornem atores de transformação na sociedade.

A cultura perpassa toda a ação da escola. Brito (2009, p. 244) ressalta que:

[...] o conceito de cultura assume um tríplice significado, sinalizando para a necessidade de uma escola ressignificada, capaz de formar, inovadoramente, na cultura da organização escolar, por meio da cultura historicamente acumulada privilegiando na organização escolar e nos desenhos curriculares voltados para a cultura humana.

Essa é uma cultura que se faz e refaz a todo tempo, pois dela emanam ações, reações e interações entre as pessoas. A escola constrói essa cultura, estando nela impregnados os valores, objetivos, estratégias metodológicas, comportamentos e normas, e tais fatores direcionam o modo de pensar, agir e ser da comunidade educativa. Para Brito (2003, p. 135), embora a escola esteja inserida em um contexto mais amplo, ela produz sua própria cultura, gerando o clima da escola, que “pode ser definido como uma série de atributos que a levam a agir consciente ou inconscientemente de determinada maneira, conforme as percepções das pessoas sobre a realidade da escola e da sociedade”.

Tendo como foco o currículo, suas articulações e implicações dentro da escola e toda a cultura organizacional, a direção, os coordenadores e professores decidiram que o colégio se empenharia em construir um novo currículo, tendo como um dos pontos importantes a recursividade voltada para o conhecimento sequencial e integrativo.

A recursividade compreende o processo de aprendizagem de forma gradativa e contínua. Um determinado tema nunca se esgota, mas se percebe a necessidade de sempre retomá-lo e ampliá-lo. Desta forma, “o conhecimento vai, gradativamente, crescendo em complexidade e em níveis de incorporação, o que exige mudanças na concepção pedagógica do planejamento desse ensino (DOC. III, 2012, p. 18)”.

O professor, ao retomar determinado tema ou conteúdo, busca recuperar e incorporar o que está sendo ensinado e aprendido por meio de atividades diferentes, consolidando o conhecimento do aluno. A mediação do professor neste processo é de suma importância, é ele que irá desenvolver a flexibilização pedagógica para que o educando tenha a possibilidade de aprender. Considera-se neste processo que existem algumas habilidades que são trabalhadas durante toda a vida escolar do aluno.

Tais habilidades, por sua vez, foram distribuídas da Educação Infantil ao Ensino Médio, organizadas pelas ações de Introduzir (I), Retomar (R), Trabalhar (T), Consolidar (C). Neste processo, não é o conteúdo que é retomado, não é a matéria que é repetida, mas são garantidos níveis de compreensão diferenciados de cada habilidade. “Nesta proposta, [existe] uma visão integradora, recuperadora e de incorporação gradativa do conhecimento.” (DOC. III, 2012, p. 19).

Os verbetes utilizados para cada uma das fases de distribuição dos conteúdos consideram que: Introduzir (I) nem sempre se refere a um primeiro contato do aluno com alguma nova habilidade ou conhecimento. As habilidades que foram desenvolvidas no cotidiano do aluno, fora da escola, devem ser consideradas. Sendo assim, introduzir alguma nova habilidade está relacionado com um tratamento escolar que procura articular o que o aluno já sabe com a situação-problema.

Retomar (R) não está relacionado com revisar, tem como função levar o aluno a ampliar uma nova habilidade. Existem algumas destas funções que, mesmo tendo sido consolidadas, fazem parte do processo pedagógico do professor por serem basilares para o desenvolvimento de outras.

Retomar significa que o estudante já está aprendendo algo novo e que para isso há uma nova abordagem daquilo que já foi ensinado. Promove, assim, uma ampliação das habilidades e uma nova e diferente oportunidade para aqueles estudantes que não a desenvolveram plenamente (DOC. III. 2012 p. 19).

Para que os alunos adquiram domínio pleno de determinadas habilidades, o professor necessita Trabalhar (T) de maneira sistemática, promovendo o desenvolvimento destas funções. O processo avaliativo é de suma importância para definir as intervenções e as consolidações a serem feitas.

No que se refere à Consolidação (C), busca-se sedimentar os conhecimentos do aluno. “Nessa fase, determinados conceitos, procedimentos e comportamentos que

foram trabalhados sistematicamente pelo professor devem ser colocados como objeto de reflexão na sala de aula [...]” (DOC. III, 2012, p. 20).

As habilidades não expressam um termo técnico, mas representam a ação, incorporam um saber fazer e um saber ser diante dos acontecimentos do cotidiano. Com essa forma de organização, pode-se perceber que as habilidades de expressar, escutar, manifestar, utilizar, compreender, representar, identificar, diferenciar, explorar, observar, apreciar, conhecer, perceber, entre outras, não constituem etapas a serem cumpridas em uma cadeia linear. Elas exercem influência umas sobre as outras de forma simultânea. “A apresentação sequencial é justificada pela necessidade de organização e busca de clareza na exposição” (DOC. III, 2012, p. 20).

Contudo, as professoras da Educação Infantil do colégio perceberam que a forma como o currículo tinha sido organizado não correspondia à realidade de suas práticas no dia a dia com as crianças pequenas.

Com base em tal problemática, propôs-se que a Educação Infantil elaborasse um currículo com habilidades que estivessem de acordo com a faixa etária e o processo de desenvolvimento das crianças.

3.4 – Despontar de uma nova proposta curricular

Em 2012, foi lançado o Referencial Curricular da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio: princípios básicos: DOC. III, o qual foi elaborado pelos professores, coordenadores e diretores da Rede de Educação pesquisada, com o objetivo de dar continuidades ao processo já iniciado, procurando acompanhar os tempos atuais que se apresentam nas diferentes estruturas familiares oriundas de diversos setores econômicos, culturais e religiosos, respeitando a diversidade e a pluralidade à luz dos documentos e orientações do Magistério da Igreja Católica.

O colégio privilegia, em sua proposta educativa, valores irrenunciáveis como fraternidade, solidariedade, verdade, caridade, tolerância, honestidade, sentido e valor transcendente da vida humana.

Neste DOC. III (2012), estão os textos referentes à Educação Infantil que visam a clarificar a concepção de criança, os objetivos e direcionamentos pedagógicos, buscando desta forma garantir uma educação de qualidade.

O projeto pedagógico está voltado para o estímulo das interações, descobertas e vivências da criança. Para tanto, são utilizadas as teorias de Piaget, Vyostsky e Wallon, buscando desenvolver as dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Os educadores, para atingir tal proposta, lançam mão de diversos meios simbólicos como teatro, músicas, falas, danças, histórias, brincadeiras, escrita, expressão plástica e outras, com o intuito de apresentar para as crianças uma forma de aprendizagem interligada com o seu universo.

Outro fator relevante diz respeito à relação que se estabelece nesta faixa etária entre o adulto e a criança. Neste processo, é fundamental que os professores ultrapassem a função de transmitir o conhecimento e invistam na relação que se estabelece para criar e recriar suas estratégias pedagógicas.

Esta comporta um conhecimento que vai de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. (MORIN, apud DOC. III, 2012, p. 45).

O DOC. III (2012) da Rede de Educação traz também três conceitos fundamentais - cuidar, brincar e aprender - que já foram aprofundados no capítulo anterior. Contudo, trazemos aqui, de forma sucinta, o que o documento explicita.

O cuidar envolve os aspectos físicos em todas as suas dimensões, mas também as questões afetivas, “[...], ou seja, a criação de vínculos, o cuidado em se ver e ouvir a criança como ela é, o cuidado com suas necessidades, seus sentimentos e capacidades” (DOC. III, 2012, p. 40).

O brincar é visto como umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da criança. Brincando, elas imitam, ressignificam, transformam e aprendem. O faz de conta, os materiais de construção diversos e os jogos de regras são apresentados como categorias que auxiliam no desenvolvimento da criança, tendo tal questão sido ressaltada no capítulo II como um dos elementos fundamentais na composição do currículo das crianças pequenas.

O desenvolver está relacionado às situações de aprendizagem orientadas de forma integrada, que contribuem para o conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades corporais, afetivas, éticas e estéticas. A ação acontece pela interação entre o adulto e a criança e pela sua própria ação. Nesta relação, a criança constitui a função simbólica, estrutura seu pensamento e desenvolve múltiplas linguagens.

Portanto, cuidar, brincar e desenvolver são entendidos, no campo da Educação Infantil, como dimensões indissociáveis desse projeto pedagógico e, consequentemente, da prática dos professores e professoras de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade de nossas escolas. (DOC. III, 2012, p. 42).

O objetivo geral perpassa as intenções educativas. Nele, pode-se encontrar explícito o verdadeiro sentido da missão da instituição de formar a pessoa em todas as suas dimensões. “Formar o homem em sua totalidade, isto é, ser em relação consigo mesmo, com o outro e com Deus, a partir do equilíbrio entre o pensar, o sentir, e o agir, visando à transformação social.” (DOC. III, 2012, p. 10).

As intenções educativas foram delineadas como princípios formativos, e nelas estão implícitas questões referentes a um saber prático que perpassa o cotidiano, ou seja, contextualizado com a realidade e com as necessidades das crianças.

Formar a criança capaz de reconhecer suas potencialidades corporais, agindo de forma cada vez mais autônoma, percebendo seus limites e possibilidades. Desenvolver na criança as diferentes linguagens, tornando-a capaz de integrar-se de forma ajustada ao meio social. Fortalecer a autoestima da criança e ampliar as suas possibilidades de comunicação e interação social, estabelecendo vínculos afetivos de troca com adultos e com outras crianças. Desenvolver competências e habilidades por meio de atividades lúdicas, para que a criança construa uma imagem positiva de si. Desenvolver atitudes de respeito e responsabilidade consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus. Desenvolver atitudes de curiosidade, observação e exploração do ambiente, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação. (DOC. III, 2012, p.43).

As estratégias podem ser consideradas caminhos de base escolhidos para percorrer junto com o aluno em direção ao desenvolvimento das habilidades. Os recursos são a materialidade, que sustentará a concretização dessas estratégias no ambiente escolar, em sala de aula ou fora dela.

O percurso do colégio, ao longo destes anos, foi intenso. Compreender, contextualizar, inovar o currículo, sem abandonar princípios fundamentais, tais como os valores cristãos, éticos, filosóficos e educacionais foi uma das metas que a equipe que esteve à frente destas mudanças procurou salvaguardar. Com a elaboração de uma tabela referente ao currículo antigo e o novo, podem ser constatadas algumas mudanças.

Tabela - 1		
Percurso do currículo		
	Currículo em vigor	Nova proposta Curricular
Criança	Visa ao desenvolvimento integral da criança, sua formação em cooperação com a família e comunidade para o exercício da cidadania.	A criança é considerada um ser único, com desejos, necessidades específicas e capacidades diversas, pessoa social e histórica que produz cultura e recebe influência do ambiente em que está inserida.
Perfil do Professor	É considerado o dinamizador do processo educacional, pois é o seu desenvolvimento (formação) como professor que faz acontecer a transformação e a reflexão. Precisa amar o objeto de sua ação para desempenhar sua função de facilitador da construção do conhecimento.	É o mediador na relação entre a criança e o seu desenvolvimento. Considera relevante o conhecimento sobre a infância, bem como as etapas de seu desenvolvimento. Organiza o ambiente, tempo e atividades para promover aprendizagem significativa, ressaltando as dimensões cognitivas, emocionais e sociais das crianças pequenas.
Conteúdos	São vistos várias vezes no ano e no curso. Contudo, em níveis de aprofundamento diferentes, há uma continuidade de consistência e coerência dos conteúdos.	São considerados elementos mediadores para o desenvolvimento das habilidades próprias à faixa etária, visando ao desenvolvimento integral da criança. O importante é ensinar a estabelecer relações com os processos de conhecimentos.
Metodologia	Círculo concêntrico que possibilita a evolução e a sistematização dos conhecimentos, permitindo o aprofundamento vertical (curso) e horizontal (série) dos conteúdos, propiciando aprendizagem significativa, rompendo com a descontinuidade.	Estratégias adequadas às necessidades e características do aprendiz e que visem a estimular as potencialidades das crianças. São utilizadas diferentes linguagens e estratégias, criando hipóteses originais sobre o que se deseja desvendar.

Avaliação	É concebida em função dos objetivos propostos para cada série e segmento, tendo o desafio de que todos os alunos deverão aprender, observadas as diferenças individuais. A avaliação é feita para diagnosticar o desenvolvimento do aluno, para tomar decisões relativas à sua recuperação e para fazer reajustes necessários nos programas ou para identificar a nova etapa de trabalho.	É vista como processo que considera a dinâmica de ensino-aprendizagem relacionada ao desenvolvimento do aluno. Trata-se de um modelo que permite avaliar permanentemente as práticas educativas, detectando as dificuldades e os avanços das crianças.
------------------	---	--

Fonte: Documento III da escola pesquisada.
Tabela elaborada pela pesquisadora

O conceito sobre a concepção de criança não aparece de forma mais profunda no currículo antigo. Faltaram dados mais pontuais na documentação analisada. Contudo, ao falar sobre a criança e a primeira etapa da educação, reporta-se à LDB, em seu Art. 29, ressaltando a importância do desenvolvimento integral da criança, sua formação em colaboração com a família e a comunidade.

No currículo novo, esse conceito é mais detalhado e aprofundado. Percebe-se a preocupação com a criança em sua totalidade, ou seja, nas dimensões afetiva, cognitiva, social e física. Ela é considerada uma realidade original e atemporal. A professora busca desenvolver em sua prática cotidiana tais dimensões:

Tabela 2 - Dimensões da criança a serem desenvolvidas	
Afetiva	Criação de vínculo. Acolhimento e escuta da criança. Contribuição para o desenvolvimento da identidade, autonomia e autoestima.
Cognitiva	Favorecimento de situações de aprendizagens orientadas de forma integrada. Preparação da criança para que seu desenvolvimento flua.
Social	Ampliação das relações no ambiente escolar e familiar. Ampliação da possibilidade de a criança se comunicar.
Física	Cuidado com as necessidades básicas, alimentação, sono, higiene e outros.

Fonte: Documento III da escola pesquisada.
Tabela elaborada pela pesquisadora.

É preciso considerar que essa criança tem uma história única, vive em determinada cultura e sociedade, está cerceada por relações da família, adultos e seus pares. Marca o seu tempo, mas também deixa marcas. Essa criança é considerada

protagonista do conhecimento. Esta forma de perceber a criança busca constante contextualização com as novas teorias que surgiram sobre ela, como explicitado no primeiro capítulo.

Quanto ao perfil da professora, no currículo antigo, é apresentada a formação continuada como uma das estratégias para seu desenvolvimento pessoal e profissional. . A ressonância dessa formação faz emergir a transformação escolar e estimula a reflexão. A educadora é considerada agente facilitador da construção da aprendizagem, possibilitando ao aluno tornar-se Homem Total.

Dessa maneira, temos a intenção de proporcionar ao aluno condições para que ele adquira o desejado equilíbrio entre a inteligência, a afetividade e a ação alicerçadas nos ensinamentos cristãos, em busca da construção do Homem Total: o ser em relação consigo, com o outro e com Deus, a partir do equilíbrio entre o pensar, o sentir e o agir. (ALMEIDA, 1998, p. 12).

Um dos exemplos claros deste processo da construção do Homem Total é feito por meio dos projetos que permeiam a Proposta Educativa da instituição. Na dimensão cognitiva, busca-se subsidiar a criança propondo temas que estejam relacionados com o seu cotidiano e ao mesmo tempo ampliando tais descobertas e conhecimentos. Nas questões físicas e emocionais, são oferecidas inúmeras oportunidades para que possam se expressar, utilizando diferentes linguagens, além de oportunizar um ambiente propício para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça e seja agradável, organizado, mas rico em possibilidades, limpo, claro, espaçoso e afetivo, sendo a criança acolhida e respeitada em sua individualidade e favorecida na sua sociabilidade. Assim, as dimensões social e espiritual perpassam os diferentes ambientes da escola em um constante vaivém, interligado por saberes e fazeres expressos em reflexões, diálogos, ações sociais, momentos de espiritualidade e convivência, procurando solidificar o espírito do *“vivere in sieme”*, ou seja, estar sempre com os alunos, marcando presença educativa em tempo real.

Ao refletir sobre a constituição do Homem Total, percebe-se ser um processo constante, o qual perpassa toda a vida escolar do educando. Dentro desta perspectiva, o respeito pela pessoa humana, o desenvolvimento de suas potencialidades, a formação cristã e social são pontos irrenunciáveis para atingir o objetivo. Destaca-se também, no processo de ensino-aprendizagem, “a vivência fraterna, de acordo com o espírito da verdade, justiça, responsabilidade, liberdade, simplicidade, alegria e bondade

[favorecendo] a aprendizagem efetiva [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 10). Com essa forma de trabalho, a instituição procura lançar bases sólidas para que o aluno tenha a possibilidade de se desenvolver em sua totalidade.

No currículo novo, a professora é a mediadora na relação com a criança e em seu processo de desenvolvimento. Ela promove aprendizagens significativas, “[...] prepar[a] a criança para que o seu desenvolvimento flua dentro de suas próprias experiências.” (DOC. III, 2012, p. 41).

Este ponto, tanto no currículo antigo, como no novo, explicita a importância da formação do professor, sua atuação com os alunos, levando em consideração que ele é o grande dinamizador do currículo.

Os conteúdos no currículo antigo são apresentados de forma contínua e em níveis de aprofundamento de acordo com o curso em suas respectivas séries. Já no currículo novo, eles são considerados mediadores para o desenvolvimento das habilidades. Por se tratar da primeira etapa da educação, existem algumas especificidades que lhes são inerentes. Portanto, o conteúdo é permeado pela preocupação com o ato de desenvolver aprendizagens integradas. Este é um ponto importante, visto que foi delineada uma grande mudança de postura.

Ao pensar no conteúdo, logo vêm à mente as metodologias. No currículo antigo, elas foram denominadas de Círculos Concêntricos. Esta forma de desenvolver o trabalho busca oferecer para o educando uma visão global das questões que serão abordadas nas várias disciplinas. A figura a seguir ilustra a ideia pontuada.⁸

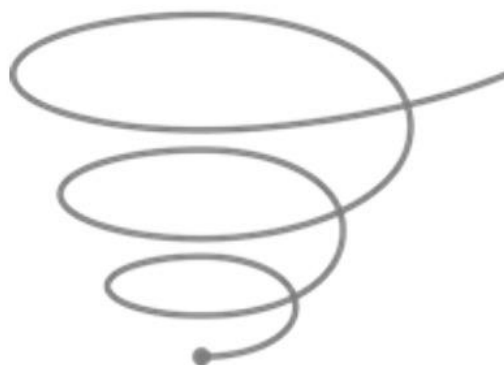


⁸ Logo que vigorou até meados de 2011.

O desenho apresenta os círculos que vão gradativamente se ampliando até se unificar. Da mesma forma, quando se fala nos conteúdos, pensa-se em lançar, já no primeiro ano de cada nível, todos os grandes temas que aparecem no transcorrer do curso, buscando, com isso, apresentar para o aluno uma visão global das questões de cada disciplina, estabelecendo relações entre elas.

Os círculos concêntricos facilitam ao professor trabalhar no constante aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, exercitar a capacidade de raciocinar e galgar diversos níveis do conhecimento interativo: praticar (experimental); explicar (passagem do plano de ação para o plano de representação, da reconstrução do objetivo); comparar (tirar o que é comum entre dois objetos); refletir (pensar sobre). (ALMEIDA, 1998, p. 83-84).

No currículo novo, da Rede de Educação da escola pesquisada, a metodologia é vista como a constante busca de estratégias adequadas para estimular as potencialidades da criança. Os recursos utilizados são importantes para a organização do espaço, tempo, materiais, rotinas, atividades, planejamentos e outros, permitindo o acompanhamento global da criança e do grupo. Sua dinamicidade pode ser comparada com uma espiral que vai gradativamente se ampliando e dando forma ao desenvolvimento integral dos educandos.⁹



Para Bruner (1976), o currículo em espiral constitui-se em torno de grandes temas, princípios e valores. Ao respeitar os modos de pensar da criança em suas diferentes etapas de desenvolvimento intelectual e buscar estratégias metodológicas que

⁹ Fonte: disponível em Google imagens.

a desafiem e a ajudem a progredir, “[...] será possível introduzi-la precocemente nas ideias e estilos que, na vida posterior, fazem um homem educado.” (BRUNER, 1976, p. 48).

O autor ressalta ainda que o currículo, os métodos e as matérias necessitam estar articulados entre si por meio de ideias fundamentais, para garantir uma verdadeira aprendizagem. Bruner (1976, p. 31) acredita que “qualquer assunto pode se ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de desenvolvimento.” Desta forma, o referido autor acredita que um mesmo tema pode ser apresentado e trabalhado mais de uma vez, apresentando níveis de profundidade com diferentes formas de representação.

Assim como a espiral, o desenvolvimento das habilidades proposto no currículo da Rede de Educação também se expande em complexidade, ou seja, na organização curricular um determinado tema pode ser apresentado em diferentes níveis de profundidade.

Os Círculos Concêntricos representam a aprendizagem sob o prisma da repetição, segurança e uniformidade, ampliando-se sem grandes mudanças, enquanto a espiral apresenta um processo contínuo.

Por fim, o sistema de avaliação no currículo antigo é concebido em função dos objetivos de cada ano e segmento, tendo como foco o aprender do aluno e suas diferenças individuais. Essa avaliação considera também os procedimentos e as atitudes dos alunos, tendo caráter formativo.

O DOC. III (2012, p. 45) ressalta que a avaliação é considerada um processo dinâmico de ensino e aprendizagem relacionado ao desenvolvimento da criança. A concepção da educação infantil do colégio está direcionada para uma “[...] avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.”.

Três tipos de avaliação são considerados importantes para as crianças pequenas. O primeiro tipo é a avaliação inicial, que busca captar os conhecimentos das crianças sobre algum tema ou conteúdo, contribuindo para a execução de ajustes, modificações de atividades e planejamentos.

A segunda forma de avaliação ocorre durante o processo de aprendizagem, sendo feita de forma paralela às diferentes atividades desenvolvidas, ajudando a modificar a intenção com base nas informações detectadas. Ela também abrange fichas de registro, fichas de monitoramento da aprendizagem, portfólios e pastas de atividades. A última seria a avaliação final, que tem como objetivo verificar o desenvolvimento dos

alunos em relação às habilidades trabalhadas. São avaliados neste processo os resultados alcançados para poder replanejar ou retomar algo que não foi bem interiorizado pelo educando.

[...] um olhar nos horizontes do passado busca resgatar e preservar o já construído, a história vivida; outro nos horizontes do futuro, intuindo a mudança, busca as diretrizes para estabelecer as metas, o caminho a seguir, os planos de ação; a mente nas estrelas garante o direito de sonhar o sonho utópico possível...

Brito (2009)

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

O caminho metodológico escolhido neste trabalho contempla a pesquisa qualitativa, contribuindo para que a pesquisadora adentre o universo de seu objeto de estudo, articulando e ampliando sua possibilidade de análise. Utiliza a pesquisa bibliográfica e a análise documental, lançando mão das características da pesquisa participante e da técnica de grupo focal para recolhimento de dados. Ao optar por tais escolhas de direcionamento metodológico, busca-se por meio do objetivo proposto compreender e verificar a integração entre a prática pedagógica da professora de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização do currículo em ação.

4.1 - Itinerário metodológico da pesquisa.

A pesquisa científica, segundo Chizzotti (2011), apresenta critérios claros, explícitos e estruturados. É permeada pela teoria, método e análise de dados. Na sua forma, não há um padrão único, podendo ser analisada pelo viés da realidade posta, pela concepção dos objetivos, valores e cultura do investigador.

Considerando o percurso metodológico um caminho a ser trilhado com o objetivo de chegar a algum lugar, esta pesquisa contempla uma abordagem qualitativa com o intuito de que:

[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2011, p.28).

A escolha deste caminho metodológico tem suas implicações no que foi citado por Chizzotti, visto que o campo desta pesquisa se centra na primeira etapa da educação básica, Educação Infantil, especificamente na prática pedagógica das professoras, em

que as interações, partilhas e socialização, citadas pelo autor, são fundamentais neste trabalho para criar um ambiente de experiências e aprendizagens, quer em relação aos educadores, quer em relação aos alunos e suas famílias. A pesquisa qualitativa envolve as ciências humanas e sociais, na busca de sentido para os fenômenos e significados que as pessoas dão a eles.

Para desenvolver a pesquisa, Chizzotti (2011, p. 27) ressalta a necessidade de uma metodologia de trabalho estruturada, com procedimentos e métodos que respondam aos requisitos da pesquisa qualitativa: “Recorre, para isso, a algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados [...] conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa.”.

De acordo com as abordagens da pesquisa, este trabalho apresenta características de pesquisa participante, a qual “[...] reserva inúmeras possibilidades para o estudo da escola, sempre que não seja entendida como solução mágica, definitiva ou exclusiva.” (CAMPOS, 1984, p. 66).

Busca a interação dos pesquisadores no contexto, grupo ou cultura a que se propôs estudar e os membros investigados envolvidos no processo. “Na pesquisa qualitativa participante, o investigador, sem dúvida, é um sujeito engajado no processo de melhoria de vida de algum grupo ou comunidade.” (TRIVIÑOS, 2011 reimpr. p. 142).

Esta pesquisa considera os participantes protagonistas que refletem sobre sua própria realidade, apontando transformações na comunidade educativa na qual atuam. Desta feita, a partir da escolha do percurso metodológico qualitativo com algumas contribuições da pesquisa quantitativa no que concerne à caracterização dos sujeitos pesquisados, lança-se mão da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e de campo.

4.2 - Pesquisa bibliográfica e análise documental

A pesquisa bibliográfica tem como objetivo fazer um levantamento do que foi publicado sobre um determinado assunto. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura e uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Tal pesquisa contribui de forma direta com o pesquisador, além de ampliar seu conhecimento e visão frente a um determinado tema.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 183).

Ela é o ponto de partida e o fio condutor do estudo, visto que dá suporte a todas as fases da pesquisa, articula-se com a pesquisa documental e a de campo, confirmando ou refutando aquilo que o pesquisador se propôs estudar.

Segundo Severino (2012, p. 134), a pesquisa bibliográfica “[necessita] parte sempre do mais geral para o mais particular e do mais recente para o mais antigo, ressaltando-se, o caso dos documentos clássicos”.

Com a utilização da pesquisa bibliográfica, busca-se aprofundar a revisão literária e o grau de conhecimento desta pesquisadora, bem como refletir sobre ele para clarificar a fundamentação das hipóteses e os questionamentos apresentados.

A análise documental é apresentada como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, podendo contribuir com informações ou acrescentando novos aspectos à pesquisa.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187). Estes materiais incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Segundo os autores citados, os documentos podem ser consultados várias vezes, retirando evidências que comprovem ou não as afirmações do pesquisador. É considerada uma fonte natural de informações de um determinado contexto, não apresentando custos e podendo vir a confirmar informações obtidas por outras técnicas.

Tendo como suporte tais dados, subsidia esta pesquisa a análise dos documentos citados na Tabela 3 com o objetivo de lançar um olhar no processo de construção do currículo que foi sendo transformado ao longo dos anos.

Tabela 3 - Documentos da escola pesquisada	
Documento I: Projeto Educativo - Renovar-se para renovar.	Consta o histórico da Instituição, os princípios norteadores da missão das Religiosas e do corpo docente.
Documento II: Projeto Educativo - Renovar-se para renovar.	É constituído pelos fundamentos do Projeto Educativo, os objetivos gerais e específicos e a finalidade da educação.
Documento III: Referencial Curricular da Educação Básica - Princípios Básicos e orientações curriculares.	Contém os princípios cristãos, filosóficos, éticos, educacionais e pedagógicos da Rede de Educação, bem como as orientações didáticas e metodológicas para sua operacionalização e para a organização e estruturação do currículo da escola.

Fonte: documentos I, II e III da escola pesquisada
Tabela elaborada pela pesquisadora

Estes documentos estão explicitados e analisados no capítulo III deste trabalho. Com tal intento, deseja-se obter informações valiosas que possam contribuir para melhor compreensão do percurso do currículo considerado inovador.

Por fim, a pesquisa de campo se desenvolve tendo como técnica o grupo focal com a intenção de “[...] acessar respostas a eventos, enquanto estes se desenrolam.” (BARBOUR, 2009, p. 51).

4.3 – Grupo focal

Pensando no universo desta pesquisa, nos agentes que atuam nela, na prática pedagógica das professoras, na ressonância do novo currículo em pauta, percebe-se que este é um processo dinâmico que acontece concomitantemente. Neste caso, o uso do grupo focal vem a ser um instrumento que contribui para a compreensão e não para a inferência ou generalização, permitindo, assim, maior reflexão sobre a problemática em questão.

Desta forma, as discussões no grupo focal podem estimular a análise, que promove a reflexão crítica sobre a temática abordada, concorrendo para a mudança de paradigmas e alterações da prática, até então ancorada, admitindo a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (ANAYA, 2008, p. 52).

Nas duas últimas décadas, de forma mais intensa, a técnica com grupos focais vem sendo utilizada por pesquisadores de diversas disciplinas científicas. Segundo Gatti (2012), essa técnica foi mencionada como pesquisa em estudos relacionados com marketing nos anos de 1920. A autora cita ainda Robert Merton, que, na década de 1950, utilizou-se de tal instrumento para estudar a reação das pessoas em relação às propagandas de guerra. Nos anos de 1970 e 1980, o grupo focal foi utilizado em áreas muito particulares. Somente no início dos anos 1980, pontuou-se a preocupação com o uso da técnica como investigação científica.

O trabalho com grupos focais permite ao pesquisador compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importa o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2012, p. 11).

O grupo focal apresenta certos procedimentos que o diferenciam de outras entrevistas de grupo. Em primeiro lugar, a adesão dos participantes ao grupo é voluntária. Ele é composto por alguns critérios, objetivos e metas da pesquisa, e a escolha dos participantes baseia-se em suas características homogêneas.

A composição do grupo focal não pode ser grande e nem pequeno, ressaltando Gatti (2012) que, a depender dos objetivos, entre 6 ou 12 pessoas. Quanto ao número de grupos, cada pesquisador verifica o nível e as informações obtidas para a questão em estudo.

Na condução do grupo focal, o moderador ou facilitador evita emitir opiniões pessoais ou coagir o grupo a dar respostas desejáveis. Seu papel é mediar a discussão, não perdendo de vista o tema proposto para a análise dos participantes. O principal papel do moderador ou facilitador é o de observar o que as pessoas pensam e expressam, mas, sobretudo, como fazem esse processo.

Diante do exposto e refletindo sobre as principais possibilidades e limitações na utilização do grupo focal, elas podem ser detectadas, segundo Barbour (2009) e Gatti (2012), nas Tabelas¹⁰ 4 e 5.

Tabela 4 - Possibilidades na utilização do Grupo Focal

- Proporciona insights dos processos em vez de resultados.
- Permite estudar o processo de formação de atitudes, as interrogações e modificações de visões.
- Contribui para investigar e desvendar o que os participantes pensam e como pensam.
- Ajuda os participantes a refletir sobre questões e preocupações que consideram importantes.
- Elucida as diferenças ou aproximações existentes entre o que as pessoas discursam e o que aplicam em sua ação.
- Pode fazer emergir, a depender do grupo, situações e discussões que ampliam o conhecimento explicativo diante do problema em pauta.
- Traz um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas.

Fonte: Barbour (2009) e Gatti (2012).
Elaborado pela pesquisadora.

Essas possibilidades, quando bem trabalhadas, podem contribuir de forma significativa com a pesquisa em andamento, por meio da interação entre os participantes, das discussões mais abertas, além de estimular o envolvimento do grupo. Tal técnica faz emergir uma riqueza de ideias, alargando, assim, as possibilidades de o pesquisador fazer inferências novas e proveitosas sobre o problema em pauta.

O trabalho com o grupo focal pode trazer bons esclarecimentos em relação a situações complexas, polêmicas, contraditórias, ou a questões difíceis de serem abordadas em função de autoritarismos, preconceitos, rejeição ou de sentimentos de angústia ou medo de retaliações; ajuda a ir além das respostas simplistas ou simplificadas, além das racionalizações tipificantes dos esquemas explicativos superficiais (GATTI, 2012, p. 14).

¹⁰ Fonte: BARBOUR, Rosalense. **Grupos Focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre. Artmed. 2009. p 37-66. (Coleção Pesquisa Qualitativa)
GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília. Líber Livro Editora. 2012. p. 80.

Embora se tenham destacado as vantagens no uso da técnica, existem algumas limitações que podem vir a surgir que interferem no processo e que necessitam ser ponderadas no uso da técnica (Tabela 5).

Tabela 5 Limitações na utilização do Grupo Focal

- Controle menor do pesquisador sobre os dados que emergem.
- Influência do pesquisador com deduções pessoais na coleta de dados.
- Distanciamento do objetivo proposto para discussão pelo grupo pesquisado.
- Possibilidade de surgir insegurança, desconfiança.

Fonte: Barbour (2009) e Gatti (2012).
Elaborado pela pesquisadora.

Tais limitações podem vir a acarretar algumas complicações para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, qualquer que seja o percurso metodológico escolhido, ele estará sujeito a certa vulnerabilidade, cabendo ao pesquisador conhecer bem a técnica e munir-se de ferramentas que possam auxiliá-lo a minimizar esses fatores.

A utilização do grupo focal no universo desta pesquisa busca ampliar a compreensão a respeito da prática pedagógica das professoras de Educação Infantil e visualizar as preferências, necessidades e dificuldades que estão sendo encontradas no novo currículo. Além das categorias preestabelecidas como (i) comportamento, (II) conhecimento, (iii) destreza, (vi) atitudes e valores, foram acrescidas as emergentes que surgiram dos encontros com os grupos focais.

4.4 – Cenário da pesquisada

A escola confessional¹¹, contexto desta pesquisa, surgiu em São Paulo por volta de 1927, com a perspectiva inicial de atender, principalmente, a classe média – alta da sociedade, oferecendo a princípio o internato feminino. Posteriormente, acompanhando a evolução e as grandes transformações, deu-se lugar às classes mistas, ou seja, meninos e meninas passaram a frequentar o mesmo ambiente. Atualmente, a escola atende a

¹¹ Foto do acervo da instituição pesquisada.

todas as classes sociais. Busca, por meio da partilha, convivência e aprendizagem, formar a pessoa nas suas dimensões cognitiva, social, religiosa e afetiva, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Por ser uma construção de 1927 com características arquitetônicas góticas e românicas em 2011, o prédio foi tombado pelo patrimônio histórico. Outros pontos referentes ao cenário da pesquisa estão explicitados no capítulo III, de forma mais detalhada e aprofundada. A Educação Infantil atende 400 crianças entre o turno matutino e vespertino. É composta por um corpo docente de 19 professoras polivalentes, 6 professoras do período integral, 7 professores de aulas específicas e 16 assistentes de classe, subdivididos conforme a Tabela 6.

Tabela 6 Organização da Educação Infantil			
Turmas	Faixa etária	Número de Professoras	Assistentes de classe
Maternal I	Crianças de 2 anos	4	2
Maternal II	Crianças de 3 anos	4	2
Infantil	Crianças de 4 anos	5	3
Jardim	Crianças de 5 anos	6	4
Período Integral Manhã	Crianças de 2 a 5 anos	2	2
Período Integral Tarde	Crianças de 2 a 5 anos	4	4
Aula extra de música	Crianças de 2 a 5 anos	2	--
Aula extra de expressão corporal	Crianças de 2 a 5 anos	1	--
Aula extra de Educação Física	Crianças de 3 a 5 anos	1	--
Aula extra de informática	Crianças de 5 anos	2	--
Aula extra de inglês	Crianças de 5 anos	1	--

Fonte: Secretária da Escola.
Elaborado pela pesquisadora.

4.5 - Participantes e passos da pesquisa

A coleta de dados foi desenvolvida por meio do grupo focal com o intento de propiciar interações, trocas e insights entre os participantes de forma flexível, na busca de dados pertinentes para as explicações do problema e hipóteses da pesquisa. Segundo Gatti (2012), os grupos focais permitem a obtenção de diferentes perspectivas e a compreensão de ideias partilhadas por pessoas ou os modos pelos quais são influenciados.

A escolha pela técnica de grupo focal foi feita com o objetivo de analisar o que os educadores pensam e como refletem sobre sua prática pedagógica à luz do novo currículo. Os sujeitos desta pesquisa, professores da Educação Infantil, foram devidamente orientados de acordo com as normas do Comitê de Ética da PUCSP.

Foram constituídos três grupos focais com a finalidade de envolver todos os professores que atuam na Educação Infantil da escola pesquisada. O convite e a escolha dos grupos não seguiram nenhum critério preestabelecido. A princípio, foram disponibilizados dois dias para que cada participante escolhesse o local dos encontros, feitos no próprio colégio para facilitar a locomoção de todos.

A Tabela 7 mostra que o grupo de pesquisados foi formado por vinte e cinco professores.

Tabela 7- Grupo focal		
Grupos	Duração	Número de participantes
Grupo focal I	72 minutos	9 professores
Grupo focal II	71 minutos	9 professores
Grupo focal III	88 minutos	7 professores

Tabela elaborada pela pesquisadora.

A dinâmica proposta para a formação do grupo focal seguiu as orientações dos autores mencionados neste capítulo e os seguintes passos:

- Acolhida do grupo pelo mediador;
- Explicação breve da proposta;
- Apresentação de quatro charges como disparadoras da discussão (Capítulo V deste trabalho);
- Discussão sobre as impressões das charges, fazendo um link com quatro perguntas:
 1. Ao olhar para essas charges, que sentimentos ou ideias ela despertam em você?
 2. Faça um paralelo dessas charges com o que vocês vivenciam hoje como professores desta Instituição.
 3. Diante dessas imagens, que conexões podem ser estabelecidas entre prática pedagógica, formação continuada e currículo por habilidades.
 4. Quais foram ou estão sendo os desafios e as dificuldades que encontraram no novo currículo?

- Gravação em áudio de toda a discussão e posteriormente transcrição dos dados coletados, que foram submetidos à análise.
- Apresentação de uma caixa na qual os professores, sem se identificar, poderiam expressar suas opiniões, sugestões ou qualquer outra coisa que desejassem pontuar, mas que não tiveram oportunidade de falar por diversas circunstâncias. Tal instrumento foi utilizado com o objetivo de não perder nenhum dado.
- Distribuição do questionário de identificação para traçar o perfil dos participantes.

A partir de tal dinâmica, foram coletados os dados dos participantes da pesquisa por meio de questionários (apêndice) e grupo focal, com o objetivo de apresentar e analisar os dados obtidos.

As construções coletivas [de uma pessoa] ao longo da vida não desaparecem com sua morte, transcendem-na ao transformar-se em criação coletiva de uma época.

Pereira (1992)

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos o perfil dos professores da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, via análise do questionário (apêndice). Apresentamos e analisamos os dados coletados via questões e charges utilizadas em três grupos focais. Por fim, lançamos mão das categorias de análise predeterminadas, as subcategorias e as que emergiram no decorrer dos trabalhos com os grupos focais, com o intuito de buscar sua ressonância. O objetivo desta pesquisa visa a compreender e verificar a articulação entre a prática pedagógica, a formação continuada e o currículo em ação.

5.1 - Perfil dos professores da Educação Infantil

A caracterização dos sujeitos pesquisados foi desenvolvida pelas respostas ao questionário (apêndice 2), sendo que as duas últimas perguntas correspondiam aos motivos que levaram os professores a optar pela Educação Infantil e, ainda, sobre a formação continuada.

O questionário abordou:

- Estado civil
- Idade
- Sexo
- Filhos
- Nível de formação
- Tempo de experiência na Educação Infantil
- Tempo de trabalho na instituição
- Relação entre faixa etária e tempo lecionado
- Opções de escolha do professor para o trabalho na Educação Infantil
- Formação continuada, nível de importância e investimentos pessoais

Pelas respostas dos três grupos focais, pudemos constatar que, dos 25 professores participantes, somente um deles é do sexo masculino. Entendemos que a predominância do sexo feminino na docência deste nível de ensino se justifica pelas marcas da história da Educação Infantil.

Segundo Arce (2001), a função docente dos professores de crianças pequenas no percurso da história sempre foi destinada às mulheres, visto que essa profissão foi marcada pelos traços da ambiguidade, transitando entre a função materna e a docente, entre o cuidar e o educar.

Essa forma de atuação passou por mudanças significativas. Para Formosinho (2011), esse profissional apresenta funções similares às de professores de outros níveis, entretanto, existem algumas especificidades.

A abrangência da professora de crianças pequenas, e mencionamos o gênero feminino por ser ainda hoje predominante dentro das escolas, passa pelas esferas do desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças pequenas.

A junção entre o cuidar e o educar é fundamental nesta fase. O RCNEI (1998) pontua que o cuidar abrange as questões biológicas, mas também contempla as dimensões afetivas e relacionais. O educar implica propiciar para as crianças pequenas um ambiente de aprendizagens que estejam contextualizadas com a sua realidade, ampliando o seu conhecimento de mundo.

No que diz respeito ao estado civil dos professores, observamos que 17 são casadas, 4 solteiras, 2 divorciadas e 2 viúvas. Quanto ao número de filhos, 13 professoras têm de 1 a 2 filhos, e 12 delas não têm filhos.

Os gráficos em sequência nos oferecem visualização dos demais pontos abordados e respectivos dados, revelando as características do grupo de professores da escola pesquisada.

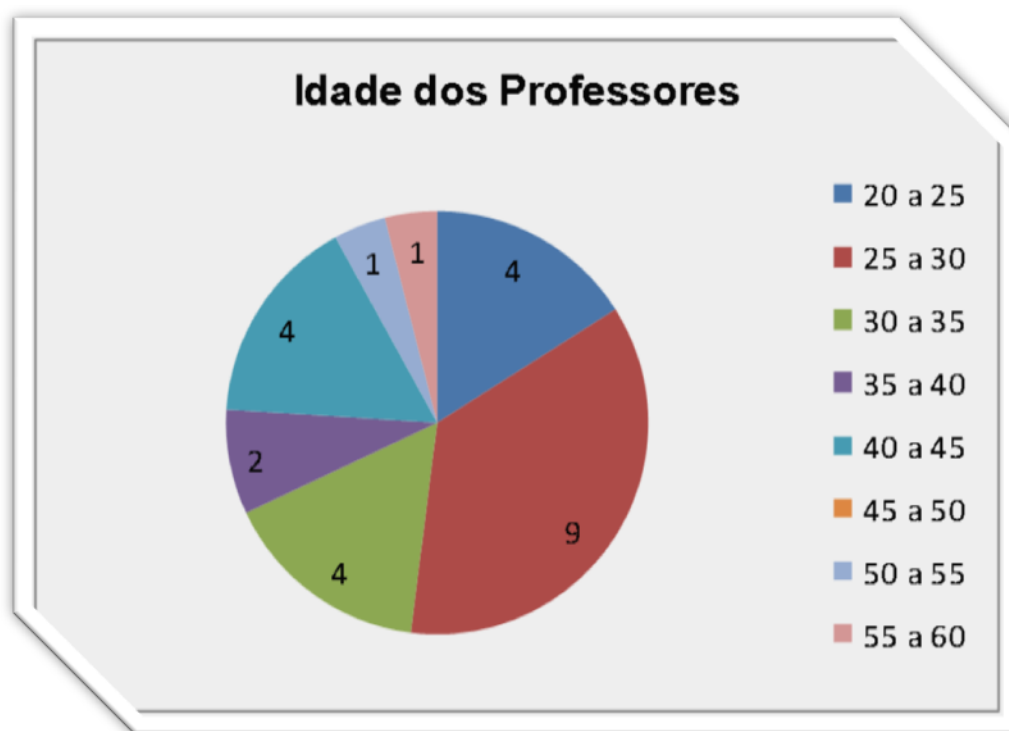
Gráfico 1 – Idade dos professores

Gráfico elaborado pela pesquisadora.

O Gráfico 1 mostra que a maioria das professoras da Educação Infantil está na faixa etária entre 25 a 30 anos. Logo em seguida, vêm as que têm entre 20 a 25 anos, correspondendo a 4 profissionais. As de 30 a 35 e de 40 a 45 também compreendem 4 professoras. Por fim, as mais experientes vão dos 40 aos 60 anos, a minoria.

O corpo docente desta instituição é bastante jovem. A maioria está em início de carreira, indicando não terem ampla experiência. Tais fatores podem interferir no processo de construção do novo currículo, caso a escola não venha a ter uma coordenação que acompanhe esses professores, e um plano de formação continuada. Segundo Misukami (2002), o processo de formação não está atrelado somente à teoria, mas se faz e refaz nas relações de trocas e nas próprias experiências.

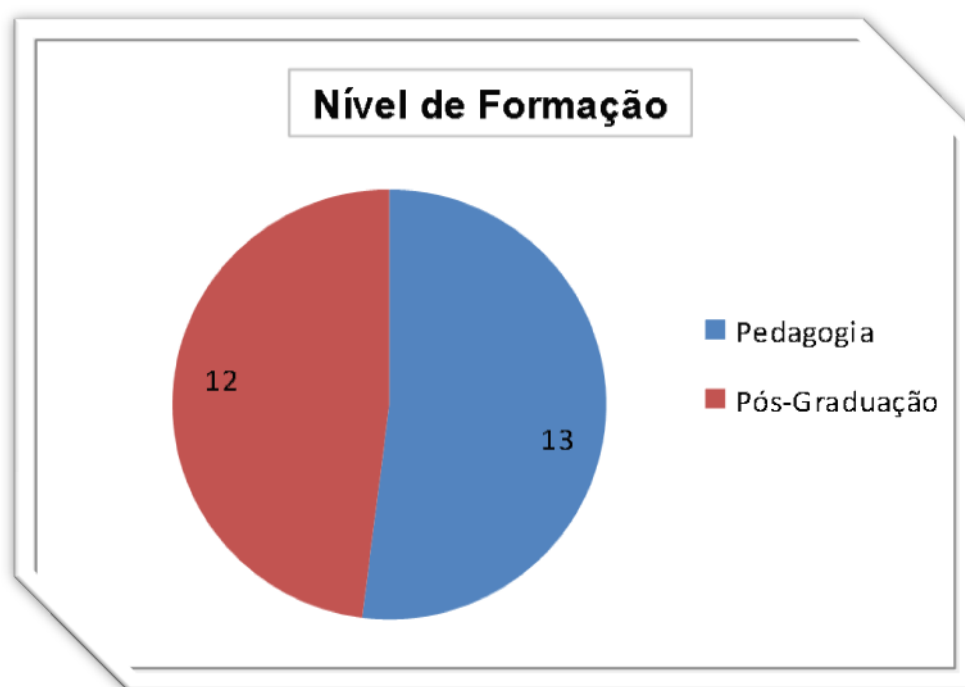
Gráfico 2: Nível de formação

Gráfico elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 2 mostra o nível de formação dos professores. Todos têm graduação: 21 em Pedagogia, um em Letras, um em Educação Física, um em Artes Plástica e um em Educação Artística e Música.

Todos os professores que lecionam na Educação Infantil deste colégio têm especialização para trabalhar com crianças pequenas, o que vem confirmar o processo de mudanças, uma vez que há algumas especificidades próprias para atuar com esta faixa etária. A este respeito, Formosinho (2002) diz que a função pedagógica dos professores da primeira etapa da educação é abrangente, visto que necessita estar integrada entre a educação e o cuidado.

Quanto aos professores das aulas específicas, percebe-se que agregam ao grupo conhecimentos advindos de suas áreas, o que enriquece e favorece a troca de experiências.

Somente 12 professores têm um ou mais cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu*, com predominância em Psicopedagogia. Inferimos que a procura pelo curso de Psicopedagogia pode estar relacionada à questão de ele trazer muitas teorias da

psicologia, somadas à pedagogia, na busca de compreender e intervir no processo de como o aluno se desenvolve e o que dificulta sua aprendizagem. Os professores, por sua vez, procuram tais conhecimentos para aprimorar e adequar sua prática pedagógica, buscando atingir todos os seus alunos.

Gráfico 3: Tempo de Experiência na Educação Infantil

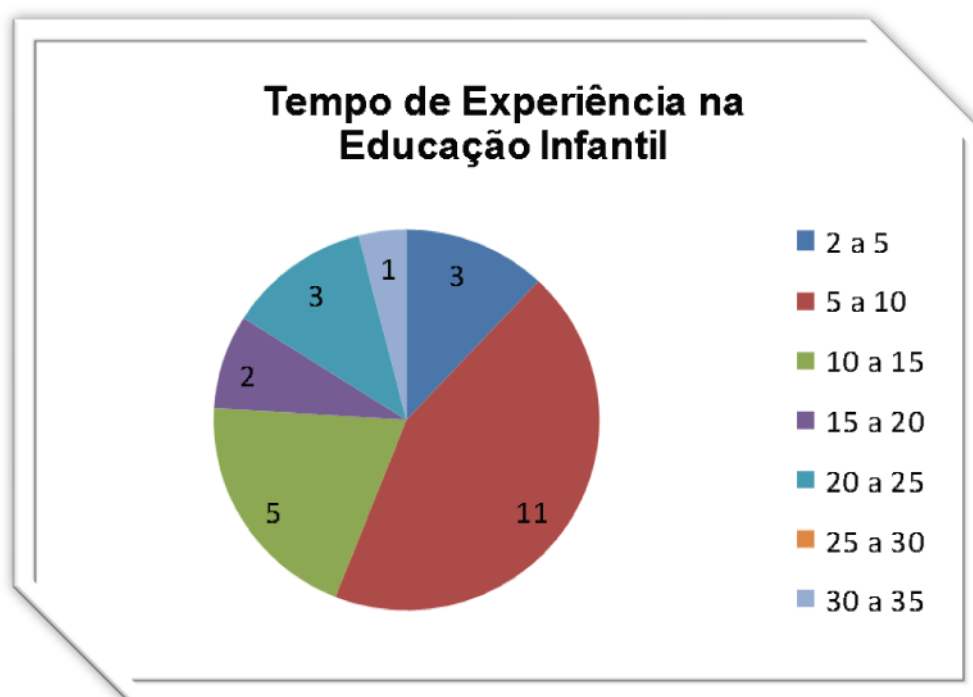


Gráfico elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 3 mostra o tempo de atuação das professoras na primeira etapa da educação básica. A maioria delas se situa no período compreendido entre 5 e 10 anos de experiência na Educação Infantil. Muitas só lecionaram para crianças pequenas, salvo 6 professoras, que atuam com outras faixas etárias.

O número de professores com mais tempo de trabalho é significativo, indicando que a maioria tem experiência com crianças pequenas, o que vem a ser um fator positivo para esta pesquisa ao abordar os objetivos aqui estabelecidos.

Gráfico 4: Tempo de trabalho dos Professores da Instituição

Gráfico elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 4 mostra o tempo de trabalho dos professores na Instituição. O tempo de trabalho dos professores na instituição mostra que o maior número de anos se concentra entre 2 e 5 anos e entre 5 e 10 anos, indicando haver certa permanência na instituição por um período de tempo significativo. Outro fator positivo que visualizamos diz respeito à continuidade de uma proposta, planejamento ou currículo, que podem ser avaliados em todas as suas etapas pelos professores, o que vem se confirmar na coleta de dados deste trabalho, uma vez que se busca compreender e identificar a articulação entre a prática pedagógica, a formação continuada e o novo currículo.

Os professores, ao responderem o item sobre faixa etária e tempo, não pontuaram de forma precisa para qual faixa etária mais tempo lecionaram. As respostas foram vagas, dificultando a análise. Portanto, inferimos que a maioria tem experiência em todas as etapas, não havendo um tempo de maior permanência com uma determinada idade.

Ao fazermos a análise das opções sobre o que levou os professores a atuar na Educação Infantil, constatamos a predominância de duas categorias: identificar-se e gostar de crianças.

“Porque é a faixa etária com a qual eu mais me identifico. Sinto prazer e alegria em trabalhar com crianças pequenas, me encanta.” (P 1)

“Porque é a faixa etária com quem mais me identifico.” (P 15)

“Me identifico com a faixa etária e por acreditar que a educação infantil é à base da formação humana e cognitiva de um sujeito.” (P 19)

Antecipando as análises com o trabalho desenvolvido com os grupos focais, observamos que a categoria identificação oferece algumas particularidades quanto à ação pedagógica dos professores de Educação Infantil referentes: (i) a conteúdos de naturezas diversas, (ii) a conhecimentos específicos e cuidados básicos. Aqui podemos perceber especificidades próprias na prática pedagógica destes profissionais.

Formosinho (2002), a esse respeito, destaca que aos educadores da infância é solicitada uma diversidade de tarefas abrangentes. É oportuno, portanto, sublinhar que o perfil do professor de Educação Infantil se diferencia em alguns pontos dos outros docentes. Estes necessitam focar sua ação pedagógica nos processos de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, aspectos a serem aprofundados ao analisarmos os trabalhos desenvolvidos no grupo focal.

Voltando aos itens dos questionários, outra categoria que podemos constatar nas respostas foi o gostar de crianças. Para os professores, é preciso ter certa afinidade com os pequenos, adentrar o mundo deles, ou seja, dispor-se a brincar, ter paciência, compreender, saber conversar, escutar e ter afetividade para que a aprendizagem aconteça.

“Porque gosto de trabalhar com crianças pequenas, é muito prazeroso e gratificante.” (P 4)

“Optei, pois gosto da faixa etária e sinto prazer em acompanhar o desenvolvimento da construção da aprendizagem.” (P 11)

“Sempre gostei muito de crianças.” (P 6)

Com estas palavras, os professores expressam que existe uma especificidade no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, que se entrelaça com as questões pessoais e profissionais. Contudo, refletimos, com base em tais respostas, que o “gostar de crianças” não é fator suficiente para garantir uma educação de qualidade, visto que seu desenvolvimento implica outros desdobramentos e competências pessoais e profissionais por parte dos professores.

Muitas vezes tal resposta perante a sociedade incorre com um tom pejorativo, visto que esta é uma profissão que se solidificou e ganhou espaço como tal ao longo de uma história que foi se compondo em um cenário em que muitas vezes as pessoas que cuidavam das crianças eram vistas como cuidadoras, pajens, não necessitando, assim, de nenhum tipo de formação, simplesmente tinham que “gostar de crianças”.

Portanto, além de gostar de crianças, o professor que opta em trabalhar com essa faixa etária necessita apresentar características e qualidades pessoais e profissionais citadas ao longo deste estudo explícitas, inclusive, via habilidades e competências. A este profissional compete uma função docente que o interpela a pensar a criança em sua globalidade, exigindo, além da formação inicial, constante formação continuada, envolvendo permanente reflexão sobre suas práticas cotidianas, que o remete à elaboração e à busca de novas teorias. Há de se considerar que este professor é também um pesquisador em busca de uma educação transformadora e, por isto, crítica e criativa, tal como nos mostram as análises de outras falas como a que se segue.

“Optei trabalhar na Educação Infantil porque gosto e acredito [...] em uma educação transformadora e crítica.” (P 8)

Esta fala transcende o mais comum “gostar de criança”, nos reporta a uma educação que transforma e se transforma pela ação daqueles que se encontram envolvidos no processo. Segundo Sacristan (1999), é por meio da ação que a pessoa se constitui e se diferencia, buscando a “*educação transformadora e crítica*,” individualmente e coletivamente, com a finalidade do “para que se realizam”.

Pela ação, perpassam os sentimentos, valores, conhecimentos, enfim, tudo aquilo que de certa forma conduz uma pessoa a tomar determinadas decisões. A educação é marcada por estes fatores mencionados, além das questões culturais, sociais, ideológicas e históricas. Portanto, buscar uma educação transformadora implica adquirir uma postura reflexiva, crítica e criativa que, a todo o momento, se faz e refaz, questionando-

se sobre tudo aquilo que é posto ou imposto na procura de construir uma educação que vise à formação da pessoa como um todo.

Por fim, destacamos duas categorias ao abordarmos o item sobre as concepções dos professores a respeito da formação continuada e os investimentos realizados nesta direção: importância e atualização.

“Sim. Atualmente estou terminando meu curso de Pós-Graduação. Acho importante o professor ter conhecimentos e cultura, já que trabalha diretamente com formação de pessoas.” (P 1)

“Sim, é muito importante. Buscando sempre me atualizar e fazer cursos para melhorar minha didática para melhor atender meus alunos.” (P 4)

“Sim, para uma boa atualização (de acordo com os tempos) Invisto em leituras, participação de grupos de estudo, cursos, palestras.” (P 11)

“Sim, o professor, como qualquer outro profissional, precisa estar informado e atualizado sempre. É imprescindível na minha opinião.” (P 13)

“[...] Na minha área, é muito importante o investimento em cursos específicos.” (P 20)

A maioria das respostas se inicia com a afirmativa “sim”, significando que para os professores a formação continuada é muito importante. Eles buscam esse processo de atualização por meio de grupos de estudo, leituras e cursos. Achamos oportuno retornar aos itens inicialmente abordados sobre o nível de formação e o tempo de trabalho na instituição, visto que ela tem um corpo docente em que mais da metade ainda não tem um curso de pós-graduação, sendo que o tempo de permanência na escola é significativo. Embora exista essa ressalva, percebem-se, nas respostas dadas pelos professores, uma consciência e um movimento em buscar a formação continuada por meio de palestras, cursos e outros.

O perfil do grupo foi apresentado de forma integrada, aludindo assim às características dos professores da Educação Infantil do colégio pesquisado como um todo. Dos 25 participantes, como já mencionado, foram formados três grupos, os quais, durante a coleta de dados, apresentaram suas interpretações a respeito das charges de modos diferentes. Assim, elucidaremos alguns dos aspectos considerados relevantes para o processo de análise, visto que os grupos focais serão analisados em suas particularidades e totalidade com o intento de clarificar o objetivo desta pesquisa.

5.1.2 Grupo focal II

Tabela - 9 Grupo Focal II				
	Idade	Nível de Formação	Tempo de experiência	Tempo de permanência na Instituição que leciona
P10	58 anos	Graduação	25 anos	25 anos
P11	27 anos	Graduação	6 anos	4 anos
P12	44 anos	Graduação	25 anos	25 anos
P13	42 anos	Graduação	25 anos	5 anos
P14	32 anos	Pós-Graduação	10 anos	7 anos
P15	38 anos	Graduação	18 anos	7 anos
P16	30 anos	Pós-Graduação	12 anos	6 anos
P17	30 anos	Pós-Graduação	10 anos	7 anos
P18	34 anos	Pós-Graduação	15 anos	9 anos

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Na Tabela 9, vemos que o número de participantes deste grupo também correspondeu a 9 professoras, sendo uma de educação física e outra de expressão corporal. Desde o primeiro instante, elas se mostraram desinibidas e entrosadas. A maioria se situa entre a faixa etária dos 30 a 44 anos. Este dado nos aponta que o grupo apresenta maior experiência e tempo de docência. Entretanto, no quesito formação, observamos que muitas têm somente o curso de graduação.

A discussão do grupo foi muito positiva. As professoras refletiram sobre tudo o que foi proposto, mostraram-se disponíveis e atentas ao que cada participante falava. Percebemos que essas questões da idade, tempo de serviço e de permanência na instituição contribuíram para que ocorressem trocas de experiências significativas. Tais dados coletados foram categorizados, trazendo o maior número possível de informações para iluminar a problemática deste trabalho.

5.1.3 Grupo focal III

Foram 7 os sujeitos pesquisados deste grupo, contando com a participação de uma professora de informática e dois de música, sendo um do sexo masculino, o qual contribuiu muito com suas reflexões.

O tempo de experiência e permanência na instituição dos participantes de um modo geral é considerável, indicando que a maioria tem experiência em docência. Tais fatores, de certa forma, podem ser vistos como positivos, uma vez que a instituição está em processo de mudança. Entretanto, no que se refere à formação, percebemos que pouco mais da metade tem curso de Pós-Graduação, fator relevante para os dias atuais. Na Tabela 10, visualizamos o que fora mencionado.

Tabela - 10 Grupo Focal III				
	Idade	Nível de Formação	Tempo de experiência	Tempo de permanência na Instituição que leciona
P19	28 anos	Pós-Graduação	25 anos	25 anos
P20	43 anos	Pós-Graduação	6 anos	4 anos
P21	29 anos	Pós-Graduação	25 anos	25 anos
P22	26 anos	Graduação	25 anos	5 anos
P23	51 anos	Pós-Graduação	10 anos	7 anos
P24	30 anos	Graduação	18 anos	7 anos
P25	25 anos	Graduação	12 anos	6 anos

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Durante a coleta de dados, o grupo fez reflexões sobre sua prática, de forma contextualizada e integrada. Em alguns momentos, ocorreram algumas divergências no que diz respeito às dificuldades que encontraram com a implementação do novo currículo. Todos estes dados foram aprofundados na análise deste capítulo.

5.2 –Dados coletados via grupos focais

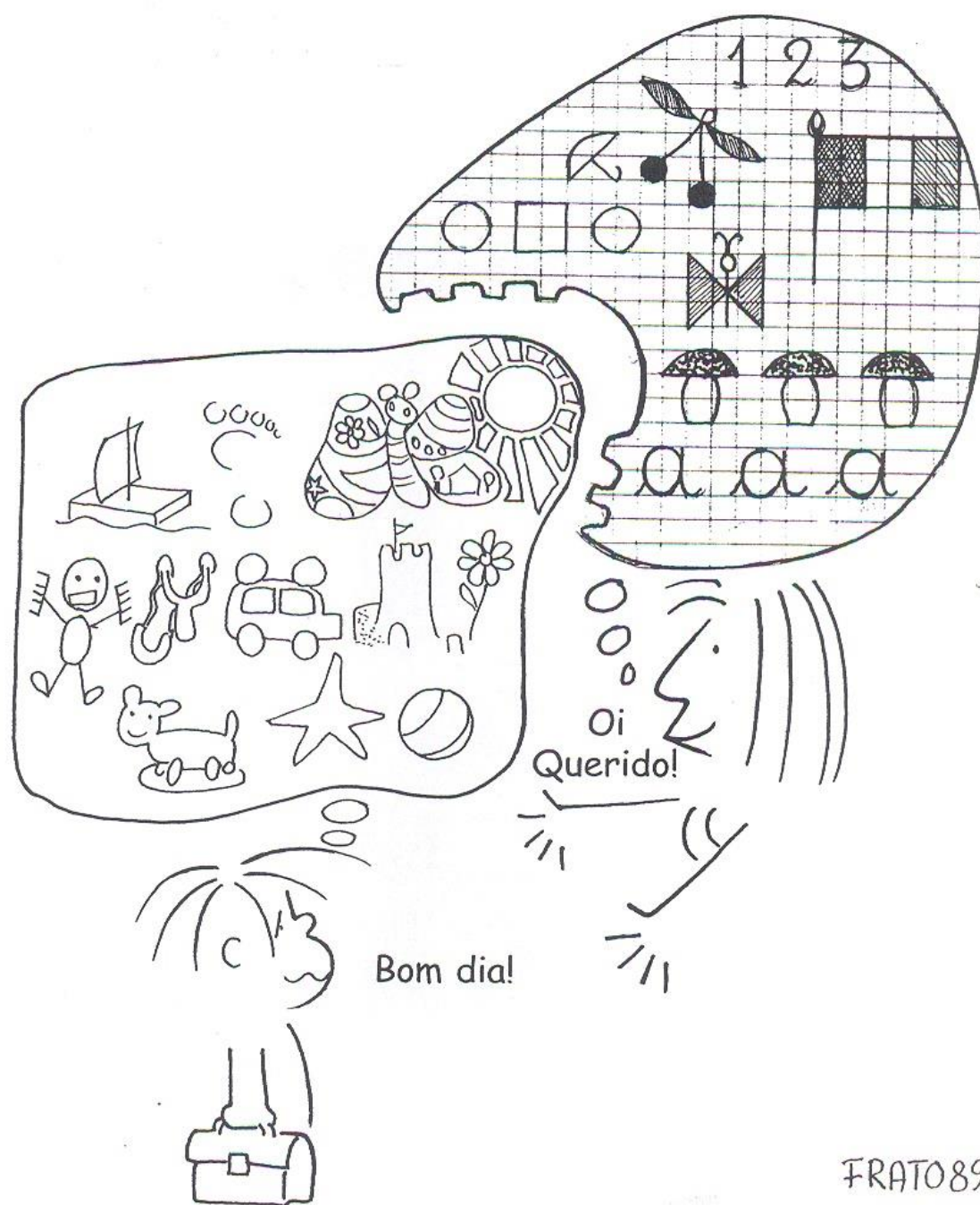
Ao analisarmos os dados coletados via trabalho realizado nos três grupos focais, averiguamos divergências, convergências e particularidades na prática pedagógica, no modo de pensar, sentir e agir dos professores da Educação Infantil. Tais informações contribuíram para clarificar o objetivo desta pesquisa, que se centra na prática pedagógica, formação continuada, buscando o novo currículo compreender e identificar a articulação entre os professores.

Como instrumentos sensibilizadores à temática abordada e disparadores, foram utilizadas perguntas correlacionadas com quatro charges apresentadas a seguir e o questionário para traçar o perfil do grupo, já analisados neste capítulo.

As charges foram escolhidas tendo como foco os objetivos específicos advindos do objetivo principal desta pesquisa. A primeira charge refere-se ao que o aluno traz para a escola e àquilo que o professor deseja trabalhar. Na segunda, vemos a programação, o planejamento do professor e a fragmentação dessa organização. A terceira charge pontua que a creche não é um cabideiro e, por fim, a quarta aborda o tempo de permanência das crianças no ambiente da creche.

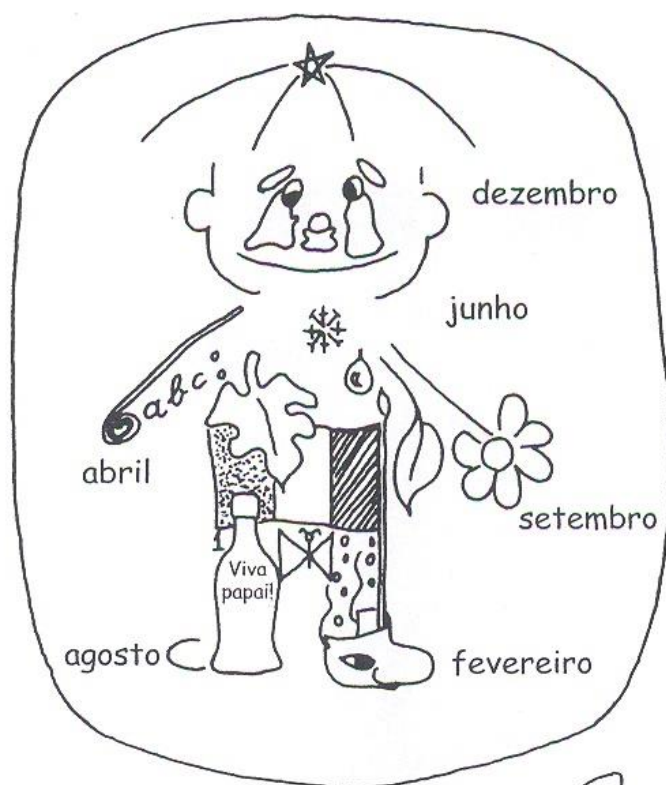
A opção por apresentar estes textos icônicos para os professores, representados por imagens, possibilitaram inúmeras reflexões sobre o universo da Educação Infantil, tendo proporcionado aos três grupos focais um ambiente descontraído e propício ao trabalho desejado. Os sujeitos pesquisados analisaram os desenhos, colocando-se de forma aberta, visto que pautavam suas opiniões na interpretação do que estava ali posto de forma explícita ou implícita. Com tal método de trabalho, pode-se perceber que, ora as falas dos professores estavam direcionadas para a análise dos desenhos, ora acopladas às suas próprias ações, concepções e opiniões referentes aos temas propostos.

Para a organização e compreensão da fala dos participantes do grupo focal, as charges foram enumeradas de um a quatro e estão inseridas neste capítulo. Tal destaque se deve ao fato de elas constituírem um elo entre as imagens em si, o que os professores interpretavam e o que realmente eles queriam dizer no momento da discussão.

Charge 1¹²

¹² Fonte das charges: TONUCCI, Francesco. **Frato 40 anos com os olhos de criança**. Tradução por Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Charge 2

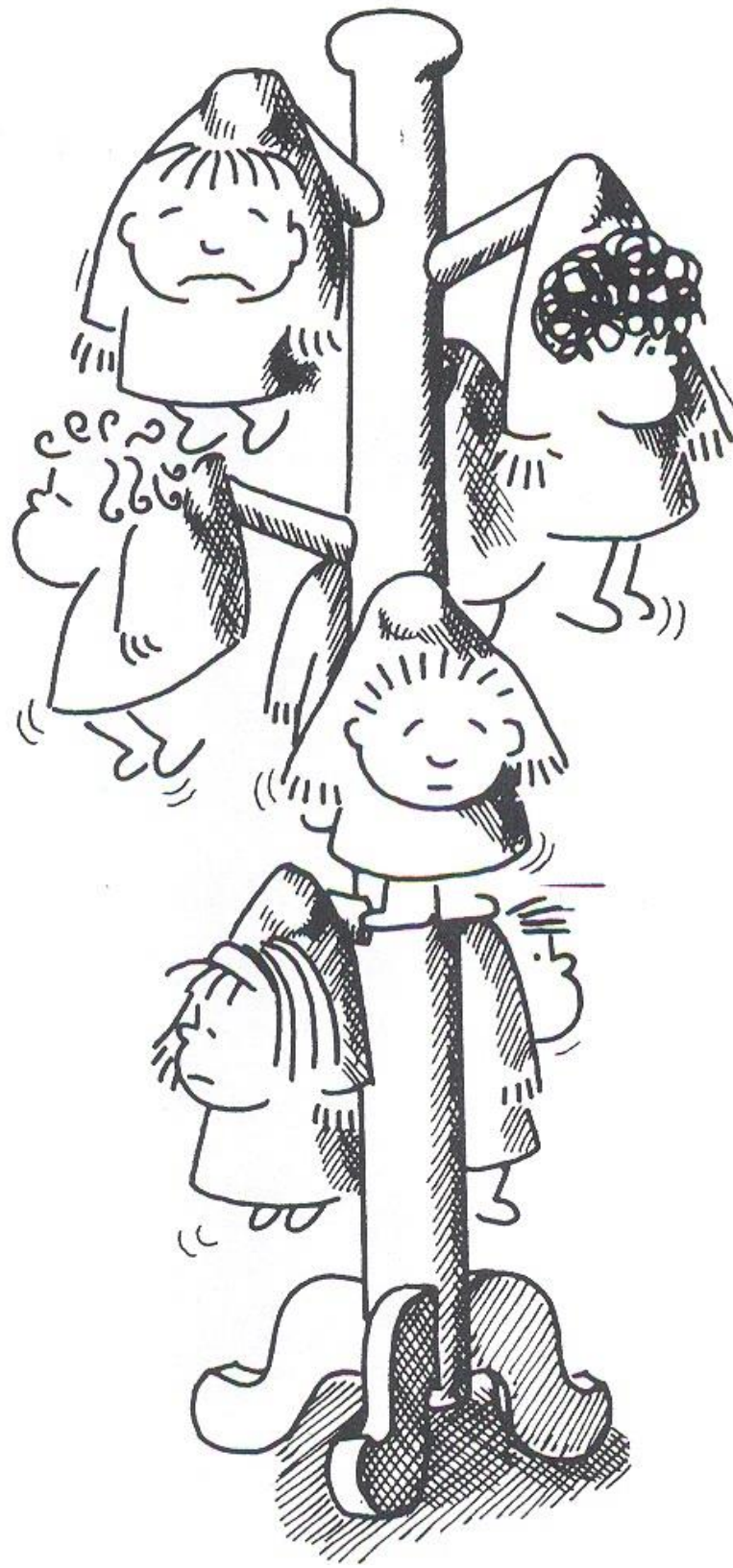


... e, na páscoa,
ovinhos.

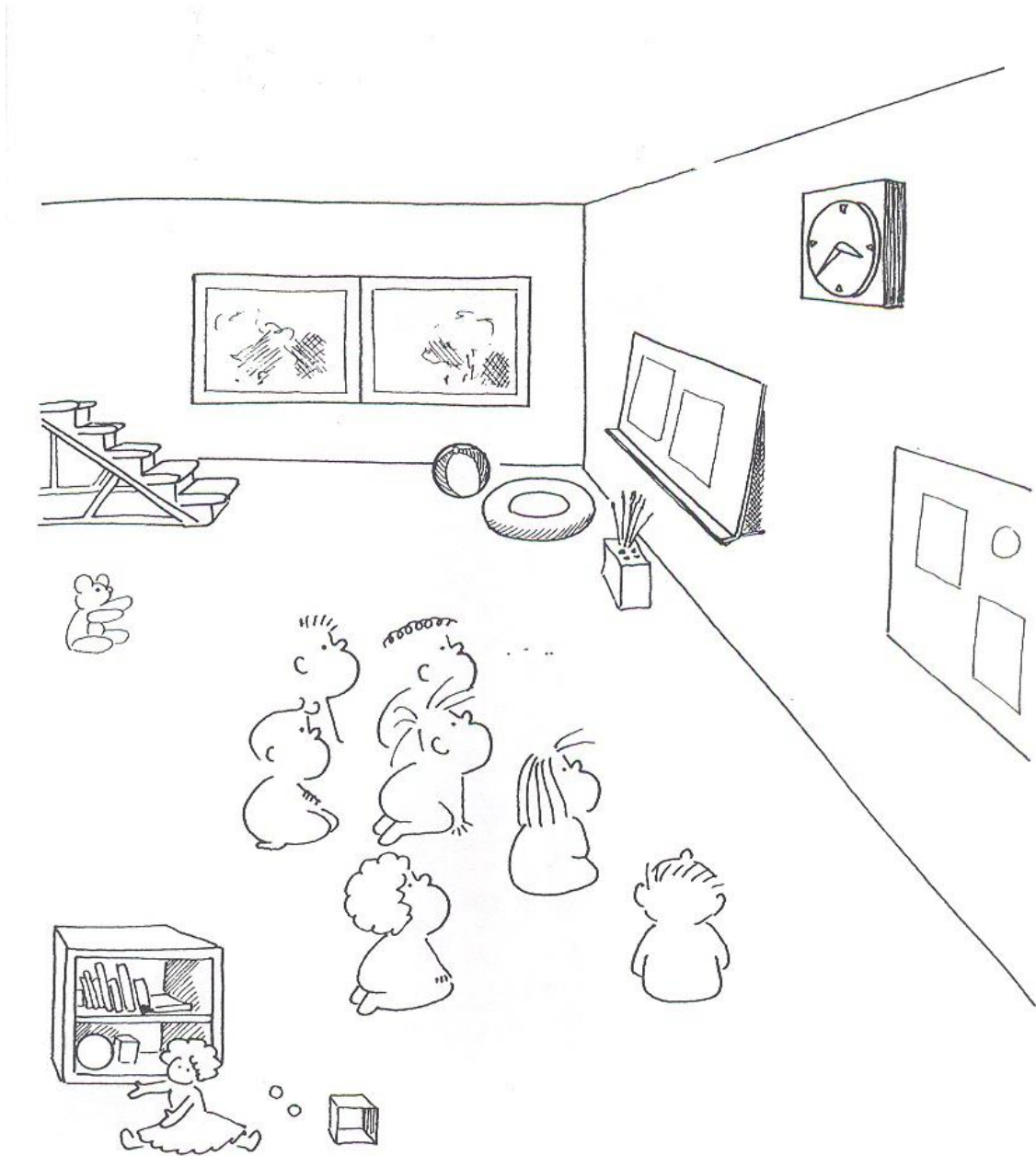


FRATO 79

Charge 3



Charge 4



FRATO 84

5.3 – Análise dos dados: a prática docente como eixo integrador das categorias e subcategorias

O eixo deste trabalho centra-se na prática docente, apontada na análise dos dados como elemento integrador. A prática dos professores dá o tom da educação que se desenvolve e se deseja desenvolver com as crianças pequenas e por ela perpassam as categorias e subcategorias. Apresentamos na Tabela 11, de forma geral, as categorias preestabelecidas, as quais se tornaram fundamentais neste trabalho, dando suporte para tantas outras subcategorias que se desmembraram como elo norteador para a análise dos dados.

Tabela 11 - Categorias de análise			
Eixo	Categorias	Subcategorias	Categorias emergentes
Prática Docente	Comportamento	Ação dos professores Expectativas familiares Cobrança Ansiedade Desafios e dificuldades	Resistência
	Conhecimento	Saber recebido pela cultura Saber crítico reflexivo Ensinar Aprender Desenvolver	Conteúdo
	Destreza	Prática escolar e educativa Prática organizativa Prática didática Habilidades Prática pedagógica	Planejamento Estratégia metodológica Avaliação Plano de aula
	Atitudes e Valores	Postura Disposição Adequação	Dimensões afetivas e relacionais Tempo cronológico e histórico Tempo de espera Tempo pedagógico

Tabela elaborada pela pesquisadora.

5.3.1 Categoria de análise: comportamento

A primeira categoria elencada para análise refere-se a comportamento, que se articula com as reações que emergem da convivência entre professores, famílias e escola. Na Tabela 11.1, podemos visualizar a questão relacionada à categoria e às subcategorias predeterminadas.

Questão 1.1

Tabela 11.1			
Eixo	1- Pergunta: Ao olhar para essas charges, que sentimentos ou ideias elas despertam em você?		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Comportamento	Expectativas familiares Ação dos Professores	-----

Tabela elaborada pela pesquisadora.

Ao lançar o primeiro questionamento para o grupo focal I, observamos as seguintes pontuações dos professores frente à sua ação pedagógica no cotidiano com as crianças.

“[...] Então a gente chega com esse pensamento: ah!, eu preciso dar isso, eu preciso dar aquilo, eu preciso atingir esses objetivos. E na verdade a criança vem com outro olhar, pensando em outras coisas, e a gente já come todo esse pensamento da criança deixando toda” (P4)

“O ideal seria integrar, o ideal seria que a gente conseguisse cumprir o planejamento e as habilidades, que eles adquirissem as habilidades que a gente pretende, mas dentro dessa realidade da criança que ela traz e não comer, devorar (charge 1), o que muitas vezes acaba acontecendo isso porque a gente tem as nossas prioridades, como professora, como é, que a gente sabe que tem a responsabilidade de fazer, mas o ideal seria que integrasse.” (P5)

Ao refletir sobre as falas dos professores, constatamos que apresentam um comportamento direcionado para o fazer, marcado por uma forma de trabalhar na qual se destaca a transmissão do conhecimento construído culturalmente de forma cumulativa, fragmentada e estanque.

“Eu vejo um pouco diferente. A criança chega com uma expectativa na escola e a professora está com outra completamente diferente do que a criança espera. A criança espera que, bom, que mesmo que seja na aprendizagem, ela tenha os momentos de brincadeira, ela tenha o que ela gosta, e a professora não, ela está pensando só no que vai passar para o seu aluno.” (P1)

Segundo Kramer (1996), a criança é constituída como um ser histórico, social, político e cultural, marcada e influenciada, mas também marca o meio no qual vive e o transforma. As professoras pontuam a integração do mundo das crianças com o da escola como um caminho possível. Contudo, sentem dificuldade de viabilizar tal ação.

A mesma linha de pensamento foi seguida pelo grupo focal II. Seus constituintes mencionaram que, muitas vezes, a criança chega à escola com algumas expectativas próprias da infância, mas as professoras apresentam outros objetivos.

“Se vocês repararem, tem uma boca comendo a brincadeira da criança.” (P 12)

“Então a criança chega naquela expectativa de ter aqueles minutinhos pra brincar, e a professora não, só estudar, estudar.” (P 14)

Assim como o grupo focal I, o segundo grupo apresenta em sua fala que muitas vezes o foco da professora está voltado para outros fatores, enquanto a criança traz um mundo lúdico, de fantasias, curiosidades que acaba não sendo respeitado porque o adulto, que está com ela, acredita que existam outros temas mais importantes para serem apresentados e trabalhados.

Outro ponto de destaque se refere à análise que as professoras fazem da expectativa dos pais em relação ao processo de aprendizagem das crianças, visto por eles de forma quantitativa.

“[...] eu acho que isso é complicado, olhando o lado do professor, porque os pais estão cada vez mais exigentes pra que isso aconteça, pra que o conteúdo seja muito grande, que a criança saia falando inglês e mexendo no computador, lendo, escrevendo, falando tudo da Educação Infantil, então, isso está muito complicado.” (P 12)

Retomando o que Kramer (1996) fala sobre a infância, percebe-se que ela é determinada historicamente e modificada conforme a necessidade. Deste modo, parece que o comportamento dos pais das crianças, com relação aos saberes, se reflete na ação das professoras, que, muitas vezes, se deixam influenciar pelas expectativas das famílias e das instituições em que atuam.

“[...] Na verdade, os pais querem que já no primeiro momento saia com o resultado, de imediato.” (P 11)

“Chegou ao extremo de uma mãe falar pra mim que, quando saiu da festa de encerramento no ano passado, o pai deu muita bronca na filha, porque ela não dançou, ele achou aquilo um absurdo porque ela não tinha feito, porque ela tinha ficado muito feia no palco, que aquilo não podia acontecer, que ela precisava se mexer. Eu fiquei parada olhando para a mãe. Então, as coisas se completam.” (P 12)

Os professores relataram preocupação em manter os pais informados a respeito da proposta pedagógica. Contudo, percebem que eles, muitas vezes, não conseguem compreender como o trabalho é desenvolvido com as crianças.

“É uma cobrança que vem por parte dos pais que eles não conseguem entender, por isso eu acho muito legal o que está sendo feito agora, que foi discutido o ano passado essa questão de deixar claro para os pais a importância do brincar, do movimento que nessa parte eles (as crianças) são muito corporais que eles precisam disso pra aprender [...]”. (P 14)

“Duas mães na reunião de pais perguntaram se este ano, no Infantil, eles iriam sair lendo e escrevendo, eu falei: Nossa, você está mal informada, nós enviamos para vocês as habilidades todos os anos. E já eram mães antigas, não eram mães de fora, então elas sabem que não é a nossa proposta no Infantil as crianças saírem lendo. E os pais estão recebendo todo o material de como nós trabalhamos com as crianças, e eu expliquei novamente.” (P 17)

“[...] então assim ela [a mãe] não consegue enxergar a criança como criança, ela acha que a criança vem para a escola, “Ah!, mas a minha filha está aqui desde o berçário como assim no maternal II ela não saiu escrevendo o nome dela.” Como vai ser? Como ela vai chegar?” (P 14)

A partir das falas citadas, observa-se que os professores procuram manter os pais informados sobre os objetivos que desenvolvem com as crianças na Educação Infantil. Entretanto, a expectativa e não compreensão por parte das famílias a respeito do trabalho desenvolvido fomenta certa apreensão. Tal comportamento por parte dos pais evidencia a herança cultural de educação enraizada em um sistema rígido e fechado, em que o aluno acumula o conhecimento, e o professor é considerado o transmissor.

O grupo focal III pontua um caminho possível de integração, no qual existe a preocupação em agregar o conhecimento, sonhos e fantasias das crianças com os saberes selecionados pelos professores, visando, desta forma, a uma educação que atinja todas as dimensões do aluno.

“Na verdade, o sonho seria que estes dois balõezinhos estivessem conectados. (fala sobre a charge 2)” (P 19)

“[...] na verdade, eu acho que aqui revela lógico. A seleção de saberes faz parte da nossa produção, e a gente tem que ter muito cuidado pra isso, mas não engolir o que o outro traz, muito pelo contrário, às vezes, a criança não está com uma cara muito boa, mas o que aconteceu?” (P 24)

Muitas vezes, a ação dos professores e o comportamento articulam-se dentro da escola pela transmissão do conhecimento, que é marcada pelas questões sociais, ideológicas e políticas. Segundo Sacristan (1995, p. 67),

A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Esta diversidade nota-se muito claramente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a ação dos professores.

Mediante tal conflito, fica explícito que os três grupos focais mencionam algumas preocupações relacionadas a uma escola contextualizada com a realidade da criança que não vise somente à transmissão do conhecimento. Os professores refletiram que *“não [podem] engolir o que o outro traz”*, mas que sua ação necessita estar permeada pela reflexibilidade. Desta forma, segundo Misukami (2002), os educadores conseguirão se libertar de um conservadorismo relacionado à tradição e autoridade, para uma forma de pensar e repensar sua ação no cotidiano da escola e nas influências e pressões que recebem dos ambientes externos, que, de certa forma, também estão imbricados com o desenvolvimento da escola.

5.3.2 Categoria de análise: conhecimento

Retomando a primeira questão, analisamos outra categoria, apresentada no quadro, que denominamos de conhecimento, que pode ser considerado como recebido culturalmente e transmitido, ou um saber crítico reflexivo que se transforma e transforma o meio.

Questão 1.2

Tabela 11.2			
Eixo	Pergunta 1: Ao olhar para essas charges, que sentimentos ou ideias elas despertam em você?		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Conhecimento	Saber recebido pela cultura Saber crítico reflexivo	-----

Tabela elaborada pela pesquisadora.

No grupo focal I, foram evidenciadas algumas falas sobre o saber transmitido culturalmente sem uma reflexão que direcione para mudanças de postura e comportamento frente às diferentes demandas que surgem no cotidiano da escola.

“Então, talvez a gente devesse mudar nossa forma de pensar, pra que isso aconteça de uma forma mais natural, mais tranquila, não tão maçante para a criança.” (P 1)

“Eu acho que nós somos muito treinados para isso, olha, você tem que dar conta disso até tal data, o aluno tem que sair do seu nível pra isso, quando na verdade a gente tinha que ser formado para a flexibilidade, independentemente de onde a gente trabalhe, pra conseguir trazer isso para a criança [...]”. (P 2)

Podemos observar que as professoras destacaram que, para adquirirem uma nova postura frente à educação, elas necessitam mudar a forma de pensar, que, muitas vezes, está atrelada a um saber recebido culturalmente. Reconhecem que foram “*treinadas*” para responder a um sistema de educação imposto e que não foram formadas para a “*flexibilidade*” e a autonomia.

De acordo com Formosinho (2002), os professores desenvolvem seus saberes por meio de integrações e interações com um renovado aprender, sentir, fazer e a paixão que perpassa o seu cotidiano na busca constante por aprimorar cada vez mais o seu trabalho.

As falas do grupo focal II trazem fatores interessantes que reforçam o que foi pontuado pelo primeiro grupo. As professoras sentem que existem expectativas sobre o seu trabalho com as crianças, e que essa demanda necessita ser correspondida para sua validação.

“Eu penso um pouco assim, a criança está pensando no lado dela e a professora no lado dela, ela também precisa cumprir, então acho que é por isso que tem essa boca (charge 1). Porque a professora tem uma série de coisas para serem feitas. Algo que esperam dela que precisa desenvolver.” (P 12)

A partir de tal fala, percebe-se que “A profissão docente é socialmente partilhada, o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais.” (SACRISTAN, 1995, p. 71).

Tudo aquilo que se refere à escola e aos professores é analisado socialmente. Muitos profissionais de áreas diferentes, pais e outros se sentem no direito de interferir, dando orientações e opiniões a respeito da forma como os educadores devem agir dentro do ambiente escolar.

Os professores relataram que a cada ano o trabalho se diferencia, cada grupo apresenta características próprias que necessitam ser desenvolvidas, compreendidas e atendidas, visando ao processo de desenvolvimento individual de cada um e do grupo como um todo. Essas demandas e desafios fazem com que os professores estejam sempre revendo suas práticas e buscando novos caminhos, pois não existem manuais e nem receitas a serem seguidas, o que faz com que a profissão docente seja sempre reinventada dentro de uma determinada sociedade e cultura.

“Porque eu acho que a programação é baseada no que significa que é possível. Vocês vêm de anos em anos trazendo aquilo que é possível, só que a classe que você recebe é heterogênea. Então, de [certa] forma com uma criança você tem que avançar e com [outra] criança você tem que esperar o momento certo, e com outra você tem que recuar” (P 10)

“Só puxando o que a outra professora falou, eu conversei com os pais a respeito, nenhum chegou a tanto, mas o quanto é importante à ciência dos movimentos, pra que servem as partes do corpo e de que maneira ele tem que caminhar com aquilo, porque se ele não brincar, se ele não se movimentar, se ele não esticar o braço, ele não sabe que vai pegar no amigo, então ele não tem noção do próprio corpo, como ele quer que o filho aprenda a ler e escrever.” (P 13)

Os trechos dos relatos deixam evidenciados que existe uma forma de trabalhar, mas o conhecimento do professor sobre a realidade da criança e a adaptação daquilo que está sendo proposto são fundamentais. Só pode mudar, inovar e transformar quem

tem o domínio teórico e prático daquilo que se dispõe a fazer. Para tanto, há de se investir na formação continuada dos professores.

Por fim, o grupo focal III ressaltou o modo como o saber recebido pela cultura passa na ação dos educadores, que se preocupam em transmitir o conhecimento, desconsiderando as experiências e as vivências das crianças.

“Eu acho que pra mim essa charge (1) deve ser uma charge cabeceira pra qualquer professor. Porque pra mim o que chamou a atenção no primeiro momento, não [foi] só o rosto do menino, mas [também] os dentes do balãozinho da professora engolindo o menino. Então aqui revela primeiro uma visão de educação, da qual a gente pode parar pra pensar talvez um pouquinho naquilo que se chamava ver o aluno como uma tábula rasa, na qual se desconsidera tudo o que ele traz para a escola, e que quer colocar aquilo que o professor acredita e chama de conhecimento, sem considerar o que o aluno traz, sejam essas coisas as brincadeiras, a alfabetização ou qualquer outra coisa.” (P 24)

A fala citada acima vem reforçar o que já havia sido discutido sobre uma educação transmissora do conhecimento, em que o aluno é considerado um mero receptor, e o professor, aquele que detém o saber específico. O RCNEI (1998) diz que uma educação significativa só acontece mediante relações entre os novos conteúdos que são apresentados e os conhecimentos prévios da criança.

5.3.3 Categoria de análise: destreza

A terceira categoria de análise refere-se à destreza, a qual está permeada pela ação dos professores, tendo como foco as subcategorias sobre as várias práticas que acontecem neste processo.

Sacristan (1995, p. 70) destaca que a destreza está ligada às atividades de ensinar e educar, e que a cultura que a rodeia não está limitada por um grupo. “[...] as práticas educativas também se assentam no sentido comum de um determinado grupo cultural do qual os professores fazem parte.”

Questão 1.3

Tabela 11.3			
Eixo	Pergunta 1: Ao olhar para essas charges, que sentimentos ou ideias elas despertam em você?		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Destreza	Prática escolar e educativa Prática organizativa Prática didática	Planejamento

Tabela elaborada pela pesquisadora.

As subcategorias de prática educativa e prática escolar dentro da profissionalidade dos professores podem ser vistas como próprias de uma determinada sociedade e cultura, correlacionadas com o sistema escolar e a estrutura.

Segundo Sacristan (1995, p. 70), as práticas educativas antecedem as práticas escolares, visto que a educação das crianças tem suas premissas no ambiente familiar e se cristalizam em uma cultura partilhada.

As práticas educativas, tal como os hábitos de alimentação ou de higiene, geraram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes. Trata-se de formas de conhecer e de sentir, que se inter-relacionam entre si, dando suporte às atividades práticas.

A este respeito, P2 enfatizou que as Instituições, tanto públicas como particulares de um modo geral, têm uma forma de trabalhar que “*modela*” a ação dos professores.

“[...] o que eu vejo como Instituições em gerais, todo mundo que entra em uma Instituição se modela de acordo com a Instituição, seja ela qual for, e tem um padrão, tem algo a seguir, tem o comportamento, tem, seja lá o que for principalmente um, um projeto, uma forma de ensinar, uma forma de educar e um roteiro para isso, digamos assim, independente do lugar em que você está.” (P 2)

Outra categoria que emergiu das falas dos professores corresponde a planejamento. Estas professoras relataram que, muitas vezes, suas práticas não estão sintonizadas com o momento presente, ou seja, com aquilo que a criança traz para a

escola. A preocupação das professoras, como já mencionado, centra-se no cumprimento do planejamento.

“E, às vezes, talvez fosse interessante a gente questionar pra criança o que ela tem vontade de saber naquele momento.” (P 1)

“É engraçado que nesta aqui também (charge 1) complementando o que o P1 já havia dito, é um bonequinho e ele ‘tá’ comendo toda essa imaginação da criança, observa, ‘tá’ vendo que é um bonequinho. Então a gente chega com esse pensamento, ah!, eu preciso dar isso, eu preciso dar aquilo, eu preciso atingir esses objetivos. E, na verdade, a criança vem com outro olhar, pensando em outras coisas, e a gente já come todo esse pensamento da criança [...].” (P 4)

“Escutar eles, escutar o que eles mais gostam para poder fazer uma aprendizagem significativa”. (P 8)

Achamos importante fazer aqui uma ressalva defendida por Sacristan (1995, p. 73) a respeito da prática didática. Em primeiro lugar, está interligada às outras práticas, ela não é somente a aplicação de uma técnica, sendo de “responsabilidade imediata do professor,” o qual exerce o papel de mediador de tudo aquilo que necessita transmitir: conhecimento, valores e outros.

No grupo focal II, uma professora fala sobre os conteúdos que são fragmentados e programados com antecedência, desconsiderando o que as crianças trazem de curiosidade e interesse.

“Que o que a professora está programando, ela já começa o ano falando, olha em abril a gente vai trabalhar isso, em junho isso, então não tem muita flexibilidade, a criança é toda desmontada, e tudo é trabalhado por partes, agora vai trabalhar isso, não dá para misturar.” (P 16)

Na visão desta professora, o planejamento e a programação estão fragmentados, não existe uma flexibilidade, as coisas são predeterminadas, independentemente da realidade das crianças.

Consideramos que, em tal fala, não fica claro se essas exigências são provenientes da instituição ou das próprias professoras que estruturaram o planejamento desta forma por encontrarem certa comodidade para desenvolver esse tipo de trabalho.

“Ou mesmo o seu aluno não está apto para atingir aquela habilidade para aquela faixa etária, então não tem aquela flexibilidade de vamos ver a habilidade que o meu aluno vai conseguir. Você tem que colocar aquela porque está lá, você não pode ver o que o aluno precisa.” (P 11)

Dando continuidade ao que foi pontuado anteriormente, no relato deste professor podemos perceber que não existe flexibilidade no trabalho com as crianças, as “habilidades” elencadas são postas e não podem ser modificadas.

Na fala a seguir, observa-se que a professora reforça esse pensamento, deixando transparecer que, muitas vezes, falta uma unidade no desenvolvimento das habilidades, que nem sempre correspondem às necessidades apresentadas.

“É que, às vezes, nem sempre é possível, pela instituição não estou criticando, mas assim, por exemplo, até mesmo quando a gente vai aplicar as habilidades do nosso projeto nem sempre as habilidades encaixam, e aí você fica, você tem aquela habilidade você não tem outra habilidade e aí você fala e agora, então você tem que achar naquela habilidade um meio de trabalhar com o aluno.” (P 18)

É oportuno, portanto, ao fazermos a análise desta fala, salientar que as práticas organizativas entremeiam o funcionamento da escola e configuram sua organização. Segundo Sacristan (1995), a forma de trabalho dos professores, o tempo, espaço, disciplinas, estruturação, horários e outros influenciam nas suas atividades pedagógicas. Desta feita, pode-se considerar que eles sentem essa ressonância no desenvolvimento de seu trabalho com as crianças.

No grupo focal III, na fala dos sujeitos pesquisados, a didática emerge como uma forma de viabilizar uma educação contextualizada ao planejamento com intuito de integrar as demandas que as crianças apresentam no cotidiano da escola.

“Por isso eu acredito que o trabalho integrado é muito importante, além do trabalho integrado, a questão do planejamento, para que o professor possa atingir os seus objetivos, no caso, seria o pensamento dele, ele precisa partir de como o aluno aprende e não como ele vai ensinar, então se no momento que ele planejar ele estiver atento a esse pensamento que o aluno traz, ele planeja de uma forma que vai fazer o aluno aprender e não somente ele ensinar.” (P 20)

Destaca-se, no pensamento deste professor, que a integração entre o que a criança traz de específico da sua faixa etária e o que o educador pretende desenvolver só

poderá acontecer se houver um planejamento consistente. Aqui podemos ressaltar a questão da reflexão como um dos pontos chave.

Imbernón (2005) aponta que o profissional prático-reflexivo é aquele que se depara com estratégias de pensamento, estímulos, decisões, conhecimentos e práticas. Esta afirmação nos leva a considerar que o docente da Educação Infantil necessita desenvolver a capacidade de refletir sobre tudo aquilo que o influencia, tanto dentro como fora da escola.

“E olhando essa charge 1, eu pensei como... ela deveria, o certo seria ela tivesse esse olhar primeiro com o lúdico da criança, pra depois entrar nessa parte do planejamento que ela já tinha feito, mas não ela já chega pensando, a professora já chegou pensando, olha eu tenho das 7h 30 às 8h pra fazer isso, e isso, então já tem que começar rápido, é ... fazer um carinho bem breve, mas (risos)” (P 23)

“Será que aquilo que a professora está propondo está sendo interessante? Esta sendo legal? Esta fazendo com que ele se envolva?” (P 24)

Assinalamos que nas falas dos professores subte-se que existe a preocupação com o desenvolvimento das crianças, alguns chegam a se questionar sobre a forma de trabalho e as práticas organizativas. A este respeito, Sacristan (1995, p. 74) diz que a atitude do professor influencia o contexto no qual ele desenvolve sua profissionalidade.

A conduta profissional [do professor] pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adaptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

5.3.4 Categoria de análise: atitudes e valores

A partir de tal reflexão, elencamos outra categoria de análise para este trabalho: atitudes e valores. Em sentido amplo, percebemos que na ação pedagógica dos educadores perpassa a subjetividade. Ela é marcada por significados e valores. Desta forma, vemos que:

Em educação não existe um saber fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais, de pressupostos sobre o funcionamento

dos seres humanos, individualmente ou em grupo, de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite. (SACRISTAN, 1995, p. 82).

Na Tabela 11.4, ainda relacionado à primeira questão, podemos visualizar as subcategorias escolhidas e as categorias que emergiram durante o processo.

Questão 1.4

Tabela 11.4			
Eixo	1 - Ao olhar para essas charges, que sentimentos ou ideias elas despertam em você?		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Atitudes e valores	Postura Disposição Adequação	Dimensões afetivas e relacionais Tempo cronológico e histórico Tempo de espera Tempo pedagógico

Tabela elaborada pela pesquisadora

Nas falas dos sujeitos pesquisados, destacamos algumas atitudes apontadas por eles. A flexibilidade é um ponto importante para a ação do professor dentro do processo de ensino – aprendizagem.

“[...] Acho que todos os educadores tinham que ser formados para ter essa flexibilidade, e aproveitar para ver o que os alunos trazem ter essa possibilidade de desviar do que está programado, porque para ele também se tornaria mais interessante na verdade.” (P 2)

“[...] eu acho que a gente vem com um monte de coisas na cabeça, a gente tem que dar conta dos conteúdos, mas não pode deixar de lado também essa expectativa que vem do brincar, da interação do social que é muito importante.” (P 7)

Observamos que os professores relataram que sentem falta de uma formação continuada mais flexível, um modo de ensinar que leve em consideração a criança em todas as suas dimensões. Aqui podemos levantar a hipótese de que a questão da adequação é um fator preponderante que parece não ser realizado pelos educadores.

O RCNEI (1998, p. 32) ressalta que:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas.

Consideramos a questão da adequação, no sentido de adaptar e ajustar, um fator importante para que os objetivos dos professores possam ser alcançados. O engessamento e, a falta de flexibilidade inviabilizam a dinâmica da ação. Outro aspecto discutido no grupo focal I foi a atitude do professor frente ao comportamento das crianças.

“Eu também acho, e no Maternal I a gente tem muitos cortes, nas atitudes, por exemplo, eles gostam muito de se tocar, de se descobrir no outro, então normalmente quando uma criança chega muito próximo à gente pensa que já vai bater aí não vem pra cá, já começam aqueles cortes, com medo do que pode acontecer, então eu acho assim, tem que acreditar neles, tem que ver o que vai acontecer, deixá-los, assim se movimentar mesmo, e ver o que vai acontecer.” (P 9)

“[...] A gente tem que dar estímulos e mostrar que muita coisa que eles aprendem na educação infantil, eles vão levar para a vida toda. São os pequenos valores, as pequenas coisinhas que eles levam para a vida inteira. E a gente tem que dar esses estímulos, e muitas vezes a gente faz para eles coisas tão abstratas que isso acaba não acontecendo, é muito abstrato pra eles algumas coisas, a gente tem que trazer coisas da realidade, próximas a eles.” (P 4)

“É o pedir, ‘tá’ com vontade de ir ao banheiro ele fica ali [a criança], perguntar, questionar, falar na frente dos amigos, não falar, esperar a sua vez, enfim, tudo né.” (P 4)

Os professores perceberam que, muitas vezes, “fazem cortes” nas atitudes das crianças. Tal postura pode ser decorrente de vários fatores como a responsabilidade no cuidado para com a criança, o medo de que venha a acontecer algum tipo de acidente ou a falta de pessoas para auxiliar em todos os ambientes da escola.

Outro ponto se refere aos estímulos para desenvolver todas as dimensões da criança. Formosinho (2002) aborda que o professor da Educação Infantil desempenha uma enorme diversidade de tarefas, cabendo a ele a globalidade da educação das crianças pequenas.

A formação de valores nesta etapa da educação é fundamental, uma vez que ela é a base para toda a vida. Fica claro que não é somente uma mera transmissão, mas tudo

aquilo que o professor faz repercute de forma direta na atitude das crianças, que agem por imitação. “A observação é uma das capacidades humanas que auxiliam as crianças a construir um processo de diferenciação dos outros e, conseqüentemente, sua identidade.” (BRASIL, 1998, p. 21).

No grupo focal II, destacamos a postura dos professores frente ao planejamento e ao projeto, elaborados, segundo seus critérios, de forma descontextualizada da realidade das crianças. Durante as análises, percebemos que os professores pontuaram que as crianças não têm voz ativa dentro do planejamento, e os professores percebem que este é um ponto importante, que necessita ser mudado. Segundo Katz (1999), as crianças desde muito pequenas conseguem comunicar-se expressando seus sentimentos, entendimentos e observações.

“É um pouco dessa coisa que nós estamos vendo sobre o projeto, ela já está fazendo o planejamento, e ela não sabe quem ela vai receber, e nem como vai ser, mas já planejou que tem que ser assim, então a gente percebe de novo a criança triste, porque novamente a opinião dala, as coisas que ela conhece né, os sentimentos não foram vistos como um todo.” (P 15)

“Aqui ele não foi visto como um todo, ele foi visto em partes, ela [professora] meio que separou o que vai fazer com todos é a programação. Sem pensar na flexibilidade, na abertura de saber do que as crianças estão precisando e do que elas vão querer.” (P 17)

“Mas, é isso que a gente faz, nós preparamos tudo sem conhecer o aluno, e dividimos esse aluno em partes, e chega ao primeiro dia de aula você fala “meu Deus”, vamos ter que mudar a estratégia, então está lá no plano que tem que fazer isso. Aí, você tem que mudar e reorganizar e unir esse aluno nas peças, como se fosse um quebra cabeça. Então eu não julgo essa professora porque é um planejamento, às vezes é uma ordem que ela recebeu. O foco do educador, eu acho que é saber a hora de parar, que ponto ele deve parar naquele projeto, naquele planejamento e refletir e refazer. E depois...” (P 18)

É oportuno, portanto, analisar que na fala dos sujeitos pesquisados aparece, como no grupo focal I, a questão de ter tudo pronto, do professor que não flexibiliza o seu planejamento.

No que concerne à instituição, vemos que ora os professores se reportam a ela como sendo aquela que determina o que será desenvolvido, ora falam que necessitam modificar a própria postura frente à sua ação pedagógica com as crianças. Para nós, não

fica claro se tal disposição provém somente de um lado ou de ambos, ou ainda se há uma resistência por parte dos professores frente às mudanças que se apresentam.

No grupo focal III, emergiram algumas subcategorias de análise que não foram assinaladas nos outros dois grupos, as preocupações deles estavam relacionadas às questões da afetividade e temporalidade.

5.3.5 - Subcategoria emergente: dimensões afetivas e relacionais

As subcategorias da afetividade e de relacionamento foram destacadas pelos professores por estarem intrinsecamente articuladas ao processo de desenvolvimento das crianças, ou seja, esta dimensão faz parte e necessita ser considerada dentro do ambiente escolar.

“[...] em qualquer momento de aprendizagem, o vínculo é muito importante, então na verdade o vínculo não tem que ser um momento em que você engole o aluno e sim uma coisa que se entrelaça, né.” (P 21)

“Se a gente se colocar como estudante, acontece isso, na faculdade ou em qualquer curso. Se for um professor de quem você gosta, você vai pra aula com um espírito diferente, se você não gosta, qualquer coisa vai ser ruim, tudo te vai dar sono, fome.” (P 19)

“[...] a gente tá enxergando o confronto de dois pensamentos, de duas construções de conhecimento, a gente sabe que não ocorre ensino – aprendizagem sem afetividade, então até que ponto esse querido revela a afetividade do professor para com o aluno.” (P 24)

Segundo os professores, para que a aprendizagem aconteça se faz necessário criar um ambiente de confiabilidade e cumplicidade com os alunos. “Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam aprender com os outros, por meio dos vínculos que estabelece.” (BRASIL, 1988, p. 21).

Na Educação Infantil, as relações entre professor e aluno são constantes, um exercício diário. Por meio da interação e trocas recíprocas, constrói-se o conhecimento, e a esse respeito, destacaram ainda:

“E com um beijo a criança já entra né... principalmente os meus que são pequeninos é a acolhida deles, então se estou fazendo alguma coisa eu paro se a criança chegou depois e vou acolher porque é importante pra eles se sentirem seguros”. (P 22)

“Esse vínculo só acontece com o tempo, também, não vai ser de uma hora para outra, então a gente precisa desse tempo, deixar mais, deixar de fazer alguma outra coisa, mas priorizar esse tempo, fazer com que ele seja uma coisa diária pra conseguir esse vínculo. Eu acredito que a aprendizagem se faz através da afetividade em primeiro lugar.” (P 24)

As dimensões afetivas e relacionais permeiam a ação pedagógica dos professores da Educação Infantil e corroboram o processo de aprendizagem. Portanto, por meio da autoestima e confiança, são desenvolvidas na criança todas as suas dimensões.

5.3.6 - Subcategorias emergentes: tempo cronológico, histórico e pedagógico

Consideramos o tempo, na condição de categoria de análise, fator importante para quem trabalha com crianças pequenas. Ele pode ser subdividido em: tempo cronológico e histórico, tempo de espera e tempo pedagógico.

O tempo cronológico é dividido em segundos, minutos, horas, dias, meses e anos. Ele, por si só, não determina as mudanças e acontecimentos. O tempo histórico diz respeito a tudo aquilo que se passa na vida das pessoas e da sociedade.

“Pra mim a charge 4, pra mim assim eu acho que muitas vezes é o que a gente acaba treinando, controle do horário, o que a gente faz primeiro, não que a rotina na Educação Infantil não seja necessária [...]” (P 21)

“E a gente lembrar, se a gente for pensar assim em uma questão do tempo. Que tempo é esse? Quais são os tempos que existem? O tempo cronológico que a gente tem não tem como, têm que dar conta, eles precisam conhecer [...]” (P22)

“Acho que mostra também um pouco da ansiedade que nós adultos passamos para as crianças, porque a gente já acorda correndo, com horário, trabalho, São Paulo, trânsito, é a gente já acorda correndo, aquela luta contra o tempo diário, eu acho que a gente passa isso para as crianças, infelizmente [...]” (P 24)

Os professores pontuaram o tempo cronológico como um fator preponderante que influencia suas vivências diárias com as crianças. Mencionamos anteriormente que o tempo por si só não determina mudanças e acontecimentos, mas vemos nestas falas que o educador está inserido na temporalidade histórica, que exige dele determinadas ações. Sendo assim, corre para dar conta de tudo em um determinado tempo estipulado.

A esse respeito, Mello (2011) diz que as rotinas rígidas resultam em instrumentos de controle do tempo e espaço, padronizando e regulando a vida das crianças, o que vem dificultar o despontar da flexibilidade, novidades, criatividade e surpresas, que surgem na convivência com os alunos.

Na Educação Infantil, esse tempo planejado, controlado e manipulado dificulta a interação entre crianças e professores, uma vez que todos os momentos do dia e todos os espaços podem ser igualmente importantes e educativos a depender de como o educador organiza, direciona e explora.

“Mas é uma coisa muito triste, as crianças como os adultos sempre esperam a próxima etapa, o que vai acontecer depois. A gente é muito ansioso, [estamos] na páscoa, mas [já] pensando na festa junina, na festa dos pais, pensando cada vez mais adiante, acho que as crianças acabam pegando esse costume, é o que acontece com a gente e a sociedade em geral, mas ao mesmo tempo temos que tomar cuidado para não passar a nossa ansiedade para eles, tem que ser um dia prazeroso, um dia divertido, [sem] ficar esperando a próxima etapa” (P 1)

Retomamos aqui a questão do tempo histórico, que marca e direciona. Tanto professores como as crianças e suas famílias estão inseridas nesse tempo, construído pela experiências pessoais, sociais e culturais.

Na fala citada, percebemos que o educador, muitas vezes, deixa-se prender por fatos e datas comemorativas que marcam o calendário, correndo o risco de diluir o currículo e a sua prática pedagógica em função de algo que já está posto pela sociedade e pela mídia.

Outro ponto discutido foi o tempo de espera que transcorre na inércia, o qual não envolve a criança em alguma dinâmica, seja de atividades, brincadeiras, relaxamento ou conversas com os amigos.

“Por isso eu falei dessa questão da organização, então eu também vejo eles [charge 2] esperando o tempo pra ir para casa, eu vejo isso também, mas vejo um pouco além pensando no meu trabalho, [...] e não só no que a criança está esperando pra ir para casa, pensando em mim como professora essa questão da ansiedade, né, de cumprir o que [a criança] vai fazer primeiro, o que vai fazer [depois] e no fim o que ela aprendeu? Olhar pro relógio né.” (P 21)

“Então a gente passa tanto tempo na escola fazendo tantas coisas que no final do dia eu não sei nem o que eu fiz.” (P 19)

Mediante tais falas, assinalamos que a organização do tempo é muito importante para que seja assegurada às crianças pequenas a qualidade. Este tempo passa pela prática pedagógica do professor, que “deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.” (BRASIL, 1998, p. 54).

O tempo interno, de cada um, e o tempo do mundo. Então, às vezes, o tempo cronológico nem é o tempo do mundo, porque o mundo é mais acelerado que o tempo cronológico, então eu acho que nós educadores, eu sei que é muito difícil todos os dias a gente tem planejamento para seguir, uma questão burocrática muito grande, mas eu acho que esse conhecimento e essa troca que a gente está fazendo aqui [grupo focal] enriquecem muito, para que a gente possa refletir e nem que seja um pouquinho na aula falar, ah!, hoje eu dei um tempo pro tempo da criança, hoje eu dei um tempo pro tempo do mundo, hoje eu ensinei o tempo cronológico. "Então eu acho que é uma questão pensando nesta charge 4 a questão mesmo do tempo para cada faixa etária, né, ensinar a rotina é essencial, porque o mundo exige da gente, mas ...” (P 22)

A este respeito, Formosinho (2013, p.206) reflete que: “Ao tempo pedagógico, pede-se ainda que sejam incluídos os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades”.

Os professores destacaram que o tempo pode ser estruturado pelo professor de diferentes maneiras, e dentro desta perspectiva existem alguns pontos relevantes que se estabelecem para que a viabilização dessa organização aconteça.

“Então aí... exatamente, porque esse tempo passou no vazio, foi pela dinâmica dada por quem dirige? Foi pela situação das crianças que vêm, pelas atividades que foram propostas [...]” (P 25)

“[...] Então a questão é assim, cada minuto, a gente sabe, tendo contato com a educação infantil que é o jeito que você fala, é a sua expressão corporal, é a forma como você olha que vai dar a qualidade e a utilização desse tempo...” (P 25)

Percebemos que a organização do tempo pedagógico, como já pontuado, é fundamental para a ação do professor com as crianças, que se estabelece por meio das relações interpessoais no ambiente escolar. Formosinho (2013, p. 206) considera que essas “relações e interações [...] humanizam o espaço de vida e aprendizagem.”

Isto posto, podemos dizer que o tempo, seja ele cronológico, histórico, de espera ou pedagógico, necessita ser considerado para que sejam criados uma atmosfera, um clima na Educação Infantil, onde a criança se sinta respeitada, acolhida, cuidada e

estimulada em seu desenvolvimento. E ao professor da instituição, cabe a mediação de tal processo.

5.3.4 - Questão 2:

Tabela 11.5			
Eixo	2- Faça um paralelo entre essas charges e o que vocês vivenciam hoje como professores desta instituição		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Comportamento	Cobrança Ansiedade	
	Conhecimento	Ensinar Aprender Desenvolver	Conteúdo

5.3. 4.1 - Subcategoria: cobrança

A segunda questão nos possibilita uma reflexão acerca do que os educadores vivenciam no cotidiano com as crianças. Inferimos da fala dos professores do grupo focal I que existe uma cobrança pessoal sobre o seu próprio trabalho, mas também da sociedade, instituição e famílias.

Eu acho que a gente acaba assim, tanto que somos cobradas pela coordenação para sair da sala e fazer outras coisas, e a gente tenta se desdobrar, mas acaba priorizando mais a folha que tem que dar, o registro que tem que dar, o conteúdo que tem que estar ali; não só pela cobrança, mas porque a gente gosta, se sente dominando aquilo que passou, então a gente quer dar mais conta disso do que disso (mostrou a charge 1). (P2)

Eu acho que essa cobrança nunca vai terminar, acho que a cobrança sempre vai existir. . Da Instituição, dos pais, cabe a gente entender essa cobrança de uma forma diferente, eu acho. (P4)

Estes trechos denotam que os professores percebem que a primeira cobrança vem por parte deles próprios, entendem que é preciso dar conta, “o conteúdo tem que estar ali”, para eles um bom educador é aquele que permeia sua ação pela transmissão. Embora P2 tenha relatado que a coordenação “cobra” o sair da sala para desenvolver outros tipos de atividades mais lúdicas e livres, eles acabam permanecendo mais tempo em sala de aula, priorizando os conteúdos prescritos de seus planejamentos.

A partir desses relatos, percebemos que existe uma burocratização excessiva do fazer pedagógico em detrimento de uma ação mais criativa e autônoma, tal forma de trabalho ora aparecendo como uma cobrança da instituição por meio dos projetos, planejamentos e planos de aulas, sendo que, em outros momentos, os próprios professores delimitam o seu fazer pedagógico.

O RCNEI (1998, p. 49) ressalta que os conteúdos necessitam ser concebidos como meios para desenvolver as capacidades das crianças, contribuindo com a maneira de “pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem, constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade”. Desta forma, consideramos que o conteúdo está inserido no currículo prescrito, de maneira dinâmica, pois nele os professores encontram espaço para a criatividade, inovação, espontaneidade, mudanças e flexibilidade mediante aquilo que surge durante as aulas com as crianças.

Outro ponto importante está relacionado com a cobrança sobre o trabalho que os professores desenvolvem para que os alunos correspondam às demandas apresentadas na sociedade.

“[...] esse atropelo todo que a gente tem que dar conta vem muito de fora, da sociedade como um todo, de como o adolescente tem que sair [do Ensino Médio] para a universidade, de como da universidade [o aluno] tem que sair para o [mercado de] trabalho, e cada ambiente escolar vai preparando para a próxima etapa, seja universidade, seja o trabalho e assim por diante.” (P 2)

A fala exposta acima revela que muitas vezes os professores sentem que a função deles é preparar a criança para a etapa seguinte e que esta sucessão de atitudes conduz ao objetivo maior, que é deixar o aluno apto para frequentar uma universidade e, posteriormente, ser inserido no mercado de trabalho. Essa cobrança conduz os educadores a uma ação sem reação, ou seja, executam aquilo que é proposto ou imposto pela coordenação, instituição e famílias. No entanto, à medida que se compreende que não é a “folha ou o registro” que precisa ser priorizada, o professor descobre outro universo de possibilidades e a questão da cobrança deixa de ser um fator importante.

Alarcão (2011) ressalta que a profissionalidade docente é construída no coletivo, ou seja, ela recebe inúmeras interferências e impropérios por parte de diferentes profissionais, pais e outros, que tentam dialogar, achando que são competentes suficientemente para dar suas opiniões sobre o que consideram ou não no campo da

educação. Nóvoa (1992) diz que essa identidade, a profissão docente, é um dado adquirido por meio de lutas, conflitos, espaço e construção, ou seja, o autor acredita em um “processo identitário” que envolve a personalidade, a maneira de pensar, sentir e ser professor.

Portanto, compete ao professor, por meio de uma prática consistente, iluminada pela fundamentação teórica com o apoio o da coordenação e instituição, cercar-se de todos os meios para responder e se firmar como docente, para o diálogo, confronto, críticas, mas apropriado do seu lugar na condição de profissional desta área.

No grupo focal II, a cobrança é evidenciada sob o prisma da idade das crianças, nesta fase, a questão do desenvolvimento está bastante associada a fatores biológicos e psicológicos.

Mas essa questão de idade não é só no maternal, porque o... Em toda a educação infantil, eu tenho um aluno que fez 5 anos em novembro e tenho alunos que irão fazer 5 anos em junho, quer dizer, é muita diferença, e a cobrança é a mesma, então você tem que, às vezes, parar, porque você vai muito no mecânico[...] (P 18)

Nesta fala, fica evidente que, muitas vezes, os professores estão conscientes de que o fator da idade das crianças faz total diferença nas questões cognitivas, emocionais e sociais. Entretanto, “a cobrança é a mesma” (P18), a ação não passa pela reflexão e, desta forma, ela se torna “mecânica” (P 18).

Estabelecer tempo e espaço, via planejamento, em diferentes níveis, para analisar, refletir e propor novos caminhos se faz fundamental na Educação Infantil, sendo esse processo, segundo Smith e Craft (2010), vital para o desenvolvimento e o progresso da criança e, completamos, para o professor, o próprio coordenador e, certamente, para os demais integrantes da equipe pedagógica..

No grupo focal III, essa temática não tinha sido evidenciada, os professores não demonstraram nenhum tipo de preocupação quanto a esta subcategoria, o que nos levou a inferir que, provavelmente, eles se sentem suficientemente seguros quanto à sua profissionalidade docente, ou seja, aquilo que a sociedade, pais e outros cobram não interfere em sua prática cotidiana ou, são “naturalmente” pautadas por elas ou ainda, mediante estas duas possibilidades, permaneceram em estado reflexivo, ainda sem conclusão definitiva.

Tanto no grupo focal I, quanto no II, a questão da cobrança foi pontuada de diferentes maneiras. A primeira refere-se à coordenação, que solicita uma postura diferente a respeito da forma de como os conteúdos são trabalhados; a segunda está relacionada com a cobrança externa por parte da sociedade, instituição e familiares; e, por fim, a terceira está interligada ao desenvolvimento dos alunos. Muitas vezes os professores “cobram das crianças da mesma forma”, deixando de levar em consideração suas diferenças individuais.

Dentro desta perspectiva, percebemos que existe um movimento de circularidade, visto que a sociedade cobra da escola uma educação de qualidade, que prepare o aluno para o mercado de trabalho e outros. E a escola, por sua vez, cobra dos professores que os alunos aprendam e ampliem seu conhecimento, sejam preparados para todos os tipos de desafios e, por fim, os professores cobram dos alunos para que correspondam a todas as demandas solicitadas em um curto espaço de tempo.

Smith e Craft (2010, p. 51) pontuam que é possível desencadear um diálogo entre sociedade, escola, responsáveis pelas crianças, professores e outros profissionais. “A prática reflexiva sustenta muitos modos de trabalhar com as crianças, com outros profissionais e, é claro, com os pais. Como estes são, às vezes, esquecidos no processo da prática ou, então, subestimados, consideremos o trabalho com eles.”

Desta forma, percebe-se que a prática reflexiva é um dos pontos nevrálgicos deste processo, visto que ela contribui com a resolução de problemas e possibilita caminhos e metas para os professores.

.

5.3.4.2 - Subcategoria: ansiedade

Um dos participantes do grupo focal I relatou que, muitas vezes, a ansiedade na questão do fazer perpassa sua ação pedagógica, trazendo este comportamento alguns entraves que, muitas vezes, causam impedimentos.

“E essa daqui (charge 2) também, eu acho. Tudo segmentado, assim. Ah!, essa semana a gente tem dar isso, estamos atrasadas, ai meu Deus! E essa ansiedade a gente passa.” (P 4)

A partir desses discursos, percebemos que a ansiedade desponta sob o prisma do fazer, e parece que os professores precisam dar conta de trabalhar o conteúdo, ocupando a maior parte do tempo das crianças, em detrimento das atividades lúdica.

Outro professor enfatizou a ansiedade sob a perspectiva das diferenças individuais das crianças e as encontradas entre os grupos. Ressaltou ainda a importância de rever a prática, para que ela esteja sintonizada com as reais necessidades dos alunos.

“Ah!, eu também penso na mesma linha que as professoras falaram, acho que cada grupo tem o seu ritmo, tem o seu tempo de aprender, não adianta a gente ficar assim ansiosa, meu Deus do céu, não tá indo, e agora, o que eu vou fazer, socorro. Aí outra professora até dá uma dica, mas não adianta pra sua sala, você tem que rever, ver como pode trabalhar, com a criança [...]” (P8)

A individualidade de cada criança e as características de cada grupo se apresentam sob diferentes formas, e algumas estratégias podem funcionar com uma determinada turma e com outra não, por isso o trabalho do professor é um constante vaivém, no qual ele inventa e reinventa, reflete e age na busca de novos caminhos que sejam viáveis, daí a importância da observação, dos registros e dos apontamentos.

As autoras Smith e Craft (2010) pontuam que a observação, transcrições, diários, imagens digitais, registros e outros instrumentos auxiliam o educador a visualizar o como e o para quê de sua ação pedagógica, além de ampliar as estratégias e criar novas propostas para cada grupo e criança.

De acordo com P5, a questão da ansiedade também perpassa a organização do projeto anual, que é elaborado pelos professores, e a questão de ter que “dar conta” é uma das demandas que parece permear a ação deles.

“Essa ansiedade também vem, é do ano anterior quando a gente vai preparar o projeto. Cada professora é de uma área específica, então, por exemplo, eu sou de artes visuais, então tá bom. Quando eu vou fazer a minha pesquisa, eu quero fazer o melhor projeto, eu quero que ele englobe muitas coisas, eu quero pesquisar tudo de cabo a rabo que eu puder. E aí, a gente coloca tudo que a gente pode abranger, o máximo possível. E quando a gente chega no começo do ano, a gente quer dar conta do projeto inteiro, só que não tem só o de artes, tem o de matemática, o de português, todos.” (P5)

Outro ponto importante se relaciona à organização do projeto, cada professor é responsável por uma área de conhecimento e desenvolve a pesquisa para sua construção. Entretanto, não existe uma integração entre as áreas, os professores não pensam de forma interdisciplinar, o que vem acarretar o acúmulo de temas, conteúdos e outros, gerando, desta forma, certa ansiedade em querer cumprir o planejamento anual. Essas diretrizes são traçadas pelos próprios professores, e embora eles tenham consciência de que existe uma sobrecarga de conteúdos, eles continuam a repetir o processo.

No capítulo III deste trabalho, a Tabela 1 ilustra os conteúdos e projetos como elementos mediadores para o desenvolvimento das habilidades próprias à faixa etária, sendo que o importante é ensinar a estabelecer relações com os processos de conhecimento.

Sacristan (2000) afirma que para as escolas acompanharem as mudanças rápidas mediante uma cultura que não tem abrangência, faz-se necessário priorizar aprendizagens essenciais, básicas e atrativas.

O grupo focal III pontuou a questão de cumprir tarefas, ou seja, muitas vezes o professor organiza uma dinâmica de trabalho que não é flexível, na qual a criança vai mecanicamente desenvolvendo atividades para preencher o tempo, não passando, desta forma, por uma aprendizagem significativa e contextualizada com a sua realidade.

“Por isso eu falei dessa questão da organização, então eu também vejo eles [charge 2] esperando o tempo pra ir para casa, eu vejo isso também, mas vejo um pouco além pensando no meu trabalho, se eu fosse olhar para essa charge, eu pensaria no meu trabalho e não só no que a criança está esperando pra ir para casa, pensando em mim como professora essa questão da ansiedade né, de cumprir o que ele vai fazer primeiro, o que ele vai fazer segundo e no fim o que ele aprendeu? Olhar para o relógio, né?!” (P 21)

A este respeito, o RCNEI (1998) diz que os assuntos trabalhados com as crianças necessitam estar correlacionados com os níveis de desenvolvimento delas. O educador poderá ampliar e possibilitar diversas experiências significativas para as crianças no processo de aprender.

5.3.4.3 - Subcategoria: aprender

Ao analisar a subcategoria aprender, refletimos sobre um processo que acontece de forma contínua. Para Antunes (2002), a aprendizagem perpassa as experiências e comportamentos, tendo como ponto de partida o processo de desenvolvimento da criança.

No grupo focal I, foi evidenciada a questão de enxergar a criança sob o aspecto cognitivo, quando, na realidade, nesta faixa etária é muito importante perceber e estimular também os aspectos emocionais e sociais.

“[...] nós, como professoras, já enxergamos aquela criança com outro olhar, com olhar de como ela vai aprender a adquirir aquele conhecimento, que a gente espera dela. [...] a gente tem tudo segmentado, porque a gente vai a cada mês, em cada trimestre, e na verdade o conhecimento e aprendizado não são assim tão segmentados, uma coisa depende da outra e existe uma continuidade.” (P 1)

Por meio desta fala, inferimos que, muitas vezes, os professores consideram o aprender de maneira fragmentada. Segundo Lima (2011), a aprendizagem acontece em todo tempo e lugar, nas situações formais e informais, e de maneiras diversificadas, não existindo um padrão único para que ocorra tal processo.

“Eu tinha mais essa sensação, aí, conversando muito com a coordenadora, ela me dizia: Calma! Se não der tempo, passa para a próxima semana. Não vai trabalhar, de qualquer jeito, e daí isso acaba, hum... a criança não vai aprender, porque você vai dar por dar e pronto.” (P 8)

Na fala de P8, percebemos que existe preocupação em trabalhar muitas informações. Entretanto, como afirma Antunes (2002), a verdadeira aprendizagem ocorre quando o educando é capaz de construir significados que permaneçam para toda a vida.

Essa temática também foi explicitada na fala de um dos professores do grupo focal II, o qual deixou evidenciado que a prioridade são os “números e as letras”, ou seja, eles sabem que a parte motora e a brincadeira são importantes, mas eles precisam “dar conta.”

“Sim, foi o que a gente começou a falar, a gente tem um conteúdo que precisa passar, a gente gostaria que fosse diferente por tudo que a gente estuda e conversa, a gente sabe o quanto é importante essa parte

motora, essa parte do brincar, mas a gente precisa dar conta dos números, a gente precisa dar conta das letras. Então, a gente acaba priorizando sim o caderno, que no final do ano precisa estar completo, do que a brincadeira [...]” (P 11)

É oportuno, portanto, analisar que, muitas vezes, os educadores têm consciência do que deveriam fazer, mas as circunstâncias, em diversas instâncias, englobando as questões da instituição, das famílias e o próprio prestígio, barram uma ação diferenciada, uma mudança real e eficaz em sua ação.

Dando ainda continuidade a esta linha de pensamento, observamos que, nas falas elencadas do grupo focal III, mais uma vez a questão da aprendizagem, que parte da realidade da criança, é evidenciada.

“A criança sempre pensa de uma forma muito lúdica, brincadeiras, e dessas questões que fazem parte do mundo dela, então o professor, muitas vezes, acaba se esquecendo disso e priorizando outras, e na verdade deveria sempre partir dessas questões, dessa ludicidade que as crianças têm, com certeza elas vão aprender muito mais, envolvendo esses aspectos do mundo delas e do seu cotidiano.” (P 21)

O RCNEI (1998) aponta que a aprendizagem para as crianças pequenas necessita ser significativa. Sendo assim, a ação do educador precisa sempre partir dos conhecimentos prévios delas.

5.3. 4.4 - Subcategoria: ensinar

Nesta subcategoria, os professores pontuaram o ensinar em função do instruir e transmitir. Na fala de um dos participantes do grupo focal I, evidenciou-se o ensinar como um fator importante para o bom êxito do trabalho do professor.

“Ah!, mas é complicado! A gente fica mesmo frustrada, porque no final do ano a gente sente um orgulho muito grande de como as crianças estão saindo daquele nível e satisfeitas. E quando o ano muda e a gente pergunta e aí como é que tá, ele escreve o nome muito bem, e a gente conversa sobre esses assuntos, e a professora [nova] fala: Ah!, não, eles são muito pequenos. Nossa, e aí a gente não se conforma, mas como assim, ele era muito bom, ele sabia tudo, ele aprendeu tanto, e ainda não é suficiente.” (P 1)

Mais do que transmitir, hoje o papel do professor é o de mediador. Segundo Antunes (2002), é ele que orienta, introduz, aponta caminhos, direções, ou seja, desperta em seu aluno as capacidades necessárias para que ele possa ser o protagonista de sua aprendizagem.

Dentro, ainda, desta temática, no grupo focal II, um dos participantes destacou que, muitas vezes, determina o que será trabalhado, mas as crianças “surpreendem”, elas têm um repertório de conhecimento de mundo, o qual deve ser valorizado e explorado pelos professores.

“[...] às vezes, você tem que perceber que você direciona uma coisa e vira uma [outra] coisa totalmente diferente que te surpreende, que eles têm muito mais para nos dar, entendeu, do que o que você propôs naquele momento [...].” (P 14)

Antunes (2002) diz que o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem é o de mediador, aquele que transforma e desperta no aluno habilidades essenciais para a vida.

Gaeta e Masetto (2013) ressaltam que o papel do professor mediador é daquele que organiza as atividades de acordo com as necessidades dos alunos, planeja objetivos significativos, envolve os alunos nas discussões, orienta, enfim, promove um ambiente colaborativo de aprendizagem.

Por fim, no grupo focal III, um dos professores questionou sua maneira de ensinar e de envolver os alunos nesta dinâmica, refletindo de forma mais aprofundada na busca de respostas que o auxiliem a encontrar caminhos.

“Será que aquilo que a professora está propondo está sendo interessante? Está sendo legal? Está fazendo com que ele se envolva?” (P 24)

Inferimos que a professora nesta fala revela angústia e preocupação, mas apresenta uma reflexão sobre sua ação e aquilo que propõe para as crianças. Esse modo de pensar abre outros horizontes em que é possível rever sua ação para mudá-la, planejando e buscando outras possibilidades em busca do desenvolvimento da criança.

5.3. 4.5 - Subcategoria: desenvolver

A subcategoria desenvolver foi pontuada pelo grupo focal I como um fator importante que necessita ser levado em consideração pelo professor em sua ação pedagógica.

“Eu acho também que a gente tem uma dificuldade muito grande em entender as conquistas que eles já alcançaram, a gente vê as crianças, por exemplo, vai que vem para o Infantil, vou só exemplificar, só que a gente não presta atenção que para ele conseguir sentar na roda, um milhão de vezes a professora do Maternal teve que ensinar ele a fazer isso, a pegar no lápis também. Então, a gente acaba esquecendo e não [enxergamos] algumas conquistas que para nós são óbvias, mas que na verdade tudo é um aprendizado. A lavar a mão. Eu vi hoje vocês lavando a mão e [uma] criança não sabia esfregar uma mão na outra, e aquilo me surpreendeu tanto, porque a gente imagina que a criança já saiba.” (P 1)

A partir do que foi pontuado, constatamos que, muitas vezes, no cotidiano dos professores, essa questão de visualizar o desenvolvimento da criança como processo contínuo não é perceptível, necessitando fazer esse exercício e, em alguns momentos, eles se esquecem de que na Educação Infantil tal processo é contínuo e preponderante.

De acordo com Lima (2011, p. 3-4), o desenvolvimento acontece tanto no âmbito biológico, como na sua integração com o meio, ou seja, “[a] direção que tomará seu desenvolvimento [criança] é função do meio em que ela nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto”.

Essa temática aparece ainda na fala de outros dois professores do grupo focal I, quando relatam a importância de perceber que cada criança é diferente e necessita ser assegurado o respeito à sua individualidade.

“Tem que entender que cada indivíduo, cada criança, também está dando o melhor de si. Então, a gente, a professora, está tentando cercar por todos os lados. Então, se ela foi até aqui, foi até onde ela foi capaz de chegar. Então, a gente vai pegar essa criança e vai trabalhar a partir daí.” (P 5)

“Nossa, eles ficam tão felizes quando eles conseguem tirar direitinho, eles ficam tão felizes, isso é a conquista. Eu pergunto, agora, eu mudei um pouco a minha conduta também com eles, eu falo: Vocês querem fazer tal coisa? Se eles estão ali entretidos, eu deixo eles terminarem o que eles estão fazendo. Porque antes eu falava, agora vamos guardar porque vamos fazer tal coisa. Ah, hoje em dia eu falo: Vocês querem brincar disso ou fazer tal coisa. E eles falam não, e às vezes eles não

querem nem ir ao pátio, eles entram todos debaixo da mesa e ficam brincando, e aí eu proponho de ir para o pátio, mas eles não querem ir e continuam brincando. Vejo que é o momento deles, eu acho que é mais fácil assim.” (P 6)

Tanto P5 como P6 relataram a questão da individualidade, autonomia e escolhas, enfim, ressaltaram que é preciso valorizar as conquistas que as crianças vão adquirindo durante o ano e a importância de se respeitar seu processo de desenvolvimento.

As falas acima trazem fatores interessantes, visto que, na Educação Infantil, como afirma Formosinho (2011), os professores necessitam focar a atenção nos processos de desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, abrangendo, desta forma, a globalidade da criança.

No grupo focal II, também foi pontuada essa subcategoria do desenvolver sob o prisma das diferenças que surgem de uma idade para a outra e de como este trabalho necessita ser diferenciado e individualizado.

“Você já foi do infantil [4 anos], quando eles chegam do maternal pra gente, eles não sabem sentar na cadeira, eles não sabem pegar um lápis, então é assim, tudo de um nível pro outro é muito diferente, não é só do infantil para o jardim [5 anos], acho que [acontece] em todos os níveis.” (P 17)

“Não tem aquela história de que cada ser é único, então cada ser é único. Cada um tem o seu tempo, a sua evolução [...]”. (P 10)

Evidenciamos que a individualidade no ambiente escolar é uma questão relevante que necessita ser respeitada e acolhida. Na Educação Infantil, não raro, o que parece se constituir como perda de tempo significa, na verdade, potencializá-lo para posteriormente ganhar em questões de qualidade e sistematizações no processo de desenvolvimentos das crianças. Segundo Barbosa (2012), o fator tempo deveria ser discutido nas propostas da Educação Infantil, visto ser uma temática importante que permeia a organização da escola.

5.3.5 – Questão 3

Tabela 11.6			
Eixo	Diante dessas imagens, que conexões podem ser estabelecidas entre prática pedagógica, formação continuada e currículo por habilidades.		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Conhecimento	Formação continuada	
	Destreza	Prática pedagógica Habilidades	Estratégia pedagógica

Na tabela 11.6 pontuamos a formação continuada, prática pedagógica e habilidades como subcategorias importantes dentro da profissionalidade docente, contudo os professores responderam a tal questão de forma generalizada, o que veio a dificultar a nossa análise

5.3.5.1 – Subcategoria: formação continuada e prática pedagógica

Na terceira questão, constatamos que os professores não pontuaram de forma direta à questão o que veio dificultar nossa análise sobre as subcategorias de formação continuada e prática pedagógica. Durante a coleta de dados, tentou-se retomar à pergunta, entretanto, somente dois participantes responderam ao que estava sendo proposto.

“Na verdade, é tudo que a gente falou [sobre] a prática pedagógica, a gente discutiu [concomitantemente] a formação continuada é importante pra gente [...] rever algumas práticas e o currículo por habilidades de desenvolvimento deles, não tanto naquele conteúdo programado que a gente tem focado.” (P 2)

Diante da fala apresentada, podemos perceber que P2 justificou sua resposta dizendo que tal questão já havia sido discutida. A formação continuada parece não ser um fator de preocupação, contudo, ele pontua a necessidade de “*rever algumas práticas*” e assinala a necessidade de se trabalhar o currículo por “*habilidades de desenvolvimento*”, deixando os “*conteúdos programados*”, os quais ainda ocupam a centralidade da ação pedagógica.

Com tal colocação, fica evidente que os professores sabem que a proposta mudou, que eles necessitam se adequar para trabalhar de uma nova maneira, percebem

que o foco está nos conteúdos, mas não reconhecem de forma explícita a necessidade de mudança na prática pedagógica e nem a relevância da formação continuada.

Para Misukami (2002), a formação continuada perpassa a vida profissional do professor, criando e recriando significados em sua ação cotidiana. Portanto, ela é vital neste processo, gerando novas formas de pensar a realidade posta. Deste modo, mais do que simplesmente “*rever algumas práticas*”, os professores necessitam de uma formação sólida, que os ajude a encontrar possíveis caminhos, sintonizando a prática, deixando o receituário de como agir ou fazer, para se tornar o autor, aquele que aponta, decide, reajusta e modifica. Ibernón (2005) diz que um professor prático-reflexivo é aquele que aponta estratégias, estímulos, toma decisões, busca embasamento teórico e desenvolve habilidades e atitudes, tendo em vista a transformação de sua ação.

Uma dos participantes do grupo focal II deixou transparecer em sua resposta o vislumbre de um novo caminho e a adaptação à nova proposta, e para ela existem pontos positivos.

“[...] acho que a diferença de hoje é que estamos tentando uma transformação, uma melhora, em função disso, como? Fazendo formação continuada, trocando com os colegas, conversando, questionando. E então, eu acho que o ponto positivo é esse olhar novo que o educador está tendo, essa visão nova, né, e o ponto positivo da Instituição é abrir um pouco o caminho, dar oportunidade, pra exercer isso em sala de aula, então eu acho que esta sendo um processo de transição do que é e do que possa ser, possa ficar e evoluir.” (P 18)

Para P18, a nova proposta apresenta alguns pontos positivos, visualizando que a instituição está abrindo caminhos, e os educadores estão tendo a oportunidade de repensar suas práticas de uma forma diferente. Inferimos, nesta fala, que existe o desejo de transformação, contudo é um processo lento, porque envolve modificações comportamentais e ideológicas. Destacamos que este é um grande desafio para aqueles que coordenam as reuniões de formação continuada, visto que tal percepção deveria emergir de forma subjetiva e coletiva. Neste sentido, concordamos com Garcia (1999) quando afirma que a formação continuada passa por um processo de desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, envolvendo, inclusive, um conjunto de habilidades.

Outro ponto importante diz respeito à divisão de responsabilidades entre professores, coordenadores e instituição¹³. Essa articulação no desenvolvimento do novo currículo se faz fundamental, visto que cada setor enxerga as demandas de formas diferentes, ou seja, aos professores compete a viabilização da nova proposta por meio dos planejamentos e avaliações, a coordenação dá os direcionamentos e os auxilia em suas dificuldades, e a instituição oferece um plano de formação que vai ao encontro das reais necessidades dos professores.

5.3.5.2 - Subcategoria: habilidades

No grupo focal I, a questão das habilidades¹⁴ foi pontuada como algo que ainda está sendo incorporado pelos professores. Embora este currículo por habilidades já esteja acontecendo, ou pelo menos deveria estar sendo sistematizado, os professores apresentam certa dificuldade em viabilizá-lo.

*“Respeitá-lo. É exatamente isso que eu acho a gente [tem que] se preocupar com as habilidades. A gente se esquece de que esse é o objetivo principal, porque a gente tem que se observar o tempo todo pra não desviar para o conteúdo, então mudar o nosso pensamento.”
(P 1)*

Refletindo sobre tal colocação, percebemos que a questão da mudança de postura é um ponto importante dentro desse processo, e os professores sabem que precisam “respeitar”, ou seja, colocar em prática o currículo por habilidades, mas muitas vezes percebem que ainda estão presos a questões conteudistas.

O trabalho por habilidades, sem abandonar o conteúdo, requer uma nova postura dos professores, uma vez que não é o conhecimento pontuado dentro do campo procedimental que conta. Macedo (1999), a este respeito, destaca que os problemas e questões do cotidiano necessitam de resoluções práticas e criativas, ou seja, estão permeadas pelo saber fazer.

¹³ Ao abordamos a instituição neste trabalho nos remetemos à equipe gestora composta pela – diretora pedagógica, vice-diretora e coordenadora pedagógica. Deste trio, esta pesquisa, se detém mais especificamente no trabalho da coordenação pedagógica junto aos professores face a implementação do currículo em ação da escola pesquisada.

¹⁴ Algumas habilidades das áreas de conhecimento – linguagem, matemática, natureza e sociedade, movimento, ensino religioso, - estão na página de anexos para melhor compreensão das falas dos professores.

Um dos participantes relatou a importância de estar sempre revendo as habilidades e a articulação entre as áreas de conhecimento, sendo, para este participante, importante a flexibilização dentro deste processo.

“Eu acho que seria legal pegar o projeto pra olhar as habilidades, pois existem habilidades que eu nunca coloquei no plano e cabe nesta hora eu marcar. Eu acho que essa flexibilidade das habilidades de uma área para a outra é importante. Então, eu sinto muita dificuldade em colocar as habilidades em natureza e sociedade.” (P 4)

“Porque eu acho que engloba tudo, os valores são uma base tão forte, e aí você vai puxando tudo. Eu acho que deveria colocar uma coisa mais junta, por exemplo, as habilidades que estão em Ensino Religioso, podem estar em natureza, entende...” (P 4)

Mediante as falas citadas de P4, constatamos que, muitas vezes, os professores não conseguem visualizar a interdisciplinaridade que existe entre as áreas de conhecimento. Concebem o planejamento de forma estanque e rígida, o que vem dificultar a dinamização do trabalho.

Segundo Freire (1997), o ato de planejar é processual, permanente e ininterrupto, e o educador está em constante movimento de mudança. Desta forma, não se podem pensar o currículo, o planejamento e as ações pedagógicas de forma segmentada, uma vez que a dinamicidade de tal percurso está na unicidade de todos estes elementos para atingir os objetivos propostos.

No grupo focal II, a questão da postura também é pontuada, os professores relatam que o exercício de buscar e colocar em prática tal mudança leva um tempo para que aconteça.

“Eu acho que esse trabalho que estamos desenvolvendo agora de habilidades já é algo muito novo, estamos nos adaptando a isso, né? Não é fácil, porque até então trabalhávamos desenvolvendo conteúdos, não habilidades, desenvolvíamos os conteúdos e tínhamos os objetivos específicos, era uma coisa diferente. Agora, as habilidades vieram, assim a gente tá aprendendo a pensar em habilidades, às vezes, escapa, [...] é uma coisa da nossa prática e era muito comum. Então, é igual pra nós lá no Fund. II [Ensino Fundamental], quando começou a avaliação formativa, foi um terror, ninguém entendia nada, ninguém conseguia fazer, e hoje nós fazemos aquilo, já é automático, natural na nossa cabeça, como avaliar, como fazer e o que fazer. Eu acho que com as habilidades será a mesma coisa daqui um tempo, são as transformações.” (P12)

Tal fala evidencia que os professores necessitam de tempo para se adaptar ao novo, este é um processo, do qual a formação continuada pode ser considerada um suporte, visto que toda mudança gera desconforto e medo, pois faz com que a pessoa saia do seu porto seguro, daquilo que ela já domina, para algo que necessita conquistar e adquirir segurança.

Para Brito (2003, p. 130), “a dimensão cultural define ou redefine valores, ideologias e estruturas cognitivas dos próprios artificieis da escola”, ou seja, essa cultura vai gradativamente transformando alguns hábitos e incorporando novos na organização do ambiente escolar e na maneira de pensar e agir dos professores.

Alguns professores consideram que as habilidades são amplas e que isso ajuda no processo. Contudo, muitas vezes, a instituição apresenta certa rigidez, não permitindo mudanças ou acréscimos no decorrer do planejamento. Ao professor compete desenvolver tais habilidades nos alunos que não estão de acordo com sua realidade e suas demandas. Outros consideram que as habilidades são muito amplas e isso dificulta no planejamento, deixando-os perdidos, sem saber muito bem qual caminho seguir.

“A habilidade, eu acho que ela abre um pouco o leque, da forma [como] você pode trabalhar. Eu acho que é muito engessado [como se encontra hoje a proposta] você tem que trabalhar assim. Não, você tem que trabalhar os conteúdos da forma que é possível, a coisa tem que ser flexível, não está funcionando desta forma, você pega aquela habilidade no ano que vem [e] você tem que ter a autonomia de ir lá e riscar, porque ela não funciona. Então, a proposta do seu nível de exigência não tem que ser tão grande assim.” (P 10)

“Acho que as habilidades do currículo estão muito amplas, [...] eu acho que tinha que focar mais, às vezes, você vai trabalhar uma estratégia, uma habilidade, e aí você vai ver lá amplia tanta coisa que você não consegue encaixar.” (P 18)

“Eu já acho bom que seja ampla, porque você consegue trabalhar de diversas formas, eu acho mais fácil.” (P 10)

Em um mesmo grupo, temos algumas situações análogas, de um lado professores que dizem ter se adaptado à nova proposta e que ela pode ser viabilizada pela amplitude das habilidades, enquanto outros apontam que tal situação gera certa dificuldade no momento da prática.

Um fator que merece ser destacado nestas falas está relacionado com o professor P10. Para ele, trabalhar as habilidades com liberdade de mudá-las e transformá-las é um ponto positivo, enquanto os professores polivalentes¹⁵ não podem mudar ou acrescentar nenhuma habilidade, o que vem dificultar e engessar de certa forma o trabalho. Tal postura da instituição pode estar acoplada ao receio de como os professores polivalentes irão trabalhar com as habilidades e ao processo de desenvolvimento das crianças, ou acreditam que neste primeiro momento de experimentação seja necessário “forçar” os professores a tentar desta maneira para quebrar as resistências que apresentam.

No grupo focal III, os professores das aulas específicas¹⁶ evidenciaram a questão das habilidades em termos de organização, complementação e continuidade. Para eles, desenvolver uma habilidade implica ter adquirido outras tantas para que o processo aconteça. Segundo Macedo (2008), o trabalho por habilidades parte sempre de questões práticas, promovendo aprendizagens significativas na busca de soluções para os problemas do cotidiano, nele estando implícitos um saber fazer e um saber ser, incorporados pela reflexão, criatividade e valores.

“E outra coisa fundamental, é lógico na parte de organização, em termos de plano de ensino, nas habilidades tais, tais, mas justamente realizar essa distribuição para a ordem organizacional e pedagógica requer pensar o aluno como um todo, porque quando você trabalha por habilidades, você está pensando em um processo, então se ele vai cantar é porque desenvolveu a fala, ele fala dessa forma. Uma habilidade não está separada da outra, nem segmentada, muito pelo contrário, você pode focar [e] trabalhar em uma, mas isso não significa que você não esteja trabalhando as outras. [E necessário] ter essa visão de aluno e do processo de ensino... porque se você pensar fragmentadamente, não dá certo.” (P25)

“E outra coisa, eles cantam nos eventos e tal, até mesmo porque a gente tem que dividir o número de alunos, eles cantam a mesma coisa, mas pra gente é tão claro quais são as habilidades com a mesma música, mas é muito claro, e, às vezes, a pessoa fala ah!, todo mundo cantou junto.” (P20)

A questão da organização das habilidades é um ponto importante que merece ser destacado. Existem uma sequência e uma interação, em que uma habilidade necessita da

¹⁵ Termo abordado no I capítulo e consultado no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, 1998: v.1, p. 41.

¹⁶ Este termo refere-se aos professores especialistas de: música, educação física, inglês, informática e expressão corporal.

outra para ser desenvolvida; assim, o professor, ao dinamizar seu trabalho, deveria sempre pensar que existem habilidades permanentes e estruturantes, que se tornam basilares para o desenvolvimento da criança.

“Querendo ou não, no caso específico da educação infantil, é muito o fazer, os procedimentos, não só em música, pensando nas áreas específicas, e aí o que acontece... Então quando você chega lá... O mérito de se trabalhar por habilidades dessa forma é justamente pensando neste círculo maior, não só no círculo de cada série, mas no círculo do aluno, como educação infantil, ensino fundamental e médio, esse espiral, porque quando a gente vai chegando lá na frente...” (P25)

Para o professor P25, as habilidades permeiam os procedimentos que são utilizados com as crianças no dia a dia. E estas habilidades parecem se complementar a cada ciclo que se conclui, dando continuidade e ampliando-se em níveis de complexidade, tendo a espiral sido ressaltada como um dos exemplos. Segundo Bruner (1976), o currículo por espiral é constituído por grandes temas, princípios e valores, que são vistos em diferentes etapas do desenvolvimento dos alunos, e as estratégias dentro desse processo, quando articuladas, contribuem com tal dinâmica.

Nos três grupos focais, a subcategoria habilidades foi pontuada de formas diferentes. Alguns professores sentem dificuldades em trabalhar de tal maneira, ou por questões de resistência ao novo, ou porque ainda estão tentando entender e incorporar à sua prática. Outros afirmaram que a estruturação e a distribuição das habilidades de forma ampla contribuem com pontos positivos e favoráveis no planejamento. Contudo, alguns professores demonstraram que, por estas habilidades serem amplas demais, isso gera certa dificuldade, pois não sabem bem o que e como fazer.

Por fim, destacamos que existem diferenças de opiniões entre professores de aulas específicas e professores polivalentes. Para os primeiros, o trabalho por habilidades é mais flexível e adaptável, ou seja, eles podem reavaliar se determinadas habilidades são ou não condizentes com aquilo que estão fazendo; enquanto os professores polivalentes necessitam focar sua atenção na estruturação destas habilidades, sem modificá-las, o que vem a ser uma questão negativa para eles. Inferimos que tal postura da instituição pode ter sido tomada pelo fato de os professores de classe apresentarem certa resistência ao novo, ou por estarem habituados a trabalhar por meio de conteúdos, o que vem a ocasionar um choque de ideias e posturas, visto que o novo currículo traz uma organização e uma forma de trabalhar pensando primeiro nas

habilidades. Ou ainda, tal medida foi tomada porque a instituição também não se sente totalmente segura neste momento do processo de implantação da proposta, e busca o controle.

5.3.5.3 - Subcategoria emergente: estratégia metodológica da proposta

A subcategoria estratégia metodológica emergiu no grupo focal II e III como ponto importantes a ser considerado por fazer parte das práticas dos professores. Os participantes relatam suas dificuldades em organizar, no plano semanal, a viabilização das habilidades, estratégias e conteúdos.

As estratégias metodológicas e os recursos são instrumentos que contribuem para estimular as crianças nas suas múltiplas linguagens, não são um fim em si mesmas, ou seja, sua função corresponde a buscar novos caminhos, estimular a criatividade, inovar, sem engessar a flexibilidade que deve existir durante o processo. Um dos caminhos propostos por Edwrad, Gandini e Forman (1999) está relacionado com as linguagens que as crianças têm. Segundo estes autores, as crianças devem ser encorajadas a explorar seu ambiente, a expressar-se por meio da linguagem oral, desenhos, pintura, dramatizações e outros. Neste sentido, as estratégias metodológicas podem ser consideradas relevantes para desencadear e mediar tal processo.

Na Tabela 1 do capítulo III, um dos tópicos aponta que a metodologia na escola da Rede de Educação da escola pesquisada deve estar voltada para as reais necessidades e características da criança, ou seja, estimular as potencialidades dos alunos, utilizando diferentes recursos, múltiplas linguagens e estratégias para percorrer este caminho junto com as crianças, rumo à meta do desenvolvimento das habilidades.

No grupo focal II, essa temática foi evidenciada de diferentes formas. Em um primeiro momento, ressaltaram a questão da falta de ressonância entre as habilidades, estratégias metodológicas e conteúdos.

“Mas aí vem o problema da estratégia, aí vai falar espera aí, você colocou essa estratégia para esta habilidade, ‘num’ tá combinando, por outro lado, tem umas [habilidades] que estão amplas e outras faltando, e aí você fala como eu vou colocar, como vou trabalhar essa habilidade e usar essa estratégia, mas cadê a habilidade, e aí você não acha, entendeu. Então eu acho que tem esses dois lados, umas que estão muito amplas, outras que estão faltando e outras que estão junto com conteúdo não sei o quê, que não tem nada a ver.” (P 18)

O problema, segundo P18, está relacionado com a organização deste material, ele acha que não existe uma sintonia e complementariedade, o que vem dificultar o momento do planejamento, uma vez que o professor não tem muito claramente ainda como as coisas se encaminham ou deveriam ser. Tal insegurança pode estar relacionada com a falta de prática para desenvolver esse tipo de trabalho por habilidades, ou por uma insegurança associada à falta de formação continuada. Neste processo, temos ainda que pensar na instituição, se está ou não tomando medidas para sanar essas dúvidas e falta de formação neste quesito dos professores.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) dizem que somente quando os professores têm claramente aquilo que desejam conseguir e oferecer para os alunos é que a proposta educativa acontece efetivamente.

Nas falas dos professores, constatamos que alguns parecem não saber bem, não conseguir expressar ou querer revelar aquilo que desejam alcançar com as crianças por meio da proposta educativa, o que vem ocasionar dúvidas, incertezas e dificuldades.

Outro professor também pontuou sua dificuldade, relatando que na área de Natureza e Sociedade isso fica mais complicado, pelo fato de que no momento do planejamento surgem problemas ao criar estratégias.

“Em Natureza e sociedade, eu acho supercomplicado você colocar uma estratégia, eu não sei se é uma dificuldade só minha. Acho isso por conta das estratégias, por exemplo, têm lá, algumas habilidades que sempre se repetem, só que você não repete o mesmo conteúdo sempre, a habilidade está lá. Eu acho que está mal elaborado, aí eu coloco lá uma coisa, aí vem, mas não tem nada a ver, mas você não consegue encontrar uma que case, mas tudo bem, então você está falando que está indo pelo conteúdo, não, é que eu preciso falar de “Londres.” Faltam habilidades e algumas que tem que ficam tão amplas que você consegue encaixar.” (P15)

A partir de tal fala, levantamos a hipótese de que os professores apresentariam dificuldades em encontrar estratégias para desenvolver as habilidades. Essa situação pode estar ligada à questão de que os professores, ao elaborar seu plano de aula, pensam primeiro em qual recurso irão utilizar, nas estratégias e conteúdos, para depois pensar nas habilidades, além do que esse processo não se encontra em livros didáticos, o que sugere que eles tenham que pensar e repensar sua forma de trabalhar com as crianças, tendo que criar estratégias adequadas, que venham ao encontro das habilidades propostas.

“Tem uma questão de exigência nossa, é muito mais fácil você pegar a habilidade e colocar lá, e colocar uma estratégia [...] Eu acho péssimo, não condiz com o que eu quero”. (P 15)

Nesta colocação, percebemos a angústia do professor em não querer se enganar e enganar a instituição. No entanto, esse processo parece ser difícil: contextualizar, agregar pensando em algo maior que não esteja relacionado somente ao conteúdo ainda é complicado para estes professores.

No grupo focal III, a questão da estratégia apareceu no discurso de dois professores. O primeiro relatou que, muitas vezes, não é a folha ou o registro que são mais importantes, mas sim a forma como se trabalha para desenvolver as habilidades do aluno, que devem ser consideradas, ou seja, a estratégia metodológica que se usa, o caminho que se escolhe para desenvolver no aluno os objetivos propostos.

“Mas é o que a gente fala para os pais, eu sempre falo que o registro é a última coisa, registro é para o pai ver, porque o que importa mais é tudo aquilo que foi trabalhado antes, tudo que você fez no lúdico, no concreto. Também é importante o registro, às vezes aquela coordenação motora fina ali precisa disso, porque ele vai ter que escrever e precisa desses prerrequisitos, mas o registro, muitas vezes, é pro pai ver, quer ver conteúdo, folha, mas o importante é o caminho que você trilhou para chegar ali.” (P 24)

O professor P19 relata que o trabalho só mudou de foco, ou seja, antes se pensava em conteúdo, em como e de que forma ele seria trabalhado para os alunos. Hoje, ao desenvolver uma proposta por habilidades, deve-se ter os mesmos procedimentos. Contudo, o foco agora está nas habilidades que serão desenvolvidas.

Se eu estou pensando em habilidades, eu vou pensar em quais estratégias serão melhores para trabalhar essas habilidades, e aí as coisas [acontecem]... a troca é muito importante entre as pessoas,[...] ainda mais no jardim. Na educação infantil, não existe esse rigor de conteúdo. Então, a gente quer que eles cheguem, [temos os] objetivos, [o] percurso depende de cada professor, temos o plano [de aula] que é igual [para todos os níveis], mas conversa[mos] muito, tem coisas que mudam [durante a] semana.” (P 19)

Ao referir-se às estratégias para serem desenvolvidas por meio das habilidades, P19 traz como solução para as dificuldades o trabalho em parceria e trocas entre os professores do seu nível. Acredita que o mais importante é ter claro o objetivo que se

deseja atingir com os alunos e é por meio do plano de aula, das conversas e dos caminhos que o professor escolhe que as coisas vão acontecendo, uma vez que o conteúdo não é o fator prioritário neste nível da educação.

Para Smith e Craft (2010), as trocas entre os professores são fatores importantes que contribuem e estimulam “insights”, os quais podem trazer novidades e ajudar na compreensão e desenvolvimento da prática cotidiana, traduzidas em planejamentos flexíveis.

5.3.5.4 - Subcategoria emergente: planejamento

O ato de planejar perpassa toda a ação do professor, e por meio dele, segundo as autoras Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113), podem ser feitas intervenções e adequações durante todo o processo.

[...] o planejamento é uma ferramenta na mão do professor que lhe permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula; uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado o que a situação, no momento da prática, não aconselha que seja feito.

Esta subcategoria emergiu no grupo focal III em diversos momentos. Achamos conveniente destacá-la por apresentar sentido e fazer parte do construto do professor ao desenvolver suas atividades diárias dentro da escola. Desta forma, o planejamento é um ponto relevante e fundamental neste processo.

“Mas na prática eu acho que sim, é possível. Nós temos a parte burocrática, temos várias coisas [para] dar conta, mas quem planeja é a gente. A gente é que tem que colocar no planejamento esse tempo, quando a gente quer a gente arruma.” (P 24)

Fica claro nesta fala que o professor tem plena consciência de que é ele o único responsável pelo planejamento. Embora “existam várias coisas para dar conta” e aqui imaginamos que sejam os conteúdos em especial, ele percebe que esse planejamento pode ser flexibilizado.

“Eu não sei se acontece com vocês em relação à sala de aula em si, mas como o planejamento é pra todas as professoras, e cada classe tem um perfil, cada professora tem um perfil para trabalhar. Então, acho que também essa questão de todo mundo seguir [o mesmo plano], não sei se teria outra forma, não estou falando que isso é ruim [pois] é uma forma que se encontrou para ser trabalhado.” (P 21)

Pelo relato de P21, percebemos que as professoras elaboram um único planejamento para todos os níveis da mesma faixa etária, o que, em parte, parece ser um facilitador para a elas. Contudo, existem diferenças de ritmo e de turma.

Ostetto (2000) destaca que o planejamento na Educação Infantil necessita ser dinâmico, ou seja, por meio das diferentes linguagens, formas de expressão e leitura de mundo, a criança vai se encantando e despertando para descobertas e aprendizagens significativas. Contudo, tal dinâmica só ocorrerá se o professor mediante sua prática buscar constantemente ressignificar aquilo que faz, confrontando-se para analisar se o planejamento corresponde às expectativas e interesse das crianças.

“Acho que essa troca de cada uma fazer uma semana [plano de aula] é muito rica também, cada uma tem um olhar.” (P24)

Constatamos por meio desta fala que existem convergências de opiniões, e para esta professora a dinâmica de trabalho parece ser boa e produtiva, a troca que acontece enriquece a cada uma e ao grupo.

“Então, tem que contar com os imprevistos, no maternal, o professor é homem, então vão chorar, é que esse tipo de coisa acontece. Eles estranham, demoram um pouquinho pra acostumar, mas depois que eles veem que não é o “bicho”, aí tá tudo bem. Não perder de jeito nenhum o foco, sempre junto com eles, mas querendo ou não quem vai dar o direcionamento somos nós, é nossa responsabilidade, porque o planejamento [...] é a ação, o plano é documento e o planejar [...] requer a reflexão durante a ação e pós-ação, e na realização da ação novamente e isso de fato é planejar, o plano é documento e o plano tem que refletir de fato aquilo que é feito” [...] (P 25)

Este professor relata que as crianças a princípio sentem medo dele, porque no ambiente escolar convivem muito mais com as professoras. Contudo, esses imprevistos fazem parte da dinâmica de trabalho e devem ser considerados no planejamento. Outro ponto importante ressaltado por este professor diz respeito ao processo de planejamento que, segundo ele, está permeado pela ação antes, durante e depois do processo. O

planejamento é um documento que, para este professor, necessita refletir aquilo que se faz no dia a dia com os alunos.

5.3.6 - Questão 4

Tabela 11.7			
Eixo	Quais foram ou estão sendo os desafios e as dificuldades que encontraram no novo currículo?		
Prática Docente	Categoria	Subcategoria	Categorias emergentes
	Comportamento	Desafios e dificuldades	Resistência
	Destreza	-----	Avaliação Plano de aula

Tabela elaborada pela pesquisadora

Nesta última questão, serão analisadas dentro da categoria de comportamento as subcategorias referentes a desafios e dificuldades encontrados pelas professoras com a proposta do novo currículo. Outro fator relevante desta pergunta está relacionado com a subcategoria de avaliação, que foi destacada pelo grupo focal I como um dos pontos mais difíceis dentro deste processo.

5.3.6.1 - Subcategoria: desafios e dificuldades - avaliação

Uma das participantes ressaltou que muitas vezes os pais se preocupam somente com a nota, enquanto ela pensa no processo de desenvolvimento da criança, e tem consciência do “porquê da nota”.

“A gente sabe onde a gente tá dando nota, o que [está] avaliando. Para os pais, ah!, ele está ótimo em matemática, que bom, ele sabe contar. Ah!, ele está ótimo em coordenação motora, então ele sabe correr, mas não é só isso, né!” (P 4).

“O relatório descreve a criança de ponta a ponta, e eles ficam olhando os conceitos do boletim, e não olham todas as conquistas da criança.” (P 2)

Sobre tal questão, Hoffmann (2006, p. 63) pontua que a avaliação relata o caminho percorrido pela criança, suas potencialidades e desenvolvimento, e necessitam ser considerados um processo permanente que acontece sem juízos pre-determinados.

[...] o processo avaliativo precisa ensaiar o movimento do ‘ainda não é’, ou ‘ainda é’, enunciando o princípio dialético do conhecimento: toda a descoberta da criança está relacionada a conquistas anteriores e são o prenúncio de novas conquistas.

Uma das professoras relatou que o sistema atual de avaliação da escola não ajuda os pais a perceber o desenvolvimento das crianças, visto que, não raro, eles focam sua atenção no conceito. Tal forma de trabalho está ligada a resquícios de uma educação na qual se esperam e se cobram resultados. Contudo, ao analisar a Tabela 1 no capítulo III, percebemos que o currículo anterior apontava a avaliação sistematizada dos conhecimentos por meio dos conteúdos de forma horizontal e vertical, propiciando, desta forma, aprendizagens significativas. Percebe-se em tal dinâmica de trabalho que o foco está na questão da aprendizagem dos conteúdos sistematizados pelos professores, o que talvez venha acontecendo ainda neste processo de transição e mudança.

“Na verdade, a gente avalia por habilidades, mas o que vai para o boletim vai como conteúdo. A gente avalia sim por habilidades.” (P 4)

“Antes não era, o nosso caderno de observação era completamente de notas, antes era mais o conteúdo, era tudo assim, ah! identificou o santo junino e tal...” (P 2)

Inferimos pelas falas das professoras que elas apresentam uma forma de avaliação na qual buscam consonância com o currículo por habilidades, mas apresentam para os pais um instrumento que ainda reflete o currículo anterior, e mediante esse processo elas não conseguem compartilhar com os pais o que realmente estão desenvolvendo com as crianças, o que vem ocasionar dúvidas e cobranças dos pais sobre os conceitos que são dados para as crianças.

Na nova proposta de currículo, ilustrada na Tabela 1, a avaliação é considerada um processo dinâmico de ensino-aprendizagem relacionada com o desenvolvimento do aluno, ou seja, a avaliação acontece de forma permanente e processual, detectando, desta forma, as dificuldades e os avanços das crianças. Contudo, as professoras sentem dificuldades em avaliar as crianças, talvez a falta de estudos sobre essa temática seja um dos pontos nevrálgicos desta dificuldade, ou os critérios e instrumentos de avaliação ainda não estão condizentes com a nova proposta.

Segundo Coll e Martín (2004), a metodologia, os procedimentos e os instrumentos de avaliação são elementos básicos do projeto curricular, eles estão

diretamente interligados entre si, portanto, se a dificuldade aparece em um desses pontos, consequentemente a viabilização dos outros também passará pelo mesmo processo.

“Essa dificuldade de dar nota para as crianças acho que é geral na Educação Infantil, é complicado porque, às vezes, a gente tá ali avaliando se ela sabe o quadrado, se ela sabe o círculo, se ela sabe reconhecer alguns números, enfim, hoje ela pode dizer é o círculo e amanhã ela pode falar que é o quadrado, é muito artificial, porque em um dia ela pode saber, o desenvolvimento deles assim, às vezes, é muito rápido.” (P 4)

“Eu digo por esta dificuldade, porque a criança a cada dia vai mudando a cada dia que passa, às vezes a cada hora e às vezes a gente taxa uma nota, e na semana seguinte ela pode ter evoluído e ela vai com essa nota.” (P 5)

Além das questões referentes aos instrumentos e critérios, muitas vezes as professoras avaliam um momento específico, esquecendo-se de que nesta fase a criança necessita ser avaliada de forma contextualizada para não se incorrer a critérios fragmentados.

A LDB (1996), no art. 31, diz que “[na] Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo o acesso para o Ensino Fundamental.” Portanto, na Educação Infantil, a Professora avalia o processo da criança e não um determinado momento.

“Uma coisa que eu senti que melhorou [foi o processo de] avaliação. Eu sempre [comparava] as avaliações dos alunos, e na verdade depois que [colocamos] os critérios de avaliação, principalmente no caderno de notas e nas avaliações, eu... a criança faz a avaliação e eu já dou a nota, porque a gente sabe o que ela deveria alcançar naquele momento. Eu comparava muito, e na verdade você não tem que comparar.” (P 4)

Mediante tal fala, percebemos que as professoras buscam novos caminhos e critérios para o processo de avaliação. Entretanto, necessitam de uma formação mais consistente e orientações mais pontuais por parte da coordenação para efetivarem uma real mudança.

5.3.6.2 - Subcategoria: dificuldades e desafios - plano de aula

As professoras do grupo focal I também pontuaram que encontram dificuldades para elaborar o plano de aula por habilidades. Em uma das falas, constatamos que, muitas vezes, elas não consultam o projeto, mas sim pensam primeiramente no recurso que irão utilizar para depois encaixar uma habilidade e conteúdo. Ao utilizarem essa forma de trabalho, apresentam dificuldades, pois um professor, antes de pensar no recurso ou nas estratégias que serão utilizadas, deve refletir sobre o que deseja desenvolver no que concerne à aprendizagem e conhecimento de mundo em seus alunos, e seu foco deve estar voltado para quais habilidades serão trabalhadas.

Essa dificuldade pode estar associada às questões conceituais, as professoras priorizam os conteúdos, contudo, Macedo (1999) ressalta que a prioridade hoje está voltada para o saber procedimental e, completamos, atitudinal, pois eles se tornaram essenciais na atualidade, visto que grande parte dos problemas e questões do cotidiano exigem das pessoas ações criativas e resoluções práticas, que estão na ordem do saber fazer e do saber ser.

Desta forma, constatamos que os professores parecem não distinguir o que é essencial no processo de desenvolvimento da criança, ou seja, o que necessita ser assegurado em sua aprendizagem. Para Macedo (2008), o trabalho desenvolvido a partir das habilidades possibilita um ambiente mais leve, lúdico e harmonioso, dispensando, desta forma, a preocupação em transmitir conteúdos, criando um clima propício para o processo de ensino e aprendizagem (BRITO, 1998).

“Uma dificuldade que eu tenho com relação à habilidade é na hora de fazer o plano, vou ser muito sincera, eu ainda não consigo pensar nas atividades que vou fazer [utilizando determinadas] habilidades, então na verdade eu nem pego o projeto, então a gente fala, ah!, o que seria legal fazer naquela semana. Tem essa atividade, tem aquela brincadeira, e aí a gente coloca no plano [e depois pensamos em] qual habilidade encaixar. Eu conversei com a coordenadora sobre isso, ah!, eu posso dar isso, eu posso dar aquilo, às vezes vem da nossa cabeça o que pode dar naquela semana, aí a gente coloca no plano, aí sim, vou pegar o projeto para ver as habilidades que serão trabalhadas.” (P 4)

Uma das professoras relatou que sua dificuldade está em pensar nas habilidades que deseja desenvolver com os alunos, pois quando vai elaborar o plano de aula a

primeira coisa que vem à mente são os conteúdos que deseja desenvolver, e esse exercício de pensar as habilidades não é fácil, requer um esforço e constante reflexão.

“[...] Mas assim o plano quando vou fazê-lo, sinto dificuldades porque sempre vem o conteúdo primeiro, realmente não vou negar. Aí eu falo pra mim mesma, calma, vou pensar a habilidade. Penso, mas aí eu vejo se dá para encaixar o conteúdo. Realmente é difícil. Vamos devagar, vamos pensar, por exemplo, a habilidade qual que vai ser trabalhada, ah!, identificar as letras do nome, então qual conteúdo se pode encaixar nesta habilidade, é difícil. Eu tenho mais dificuldades em fazer o plano.” (P 8)

No grupo focal I, foram pontuadas duas dificuldades: a primeira está relacionada à avaliação, à forma de fazê-la, aos instrumentos e devolutivas para os pais, que não parecem condizentes com aquilo que desenvolvem no cotidiano com as crianças; e a segunda se refere ao plano de aula. As professoras sentem dificuldades em pensar primeiro nas habilidades a serem trabalhadas, nas estratégias para atingir os objetivos. Tais dificuldades nos mostram que a partir do momento em que as professoras conseguirem viabilizar o plano semanal por meio das habilidades, isso refletirá na avaliação, e essas dificuldades serão superadas.

O grupo focal II considerou como dificuldades as questões referentes às habilidades e conteúdos, a imposição deste trabalho por parte da instituição e sua mudança de postura. Uma professora relatou que sente dificuldade às vezes em encontrar habilidades apropriadas para determinados conteúdos.

“O que a professora está tentando dizer é o seguinte, nós temos o plano e temos que fazê-lo a partir da habilidade, mas qual que é a dificuldade, às vezes, que você não consegue partir das habilidades, porque falta habilidade, por exemplo... [todas falaram ao mesmo tempo]” (P 18)

“Às vezes, como você tem que trabalhar aquela habilidade, você não consegue encaixar aquele conteúdo que seria legal trabalhar com eles.” (P 14)

Parece haver um impasse entre as habilidades e os conteúdos, as professoras têm consciência da mudança, contudo ainda não conseguiram sintonizar a prática com a nova proposta. Existem algumas habilidades que são atitudinais, tais como expressar vontades, manifestar sentimentos, escutar o outro. Contudo, outras estão mais direcionadas para as questões cognitivas como compreender textos com apoio de

gravuras, imagens e outros aspectos e reconhecer a letra inicial do nome. Percebe-se, por meio dos exemplos entre as habilidades e os conteúdos, que não existe uma dicotomia, entretanto, os professores apresentam dificuldades em colocar em prática a proposta, porque ela não está centrada no ensinar por ensinar, mas em um saber fazer e ser direcionada para o desenvolvimento da criança.

De acordo com P10, a instituição, a princípio, insistiu que se trabalhasse com as habilidades propostas, e depois abriu espaço para que os professores de aulas específicas como educação física, música e expressão corporal pudessem moldar tais habilidades de acordo com as reais necessidades das crianças.

“Depois de algum tempo de lá e cá, e algumas discussões, ficou liberado para eu trabalhar o que achasse que era melhor para as crianças, o que daria certo. [Quanto as] habilidade, eu posso tirar algumas. É muito assim, você não pode pegar [as mesmas] habilidades, ah!, eu quero que você trate das habilidades de educação física da educação infantil ao ensino médio, sem chance. O discurso agora mudou. [...]” (P 10)

A professora sente que o discurso mudou, não existe mais a exigência de um cumprimento rígido, abriu-se para a flexibilização, para as intervenções e mudanças, considera essa experiência e forma de trabalhar importante dentro do universo da Educação Infantil, uma vez que existem as especificidades dessa faixa etária, o que parece não ocorrer em outros níveis da escola. A forma de trabalhar com as crianças pequenas necessita ser constantemente reinventada e refletida para a obtenção de uma educação de qualidade. Dentro desta perspectiva, outra professora de aula específica relatou que a liberdade que foi dada para a organização das habilidades contribui com a organização das planilhas.

“Na nossa planilha, nós vamos durante o ano colocando o que deu e o que não deu certo, aí no final do ano a gente senta e conversa [professora de expressão corporal] quando você vai montar o próximo, você já vê o que pode continuar, o que deve ser riscado.” (P 12)

A partir dessa fala, constatamos que P12, ao longo do ano, vai marcando aquilo que parece ser relevante e o que necessita ser modificado na planilha. Assim, ela está em constante análise, fator este positivo, além de mostrar ressonância entre o que é planejado e o que é vivido pelo grupo. Ostetto (2000) afirma que o ato de planejar

pressupõe um olhar atento à realidade, neste sentido, o educador, ao elaborar o seu planejamento, deve ter como referências as necessidades das crianças, suas curiosidades, interesses, enfim, esse olhar necessita estar em constante exercício para não cair em uma sistematização rígida e fragmentada.

Por fim, uma professora do grupo focal II colocou para os participantes que considera como desafio as classes heterogêneas, uma vez que deseja que todos os alunos atinjam os objetivos propostos ao mesmo tempo.

“O maior desafio que eu acho são as classes heterogêneas. E eu sou nove por três¹⁷, então o meu desafio maior é que todos cheguem juntos, isso é impossível, eu acho que a divisão das classes, eu não sei como é feita a divisão das classes, se é por comportamento, eu particularmente não tenho nada com isso, mas há classes que são tão diferentes, tão diferentes... A ansiedade maior minha é essa, a diferença de patamar em que eles estão. Isso é com os maiores, no Objetivo é assim, os bons, os médios e os ruins.” (P 10)

Trabalhar com as diferenças que surgem na sala de aula buscando desenvolver os objetivos propostos e respeitando o processo de desenvolvimento de cada criança não é uma tarefa fácil em um mundo imediatista, que busca resultados rápidos, entretanto, os professores necessitam desenvolver habilidades que viabilizem tal dinâmica. As diferenças existem e sempre estarão presentes na escola, e talvez seja muito mais produtivo investir nelas para formar a pessoa em sua totalidade. O foco do olhar do professor não deve estar voltado para a produtividade, mas sim para a convivência, o respeito, a aceitação e a produção de cultura entre os pares.

Dentro desta perspectiva, da produção cultural, Carneiro (2010) diz que o ser humano é o sujeito da história, se diferencia das outras espécies por sua forma de ser, criar e transformar. Por meio dessa cultura, existem as particularidades de cada grupo, o inesperado, as ambiguidades, que contribuem para a convivência cotidiana na diversidade de pensamentos e maneiras de ser e agir, que são fatores relevantes no processo de desenvolvimento das crianças.

O grupo focal III apresentou algumas dificuldades no quesito da elaboração do plano de aula, na compreensão dos pais a respeito desta nova proposta e na formação

¹⁷ A expressão “nove por três” refere-se a uma pessoa que procura fazer as coisas de forma correta, não aceita erros, tudo deve estar dentro de um padrão ou medida, sob o seu controle.

continuada, tendo ressaltado também alguns pontos positivos a respeito do currículo por habilidades.

“[...] então, quando, às vezes, escutamos sobre a dificuldade de se trabalhar, de mudar o currículo, eu fico olhando, nossa é muito mais fácil, porque a gente já faz isso há muito tempo. Tanto faz o conteúdo ou a música que a gente vai dar, o que se tem que ver é se está dentro das habilidades que a gente pensou antes, eu acho muito mais fácil e tranquilo, porque é assim que a gente trabalha desde sempre.” (P20)

Uma professora de aula específica ressaltou que sente que é mais fácil desenvolver o seu trabalho pautado sobre as habilidades, pois já usa essa proposta há algum tempo, para ela são as habilidades que permeiam a aula, independentemente do conteúdo.

Outra professora de aula específica deu continuidade à fala, compartilhando sua experiência, também considera essa forma de trabalhar muito boa, sente que abrange todas as crianças e pode ser flexibilizada constantemente, visto que o objetivo primeiro são as habilidades.

“E eu acho que com a [minha disciplina] é muito mais fácil trabalhar por habilidades, porque você pode [desenvolver] um projeto, você pode trabalhar dentro de uma ideia que vem do aluno, é muito mais fácil, flexível, você consegue atingir os seus objetivos, sem um conteúdo específico, tem algumas coisas que serão trabalhadas ao longo do ano, mas a movimentação desses conteúdos é mais tranquila, então é bom por isso, porque você pode trabalhar de várias maneiras, vários conteúdos a mesma habilidade, [...] e aí a estratégia fica mais fácil você pode [...] caminhar com o conteúdo de acordo com as necessidades...” (P 21)

“Agora no currículo do dia a dia [de sala de aula] eu acho mais difícil, até porque na verdade nem sei se poderia falar, porque não é da educação infantil em si, né, mas a gente acaba adotando um livro, que é como a professora de música falou, o livro.. e a gente quer trabalhar por habilidades, a gente nem precisa seguir o livro, mas ao mesmo tempo tem algumas coisas ali que viram um quebra cabeça maior. Então na [minha disciplina] é muito mais tranquilo [...]” (P 21)

Entretanto, sua experiência como professora polivalente não é a mesma, sente falta de articulação, visto que utiliza no Ensino Fundamental o livro, acrescidos das habilidades propostas para o ano. Uma mesma professora vive uma experiência antagônica, inferimos que os professores de aulas específicas não sentem a

obrigatoriedade do ensino em suas práticas, o que vem ocasionar o olhar mais voltado para o desenvolvimento da criança, enquanto os professores polivalentes sentem essa obrigatoriedade e cobranças no que concerne ao ensino-aprendizagem dos alunos. Essas duas formas de encarar a realidade fazem com que os educadores vivenciem experiências diversas no âmbito da nova proposta. O Documento III (2012, p.17) da Instituição pontua que:

Pedagogicamente, o professor precisa entender que o desenvolvimento de determinada habilidade é de sua competência e não do aluno. Enfim, a habilidade precisa ser tomada como algo que se desenvolve, ela não está pronta no aluno. Se o desejo é construir um sujeito capaz de mobilizar os conhecimentos, certamente isso só acontecerá por meio de aulas desafiadoras, contextualizadas e que traduzam certo recorte da realidade.

Para os professores de aulas específicas, trabalhar com várias habilidades utilizando as mesmas estratégias e recursos não é um complicador, por exemplo: as habilidades de se movimentar utilizando gestos diversos e ritmo corporal, explorar gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo e repetir movimentos, orientando-se por gestos, mímicas e linguagem oral podem ser trabalhadas, utilizando as estratégias e recursos de rodas cantadas, reprodução de movimentos, sentimentos e sensações em interpretações musicais. Ao pensar nestas habilidades, estratégias e recursos, observamos que o professor poderá trabalhar de forma integrada à linguagem oral, movimentos, música e ao ensino religioso. Inferimos que os professores de aulas específicas já conseguiram captar essa diferenciação e que em uma aula é possível trabalhar várias habilidades, pois visualizam a integração que existe entre elas e os conteúdos, enquanto os professores polivalentes parecem ter a sensação de que o trabalho desenvolvido só por habilidades não irá contribuir com o processo de aprendizagem das crianças.

Desta forma, percebemos que o professor deve ter claros os objetivos que deseja alcançar com os alunos, além de permear sua prática pedagógica de maneira dinâmica e em sintonia com a realidade deles, ou seja, enxergar quais são as necessidades das crianças e procurar desenvolver as habilidades apropriadas.

Na sequência de falas que se seguem, evidenciamos que o professor P25 aponta uma série de impropérios encontrados nesta nova proposta, desde a cultura que permeia

a forma como a educação é concebida pela sociedade à postura do professor dentro deste universo.

“Eu concordo que realmente em termos de distribuição dos saberes dentro das habilidades você tem uma dinâmica melhor, mas com certeza temos desafios, por exemplo, eu sempre me questiono sobre alguns. Um primeiro desafio que a gente tem é que eles [os alunos] vêm de casa com famílias, seja de qual estrutura for, que não passaram por um currículo dessa forma, que espera uma devolutiva de outra forma [...]” (P 25)

Mais do que o trabalho por habilidades, o professor P25 observa que a proposta é inovadora, e que muitas vezes os educandos e suas famílias não estão preparados para esta nova metodologia, sendo que os pais esperam uma devolutiva ainda pautada em uma escola tradicional, ou seja, a escola desenvolve seu trabalho de uma forma e as famílias esperam os resultados de outra maneira.

A respeito da cultura que perpassa a escola, Brito (2003) diz que embora ela esteja inserida em um contexto mais amplo, por meio dos valores, objetivos, relações, comportamentos e normas, ela é capaz de produzir sua própria cultura, gerando, desta forma, o clima da escola, que pode ser definido de diferentes maneiras, conforme a percepção das pessoas. Esse clima da organização escolar contribui com a viabilização da intersubjetividade e a cultura organizacional, ou seja, das relações que se estabelecem entre as famílias, alunos, professores e direção surgem os valores, ideologias, estruturas de poder e outros, gerando uma cultura própria.

Embora os professores percebam que as famílias encontram dificuldades em entender o currículo por habilidades, se eles tiverem um posicionamento assertivo e seguro sobre o ponto de partida e de chegada da nova proposta, com certeza, sentirão segurança, e essa cultura milenar que permeia a sociedade a respeito da escola poderá passar por um processo de mudança.

O mesmo professor ressalta que, além dessa dificuldade de compreensão das famílias, existe outro fator importante que está relacionado com a formação que receberam tanto na escola como na graduação.

“[...] eu acho que, pra nós, como profissionais, pelo menos pra mim, acaba sendo um desafio trabalhar, [o currículo por habilidades] Porque [...] a nossa formação não foi assim, seja ela escolar, ou acadêmica [...] então, a nossa formação pouco passou por esse tipo de

currículo, o que torna um desafio, eu pelo menos fui ter contato mais em cursos que fiz fora, porque na minha disciplina, em específico, você conhece variadas propostas, da mais tradicional, vamos dizer, ao oposto, sem dar nome.” [...] (P 25)

O professor P25 reconhece que falta uma formação mais sistematizada, observa que não estão habituados a esse novo currículo, visto que ele não faz parte de sua história de formação. Um dos pontos mais importantes dentro deste processo de mudança está relacionado com a articulação da proposta com a maneira de pensar e agir dos educadores.

“[...] A forma da estratégia muda, a forma como você vai organizar o tempo muda, e eu termino com [a questão do] tempo porque eu acho esse o maior desafio, não só na educação infantil [ao] trabalhar com habilidades, você está trabalhando com o tempo do outro, o tempo do outro pode ser de uma aula, de 25 minutos [ou] de dez aulas, dependendo das características de cada um. Trabalhar por habilidades requer lidar com a organização do tempo, porque o outro tem [o] tempo dele de resposta, não tem jeito, porque se você está trabalhando de fato assim, você vai propor uma estratégia na qual com certeza ele vai passar pela reflexão, pela ação pelo compartilhar, pela disposição.” (P 25)

Segundo P25, essa nova proposta traz algumas implicações e novas configurações para a escola, ressalta que é preciso considerar o tempo de desenvolvimento individual do aluno, pois eles apresentam tempos diferentes, e neste sentido, as estratégias são muito importantes e devem ser marcadas pela reflexão, ação e partilha.

As estratégias são caminhos de base cognitiva escolhidos para percorrer, junto com o aluno, em direção à produção do conhecimento. Neste processo, os recursos apresentam a materialidade que sustentará a concretização das estratégias em sala de aula. Portanto, o professor, ao elaborar seu plano de aula, necessita levar em consideração diversos fatores, características dos alunos, interesses, ambiente, materiais e outros, com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças.

Outros professores evidenciaram que a maior dificuldade está na elaboração do plano de aula semanal, uma vez que as habilidades devem ser pensadas em primeiro lugar, ficando difícil, segundo eles, encaixar as estratégias e os recursos.

“E agora eu levo muito mais tempo para fazer o meu plano de aula, o que eu fazia rapidamente em 30 minutos, agora eu demoro muito mais tempo, porque é uma reflexão cada semana que eu planejo a minha aula, porque a gente tem que fazer pegando pelas habilidades primeiro, você tem que parar pra pensar, esse é o segredo.” (P 23)

“Mas é exatamente isso, eu estou usando as habilidades para fazer o plano, estou tendo bastante dificuldades [...] no começo eu pensava primeiro no recurso e nas estratégias, mas aí a coordenadora me orientou a pensar primeiro nas habilidades [...]” (P 22).

Tal dificuldade está relacionada com a questão de mudança de mentalidade, pois os professores ainda visualizam o conteúdo como ponto central de suas práticas. Outro fator preponderante está relacionado com a criatividade, reflexão e conhecimento que eles necessitam ter na hora de planejar, visto que os livros didáticos não oferecem subsídios para essa forma de trabalho.

5.3.6.3 - Subcategoria: desafios e dificuldades - resistência

A resistência também foi uma subcategoria que emergiu durante o debate nos grupos focais, embora não tenha sido focada por vários participantes, consideramos importante pontuá-las, uma vez que todo processo de mudança gera certa resistência por parte daqueles que têm a missão de colocar em prática a proposta. Resistência que, não raro, se manifesta como dificuldade e vice-versa.

Segundo Garcia (1999, p. 47), “[...] os processos de mudança devem afectar a teoria implícita ou subjetiva dos professores, além de procurar mudanças mais visíveis através de condutas,” ou seja, a mudança caracteriza-se como um processo de aprendizagem e desenvolvimento tanto pessoal como profissional.

No grupo focal I, dois participantes relataram que, muitas vezes, sentem dificuldade em pensar sua prática por meio das habilidades, uma vez que ainda estão presos ao conteúdo.

“Ah!, quero trabalhar por habilidades, mas eu preciso dar conta do projeto, ah!, então não vou trabalhar por habilidades, você está presa ao conteúdo.” (P 2)

“Respeitar [o currículo por habilidades]. É exatamente isso que eu acho a gente [tem que] se preocupar, com as habilidades. A gente se esquece [do] objetivo principal, porque a gente tem que se observar o

tempo todo pra não desviar para o conteúdo, então mudar o nosso pensamento.” (P 1)

Os professores sentem que o currículo não é respeitado, e nesta fala podemos inferir que eles fazem aquilo que consideram certo e viabilizam a nova proposta. Muitas vezes se esquecem de que o objetivo está focado no trabalho por habilidades. Mais uma vez retomamos à questão de mudança de mentalidade, de postura, ou seja, é preciso ter coragem para romper com o antigo, que se encontra enraizado na formação de base, para propor e viabilizar uma nova proposta, e antes de tudo, é preciso acreditar que vai dar certo e não ter medo de errar e de recomeçar.

No grupo focal II, um dos participantes relatou que, muitas vezes, cria habilidades diferentes, mas não as explicita no plano porque sabe que não pode fazer isso. Com tal atitude, fica evidente que não existe liberdade para opinar, dar sugestões e ideias, ou canais oxigenados que conduzam tais opiniões para as situações apropriadas.

5.4 - Resultados da pesquisa e possíveis encaminhamentos

De acordo com os as análises feitas pelas falas dos professores da Educação Infantil da escola pesquisada, consideramos alguns pontos relevantes que merecem ser destacados para nossa melhor compreensão.

A partir dos dados obtidos sobre a categoria comportamento, observamos que, muitas vezes, os professores são influenciados por demandas advindas da sociedade, instituição e famílias.

Essas expectativas sobre o trabalho dos professores evidenciam uma cobrança cultural de educação enraizada em um sistema rígido e fechado, em que o aluno acumula o conhecimento e o docente transmite. Tal forma de conceber a profissionalidade dos professores de crianças pequenas está intrinsicamente relacionada à história. Essa profissão é construída coletivamente, ou seja, ela recebe inúmeras interferências de diferentes instâncias da sociedade, profissionais de outras áreas e famílias. Todos se sentem no direito de discutir a educação e apontar estratégias para os professores. Estes embates ideológicos, sociais e políticos interferem no ambiente escolar. O diálogo e a abertura para as críticas são importantes, contudo, os professores necessitam de um discurso mais contundente, baseado em teoria e prática, para que possam transmitir segurança naquilo que fazem.

Os professores sentem necessidade de uma escola contextualizada, que não vise somente à transmissão do conhecimento, mas leve em conta o mundo lúdico, as fantasias e curiosidades das crianças. Entretanto, como ilustra a charge 2, os educadores acabam priorizando o conteúdo que necessita ser trabalhado.

Outro ponto de destaque está relacionado com a ansiedade que perpassa o fazer pedagógico, pois o professor direciona a maior parte do tempo para atividades relacionadas com conteúdos.

Observamos que os professores apontaram alguns elementos que estão no desenho¹⁸ a seguir como desafios e dificuldades que perpassam a prática pedagógica dentro desta nova proposta de currículo.



Os professores parecem concordar que o sistema de avaliação não corresponde à nova proposta realizada por meio das habilidades. Eles apresentam para os responsáveis pelas crianças um instrumento, um boletim, que reflete a dinâmica de trabalho do currículo anterior. Este é um ponto que necessita ser revisto e estruturado pela instituição, para que o planejamento, plano de aula e avaliação estejam articulados e possam refletir as reais propostas da comunidade educativa.

¹⁸ Desenho elaborado pela pesquisadora.

Ao mencionarem o plano de aula como um dos pontos de dificuldades neste novo processo, os professores sentem esse impasse na hora de estruturá-lo, visto que estão habituados a associar o plano ao conteúdo que será desenvolvido. Neste caso, a dinâmica é outra, em primeiro lugar deveriam refletir a respeito das habilidades que se deseja trabalhar com os alunos.

Inferimos que os professores sentem dificuldades de visualizar o que é essencial no processo de desenvolvimento das crianças. Deste modo, o trabalho por habilidades fica difícil de acontecer, uma vez que a prioridade está voltada para o saber procedimental, que parte das questões do cotidiano, exige criatividade, resoluções práticas. Enfim, estão relacionados à ordem do saber fazer. Portanto, não existe um manual pronto a ser seguido, e o professor, por meio de sua prática cotidiana, constrói essa forma de trabalhar com os alunos. Essa postura traz exigências maiores, como mais tempo para elaborar o plano de aula, estratégias adequadas às habilidades, trocas de experiências com outros professores e estudo sistematizado.

Como já fora pontuado, as estratégias são caminhos que os professores escolhem para percorrer com os alunos em direção à produção do conhecimento, como levantamento de hipóteses, problematizações, jogos simbólicos, enquanto os recursos são a materialidade que sustentará a concretização dessas estratégias em sala de aula ou fora dela.

Esse trabalho por habilidades é algo que está sendo incorporado pelos professores em suas práticas pedagógicas. Alguns pontuaram que a organização das habilidades está muito ampla e que isso dificulta no planejamento e direcionamento delas. Outros destacaram que consideram este ponto positivo.

Percebemos também que os professores polivalentes apresentam dificuldades em articular as habilidades, conteúdos e estratégias em sua prática, enquanto os professores de aulas específicas visualizam essa dinâmica de forma positiva.

Essas divergências podem estar associadas à resistência dos professores ao novo ou à falta de formação, o que vem dificultar a viabilização da proposta. Para os professores de aulas específicas, esse tipo de trabalho é mais flexível e adaptável, pois eles têm maior liberdade para reestruturar as habilidades.

Os professores parecem concordar que existe maior abertura por parte da instituição com os professores de aulas específicas, enquanto os outros não podem adequar ou modificar as habilidades.

A proposta do currículo por habilidades é considerada por todo o grupo algo novo. Contudo, sentem certas resistências advindas dos resquícios de sua formação pessoal e profissional, além das questões relacionadas à mera transmissão dos conteúdos.

Essa mudança de postura foi sublinhada pelos professores como um ponto a ser repensado. Eles destacaram que foram “treinados” para responder a um sistema de educação que não promove a flexibilidade e a autonomia. Para que aconteça a mudança, sentem necessidade de assumir uma nova postura, e essa transformação só poderá ser realizada mediante o domínio teórico e prático, permeado da ação e reflexão, na busca constante de inventar e reinventar sua prática cotidiana.

Quanto ao ensinar, aprender e desenvolver, os professores relataram que muitas vezes priorizam em suas práticas os aspectos cognitivos. Percebem que existem diferenças entre as crianças e que deveriam respeitar o processo de desenvolvimento de cada uma, valorizando suas conquistas e avanços, entretanto essas questões estão em detrimento com relação aos conteúdos.

A formação continuada não foi um tema aprofundado pelos professores, parece que este não é um ponto importante, para eles as reuniões semanais e os estudos propostos pela instituição abarcam suas necessidades, o que, a nosso ver, não é real, pelas inúmeras dificuldades que surgiram referentes à viabilização do novo currículo.

No que concerne às práticas escolares, educativas e didáticas, os professores percebem que tanto as instituições particulares como as públicas ‘modelam’ sua ação. Neste sentido, voltamos mais uma vez a explicitar as questões ideológicas, sociais e políticas que permeiam o tempo todo a escola e a ação dos educadores.

Os professores salientaram a adequação como um elemento preponderante no momento da aula, ou seja, é preciso levar em consideração todas as dimensões da criança, procurando deste modo adaptar ou refutar os objetivos, se necessário.

Outro ponto de destaque se refere aos valores, que são fundamentais nesta etapa da educação, visto que não é somente a mera transmissão que conta, mas tudo aquilo que o educador faz repercute de forma direta ou indireta nas atitudes dos alunos. Essa relação é instituída pela dimensão afetiva e, para a criança, isso é fundamental, uma vez que a aprendizagem se estabelece no contato e nas trocas com o outro e nas relações estabelecidas. As estratégias pedagógicas são fundamentais neste processo, podendo ser consideradas instrumentos mediadores que auxiliam os professores a estimular as

múltiplas linguagens da criança. Porém, os professores percebem que falta uma ressonância entre as habilidades, estratégias pedagógicas e conteúdos.

Parece-nos que alguns professores não têm muito claros os objetivos que desejam alcançar com as crianças, o que vem ocasionar dúvidas, incertezas e dificuldades para buscar o essencial, deixando em segundo plano tudo aquilo que é periférico. Destacamos a importância da troca entre os professores e orientações mais pontuais que contribuam para a resolução destas questões.

Por fim, os professores destacaram que o planejamento está permeado pela ação: antes, durante e depois do processo, deve ser visto como um instrumento que reflete tudo aquilo que é trabalhado no dia a dia com os alunos.

Para finalizar este capítulo, acreditamos que os grupos focais pontuaram algumas questões relevantes que merecem ser repensadas e encaminhadas, a partir de uma reestruturação na formação continuada, mais habitual, ou seja, - abertura por parte dos professores e da instituição para rever aquilo que necessita ser modificado, trocas entre eles e orientações também pontuais e específicas.

Vale ressaltar que os professores apresentam, por meio das falas, consciência dos pontos que necessitam ser modificados, ilustrado no desenho da página 190, além da própria postura frente à nova proposta. Portanto, o que falta realmente se relaciona à atitude de adentrar esses novos caminhos propostos pelo novo currículo, sem medo de errar, buscando fazer os ajustes necessários para a viabilização de uma educação de qualidade.

Como consideração final, pensamos que seja necessário disseminar via estudos e reflexões, entre todos essa visão ampla de que os avanços só poderão acontecer se todos se envolverem com a nova proposta, entendendo que essa responsabilidade não compete somente aos professores, mas também à coordenação e à instituição, a cada departamento com as suas especificidades e responsabilidades na busca de promover o desenvolvimento do educando em sua totalidade.

Mediante as diversas tendências teóricas, ideológicas e práticas diferenciadas, espera-se que o professor, devidamente apoiado pela coordenação, especialmente em encontros de formação continuada, pelos demais membros da equipe gestora e pela instituição de ensino como tal, assuma uma postura crítica e criativa para refletir sobre o que é apresentado, buscando, assim, coerência entre a teoria e a prática em sua ação.

Acreditamos que um projeto de formação continuada possibilitado pela instituição via coordenação para os professores contribuiria para a viabilização,

inclusive de novas propostas em constante atualização e revisão por aqueles que conferem vida ao currículo. Assim, mediante esta pesquisa, com base nas falas dos próprios professores pensando como sugestão, visualizamos, enquanto coordenadora, algumas habilidades possíveis para serem refletidas junto aos docentes.

Tabela 12		
Habilidades a serem desenvolvidas		
	Habilidades atitudinais	Habilidades cognitivas
Professores	- Relacionar-se de forma aberta com a comunidade educativa. - Expressar-se conforme os valores assumidos pela instituição. - Desenvolver trabalho em equipe por meio de constantes trocas.	- Participar de cursos e atividades oferecidas pela instituição. - Desenvolver processo contínuo de crescimento e atualização intelectual, moral e espiritual, (pessoal e profissional). - Organizar e desenvolver, de forma flexível, situações de aprendizagem. - Utilizar práticas pedagógicas adequadas para formar o aluno integralmente. - Reconhecer os ambientes digitais como recursos. - Demonstrar conhecimento de sua área de atuação.
Coordenação	- Valorizar a individualidade e a criatividade de cada professor. - Buscar solucionar as dificuldades dos professores junto a eles. - Articular trabalho em equipe.	- Planejar e organizar momentos de formação continuada, considerando, inclusive, os encontros anteriores - Avaliar coletivamente a nova proposta e sugestões para possíveis mudanças e atualizações. - Subsidiar estratégias e materiais para os professores.
Instituição/ Equipe gestora	- Valorizar a individualidade e a criatividade de cada professor. - Identificar as necessidades do corpo docente.	- Definir as atividades de formação continuada para os professores considerando encontros pré-definidos anualmente e outros em definições durante o processo. - considerar as diferentes análises a respeito do currículo. - Explicitar com clareza o que se espera do professor, ouvir e analisar suas expectativas Manter essa tabela em aberto

Tabela elaborada pela pesquisadora.

No segundo capítulo, ao mencionar o currículo por habilidades, constatamos que elas sempre partem de questões práticas, estão relacionadas ao saber fazer, inseparáveis

da ação e incorporadas à reflexão, criticidade e valores. Ao estruturar o quadro de habilidades para os professores, coordenação e instituição, pensamos que este processo também se aplica a eles. A formação continuada necessita partir das necessidades que os professores apresentam para a coordenação e a instituição. Eles não estão sozinhos nesta caminhada, espera-se que toda a comunidade educativa envolva-se no processo e se sinta coparticipante. Portanto, as habilidades foram dimensionadas para todos com o intuito de traçar uma proposta consistente. Foram apresentadas em habilidades atitudinais e cognitivas, por acreditar que tanto o conhecimento como as relações que se estabelecem agregam mudanças significativas.

Isto posto, constatamos que a formação de professores é um fator importante dentro da escola, visto que um projeto educativo só poderá se tornar realidade se houver seriedade, perseverança, criatividade, abertura e vontade daqueles que estão inseridos neste processo.

Nenhum mestre educa sem saber para que educa e em que direção educa. Há um projeto de homem encerrado em todo projeto educativo; e este projeto vale ou não segundo construa ou destrua o educando. Este é o valor educativo.

Santo Domingo, (1992)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, procuramos responder à questão de pesquisa relacionada aos desafios e dificuldades encontrados por professoras de Educação Infantil em sua prática pedagógica, com a possível viabilização de um currículo em ação. Esse questionamento nos levou a uma segunda questão relacionada às práticas pedagógicas das professoras como contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

Na busca de respostas a estas questões, sob a ótica da formação continuada das professoras de Educação Infantil de uma escola confessional particular, nossa pesquisa adotou a abordagem qualitativa com características de pesquisa participativa. Utilizou a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a pesquisa de campo e lançou mão da técnica de questionário e grupo focal para recolhimento de dados.

Ao retomar as questões deste trabalho, constatamos que os professores apresentaram de forma contundente os desafios e as dificuldades que encontraram mediante a nova proposta curricular. Inferimos que para eles a operacionalização do currículo por meio das estratégias pedagógicas, habilidades, conteúdos, plano de aula e avaliações é preponderante em sua ação no cotidiano da escola.

Com relação à segunda questão, observamos que a prática pedagógica das professoras, dependendo de como são organizadas, oportuniza aprendizagens interativas e contextualizadas, contribuindo com o processo de desenvolvimento integral das crianças.

A primeira hipótese que anunciamos na introdução desta pesquisa afirma que a ação reflexiva, mediada pela teoria e prática, daria subsídios para as professoras superarem as dificuldades e desafios apresentados no cotidiano da escola, bem como ofereceria maior segurança e clareza ao desenvolverem suas práticas pedagógicas.

Parece-nos que, no decorrer do trabalho, essa hipótese foi sendo ratificada pela fala de vários teóricos e dos docentes da escola pesquisada. Para Imbernón (2005), o professor prático reflexivo aponta como prioridade as estratégias de pensamento, os estímulos, as percepções, tomadas de decisões, conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, faz emergir novos discursos teóricos e concepções, buscando iluminar sua prática. Os professores relataram que estão tendo a possibilidade de repensar sua ação mediante o novo currículo. Existe o desejo de transformação, mas é um processo que

demanda tempo, porque envolve modificações comportamentais e ideológicas. Neste sentido, a teoria e a prática entremeiam a formação continuada na busca de oferecer maior segurança e clareza no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores.

A segunda hipótese desta pesquisa ressalta que a prática pedagógica do professor seria, então, um meio pelo qual se buscam a atualização, inovação, contextualização e viabilidade de sua ação, deixando de engessar a espontaneidade e a criatividade, que surgem durante os momentos de convivência na escola com as crianças por meio do cuidar, educar e brincar.

Observamos que a prática pedagógica das professoras pode ser considerada pela perspectiva objetiva e coletiva, ou seja, por meio das ações realizadas por elas percebem-se a cultura, intersubjetividade, movimentos sociais, contextos, conhecimentos a serem transmitidos, dando sentido à ação. Uma prática pedagógica articulada pela teoria e prática assegura uma educação de qualidade, deste modo consideramos que a hipótese mencionada foi confirmada.

Ao retomarmos o objetivo geral desta pesquisa, quanto a verificar e ainda compreender a interação que existe entre a prática pedagógica da professora de Educação Infantil, sua formação continuada e a viabilização do currículo em ação.

Constatamos que a formação continuada é um processo dinâmico, compassado pela teoria e pela prática, que entremeia a ação pedagógica das professoras, que são consideradas mediadoras da ação. Elas buscam, pelo trabalho pautado no currículo por habilidades, articular aprendizagens com sentido, que sejam aplicáveis às diversas situações da vida pessoal e social, tendo como ponto de partida e chegada o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Os objetivos específicos foram direcionados para as práticas pedagógicas, os desafios e dificuldades, as dúvidas e certezas, superações obtidas e o percurso realizado mediante a nova proposta curricular.

Inicialmente, buscamos sistematizar a concepção de criança como um ser único, detentor de desejos, necessidades específicas, capacidades diversas, como sujeito histórico, agentes de transformação, inseridos em uma cultura. Ressaltamos que a Educação Infantil deixou de ser um lugar de assistência e se transformou em um espaço educacional, trazendo preocupações referentes ao processo de desenvolvimento das crianças. A flexibilidade permeada pela teoria e prática propicia transformações significativas na prática pedagógica. Outro ponto de destaque foram as diferentes

modalidades que permeiam o currículo da Educação Infantil, pautado nas habilidades que articulam aprendizagens com sentido, aplicáveis nas diversas situações da vida pessoal e social. Descrevemos um resgate histórico do cenário da pesquisa, pontuando os elos e as divergências do processo de elaboração do novo currículo.

Em seguida, buscamos investigar a formação continuada das professoras, a prática reflexiva e o currículo em ação do colégio pesquisado, com base nas reflexões sobre os teóricos estudados e nos depoimentos dos participantes da pesquisa, e constatamos que esses elementos são indispensáveis para a profissão docente. Embora os professores não tenham salientado a formação continuada como um fator importante neste processo, percebemos nas entrelinhas de suas falas que falta uma consciência sobre a importância dessa formação em serviço. Consideram mais relevante a prática, a sistematização dela no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A partir das reflexões que emergiram na fala dos professores nos grupos focais, constatamos a importância de lhes dar voz, com o objetivo de compreender suas reais necessidades para, assim, buscar, por meio de uma construção coletiva, caminhos que possibilitem o viver de um novo currículo, proporcionando a eles maior autonomia, criatividade e flexibilidades docente.

Acreditamos que a formação de professores seja um fator importante dentro da escola, visto que o projeto educativo só poderá se tornar realidade se for permeado pela teoria e prática, perseverança, criatividade, abertura e vontade daqueles que estão inseridos nesta dinâmica.

Para concluir, ressaltamos que a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil é orientada pela formação, desenvolvimento de saberes, capacidades, reflexões, habilidades e competência docente, ou seja, os conhecimentos e objetivos entremeiam essa ação com a finalidade de organizar situações de aprendizagem contextualizadas com a realidade dos alunos em via de uma formação qualitativa.

Assim, espero que a dissertação Práticas Pedagógicas e Educação Infantil: desafios e possibilidades contribua para reflexões sobre a formação e também para a edificação de uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Meire. Avaliação e progressão continuada: Subsídios para uma reflexão. In: CAPPELLETTI, Isabel. **Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2001. p.33-44.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8).

ALMEIDA, Maria Terezinha. **Educar pela transversalidade do conhecimento**: relato de uma experiência de 20 anos. 1998. 329f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Mackenzie, São Paulo.

APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Tradução por Vinicius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALVES, Robson Medeiros. A Intuição e a Mística do Agir Religioso, a partir do Pensamento de Henri Bergson: Memória, Determinismo e Utopia. 2001, 240f. Mestrado (Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2001.

_____. Nossa ação pedagógica: na didática do ontem ao amanhã, a presença operante das tecnologias para construir aprendizagens. In: ALVES, Robson Medeiros (Org.). **educadores e educandos – 47 anos de história do Colégio São João Gualberto**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013. p. 26-68. (Série @prendendosempre.com; 1).

_____. Na ponta do dedo: contribuição das tecnologias digitais ao currículo da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALVES, Robson Medeiros; LEMOS, Silvana Donadio Vilela (Org.). **Web Currículo – Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 88-106. (Série @prendendosempre.com; 2).

ANAYA, Viviane. **Prática docente e relações interpessoais**: um olhar para a constituição curricular dos cursos de pós-graduação lato sensu. 2008, 187f. Mestrado (Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2008.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar – Novas Formas de Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARCE, Alessandra. **Documentação oficial e o mito da Educadora Nata na Educação Infantil**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 167-184, julho 2001.

_____. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Revista Brasileira de Educação [online], n. 20, p. 107-120, Maio/Jun/Jul/Ago 2002. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413247820020002000009&script=sci_abstract>. Acesso em: 26 fev. 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução por Dora Flaksman. 2.ed. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTD, 2011. 196p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Tempo para viver o cotidiano**. Revista Pátio Educação Infantil. Porto Alegre, Ano X, n. 32, p. 8-11, jun./set. 2012.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução por Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Tereza; SOLÉ Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução por Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal n. 8.069, de 13 jul. 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 dez.1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1, 2, 3. Brasília. MEC/SEF, 1998.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 out. 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. v.1, Brasília. MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília. MEC/SEB, 2006. 32p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº20/2009 e Resolução CNE/CEB Nº 05/2009, Brasília/DF, 2009^a.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 17/2012, aprovado em: 6 de junho de 2012. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866. Acesso em 15 de out. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em 17 jul. 2014.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores. In: ALONSO, Myrtes. (org.) **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003, p. 129-142.

_____. **Reorganização curricular:** gestão, cultura e clima da escola. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4893--Int.pdf>>. Acesso em 18 jun., 2014.

_____. Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escolar a contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009, p. 243-251.

BRUNER Jerome S. **O processo da educação.** Tradução por Lólio Lourenço de Oliveira. 6ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 32-49.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. MEC. **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92p.

_____. **Pesquisa participante:** possibilidade para o estudo da escola. Caderno de Pesquisa, n. 49, maio. 1984. p. 63-66. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a08.pdf>>. Acessado em 27 abril 2014.

CARNEIRO, Maria Ângela. Memória e patrimônio: cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, Maria Ângela (org). **Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos:** construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: editora articulação universidade escola, 2010. p. 13-32.

_____; DODGE Janine J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Editora Melhoramentos e Editora Companhia, 2007. p. 17-39.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras da educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Tradução por Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

_____; MARTÌN, Elena et al. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades.** Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004. 266p.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância.** Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. **Aspectos Gerais.** In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança.** A abordagem de ReggioEmilia na Educação da Primeira Infância. Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 21-35.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani

Catarina Arantes. (Orgs.). **Políticas Educacionais** – O ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003. p.127 – 150.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-167.

_____. Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: FORMOSINHO, Julia Oliveira; KISHIMOTO, TizukoMorchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). **Pedagogia (s) da Infância**. Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 169-188.

_____. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (orgs.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 128-158.

_____. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Perspectiva da Associação Criança:Pedagogia-em-Participação. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. **Em busca da pedagogia da Infância**. Pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-215.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABAIZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-280.

FRABBONI, Franco. A escola infantil entre a Cultura da Infância e a Ciência Pedagógica e Didática. In: ZABAIZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 63-92.

FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento**. A prática educativa em questão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997. (série Seminários).

GAETA, Cecília; MASETTO Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**. Aprender, atuar e inovar. São Paulo: Editora Senac, 2013.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança**. A Abordagem de ReggioEmília na Educação da Primeira Infância. Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Tradução por Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. (série pesquisa; 10).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Tradução por Graça Cunha, Candida Hezreda, Conceição Afonso e José Sousa Tavares. 2ª ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HADDAD, Lenira; HORN Maria da Graça Souza. **Criança quer mais do que espaço**. Revista Educação Infantil, São Paulo, n. 1, p.42 – 59, set. 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 13. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. 72p.

HOUAISS. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003/2011. 2922p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar Editor, 1996.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender em Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN George. **As Cem Linguagens da Criança**. A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução por Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 37-55.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância fios e desafios da Pesquisa**. Campinas – SP: Papirus, 1996. p. 13-38. (Prática Pedagógica).

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Propostas Pedagógicas ou Curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate**. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/38-artigos-kramers.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

KUHLMANN Jr. **Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica**. 6ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. 191p.

LIMA, Elvira Souza. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola**. 8 ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2011.

_____. Neurociência e aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Inter Alia Comunicação e Cultura, 2010. (Coleção Cotidiano na Sala de Aula).

LOPES, Alice Cassimiro; FURTADO, Júlio. **Um novo Currículo**. Entrevista concedida a Fabiana Fontainha. Profissão Mestre, Curitiba – PR, fev. 2013. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao.pdf. Acesso em: 18 maio 2014.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACEDO, Lino de. **Competências e Habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica**. 1999. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciashabilidades.html>. Acesso em 20 jun. 2014.

_____. **Competências na Educação**. 2008. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/competencias_na_educacao.pdf. Acesso em 20 jun. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. RABATINI, Vanessa Gertudes. **A concepção de cultura em Vygotski: contribuições para a educação escola**. Psicologia Política. Vol II. Nº 22 pp. 345-358. jul. dez. 2011. Disponível em: [pt.scribd.com/doc/110572627/concepção-de-Cultura-emVygotski-contribuicaes-parapa-educacao-escolar](http://pt.scribd.com/doc/110572627/concepcao-de-Cultura-emVygotski-contribuicaes-parapa-educacao-escolar). Acesso em: 28 ago. 2014.

MENEZES, EbnezerTakunode; SANTOS, Thais Helena. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>. Acesso em: 15 jul., 2014.

MISUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de Investigação e Formação**. São Carlos, SP: EdUSFCar, 2002. 203p.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. A descoberta da criança. Tradução por AuryAzélioBrunetti. São Paulo: editora Flamoboyant, 1965. p. 143-163.

_____. **A criança**. Tradução por Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1969. p. 129-210.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p.7-35.

MOSS, Peter. Prefácio. In: SMITH, Alice Paige; CRAFT, Anna (Coord.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 13-19.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Cord.). **Vidas de Professores**. Tradução por Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 14-17. (Coleção Ciências da Educação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**. Partilhando Experiências de Estágios. Campinas – SP: Papirus, 2000. p. 175-200.

PAPA FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**. A Alegria do Evangelho. São Paulo: Paulinas, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90p.

REDE DE EDUCUÇÃO MARCELINAS. **Referencial Curricular da Educação Básica**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: princípios básicos. Rio de Janeiro: Associação Santa Marcelina, 2012. (Doc III.).

ROSSATO, Rircardo. Práxis. In: STRECK, Euclides Redin; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 214-215.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. Tradução por Roberto Leal Ferreira. 3ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004. p.7-68.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. P. 79-91.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 29-42.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio (org). **Profissão Professor**. Tradução por Irene Lima Mendes; Regina Correia; Luisa Santos Gil. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-88. (ciência da educação).

_____. **Poderes instáveis em educação**. Tradução por Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

_____ et al. **Educar por competências – o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. 264p.

Stearns, Peter N. **História mundial**. A infância. Tradução por Mirma Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

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

SMITH, Alice Paige; CRAFT, Anna (Coord.). **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Tradução por Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SPODEK, Bernard; BROWN, Patrícia Clark. Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In: FORMOSINHO, Júlia (Org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Porto, 1996. p. 13-50.

TONUCCI, Francesco. **Frato 40 anos com os olhos de criança**. Tradução por Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Athas S.A., 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento** – Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo Libertad, 1995. p. 142-168 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução por Maria Encarnación Moya. 2ª ed. São Paulo. CLACSO. 2011. 443p. (Coleção Pensamento Social Latino-Americano).

VYGOTSKY, Lev S. (1930-1935). **A formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Traduzido por José Cipolla Neto et al. Organizado por Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução por Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197p.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. In: STRECK, Euclides Redin; ZITKOSKI, Jaime Jose (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 214-215.

APÊNDICE

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TLCE)

Eu _____ RG Nº _____,

Declaro ter sido esclarecido (a) pela mestrande Patrícia Ferreira de Moraes do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sobre a pesquisa intitulada: Práticas **Pedagógicas na Educação Infantil: desafios e possibilidades**, orientada pela Prof^a. Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito.

Autorizo a gravação, divulgação e/ou publicação das informações por mim oferecidas, tais dados coletados destinam-se exclusivamente à realização deste estudo, sendo resguardada minha identidade.

Minha participação é livre podendo ser interrompida a qualquer momento que desejar, não havendo despesas pessoais em qualquer fase do estudo.

São Paulo, ____ de _____ de 2014

Assinatura do participante

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO

Prezado Professor,

O presente instrumento faz parte da pesquisa intitulada Práticas Pedagógicas e Educação Infantil: desafios e possibilidades, e têm por objetivo coletar os dados para traçar o perfil dos participantes.

Esclareço que fica assegurado totalmente o anonimato dos profissionais, bem como da instituição.

Desde já agradeço.
Patrícia Ferreira de Moraes

1- DADOS PESSOAIS

- Idade: _____ anos
- Sexo: () F () M
- Estado civil: () solteiro (a) () casado (a)
- Número de filhos: _____

2- FORMAÇÃO

- Nível de formação: Graduação () em: _____
Pós-Graduação () em: _____
Outros () _____

3- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

- Tempo de docência na Educação Infantil: _____ anos
- Para qual faixa etária mais tempo lecionou? _____
- Tempo de trabalho na instituição: _____ anos

4- Por que optou em trabalhar na Educação Infantil?

5- Você considera a formação continuada importante? De que forma investe nela?

ANEXOS

ANEXO (1)

ALGUMAS HABILIDADES DO CURRÍCULO DA ESCOLA PESQUISADA

MATERNAL I (crianças de 2 anos)	
Área: <u>Linguagens</u>	
Objetivo Específico: Promover experiências significativas de aprendizagem da língua, ampliando a capacidade de comunicação e expressão. Desenvolver, gradativamente, capacidades associadas ao escutar e falar.	Habilidades: • Manusear diferentes portadores de textos: livros, revistas, jornais etc. • Expressar vontades. • Expressar opiniões nas diversas situações de interação do cotidiano escolar. • Escutar o outro nas diversas situações de interação do cotidiano escolar. • Emitir opinião sobre o que foi narrado. • Compreender textos com apoio de gravuras, imagens e outros aspectos gráficos. • Saber ouvir e esperar sua vez. • Escutar histórias narradas nas diversas situações de interação do cotidiano. • Identificar personagens. • Participar de jogos orais nas diversas situações de interação do cotidiano escolar.
Área: <u>Matemática</u>	
Objetivo Específico: Propiciar a identificação das formas geométricas (quadrado, círculo e triângulo), cores e os conceitos: grande e pequeno, cheio e vazio, dentro e fora, muito e pouco, menino e menina, igual e diferente, frente e atrás. Explorar a sequência numérica em diferentes situações do cotidiano.	Habilidades: • Reconhecer cores. • Misturar cores observando seus efeitos. • Perceber semelhanças e diferenças entre objetos classificando-os a partir de critérios próprios: cor, forma e tamanho. • Manipular e explorar objetos e brinquedos em situações organizadas. • Comunicar quantidades utilizando a linguagem oral e símbolos não convencionais. • Valorizar em situações reais as diferenças entre objetos classificando-os a partir de critérios próprios: cor, forma e tamanho e espessura. • Representar objetos e figuras utilizando formas geométricas. • Usar o conhecimento das cores em diversas situações do cotidiano escolar. • Reconhecer formas geométricas. • Perceber diferenças e semelhanças manuseando sólidos geométricos. • Utilizar a linguagem matemática em diferentes situações do cotidiano. • Reconhecer a lógica de uma sequência temporal: dia/noite, antes/depois. • Utilizar a sequência numérica nas diversas situações de interação do cotidiano.
Área: <u>Natureza e Sociedade</u>	
Objetivo Específico: Por meio de brincadeiras e atividades estimular os órgãos do sentido, hábitos de higiene pessoal, identificação do corpo e seus membros.	Habilidades: • Reconhecer elementos da paisagem onde vive. • Estabelecer relações entre a natureza e o modo de vida dos seres vivos. • Estabelecer contato com pequenos animais, como plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. • Apropriar-se de cuidados básicos de pequenos animais e vegetais • Identificar e respeitar o próprio corpo e do outro. • Explorar os cinco sentidos.

	• Reconhecer as fases da vida. • Valorizar a prática de atitudes cotidianas, visando à manutenção da saúde. • Reconhecer os cuidados necessários à preservação da vida e do meio ambiente. • Situar-se e deslocar-se no espaço. • Reconhecer efeitos de uma alimentação saudável na promoção da saúde e bem estar.
Área: Arte	
Objetivo Específico: Estimular a criatividade para desenvolver a capacidade de se expressar artisticamente, com a utilização de diferentes materiais.	Habilidades: • Vivenciar experiências de observações de expressões artísticas: pintura, escultura, dança, desenho e música. • Produzir diferentes sons e suas variações por meio de diferentes instrumentos. • Conhecer diferentes tipos de música. • Utilizar cores primárias, secundárias e terciárias nas suas produções. • Vivenciar as diversas manifestações artísticas. • Expressar suas emoções por meio de manifestação artística. • Utilizar materiais diversos e suportes gráficos: lápis, giz, pincel, carimbo, tinta, água, terra, argila, etc. • Produzir desenhos, pinturas, recortes, colagens e modelagens com diversos materiais e recursos a partir do seu repertório.
Área: Ensino Religioso	
Objetivo Específico: Proporcionar momentos de espiritualidade a partir de celebrações e orações. Possibilitar a vivência de valores cristãos por meio da amizade e criação de bons hábitos.	Habilidades: • Vivenciar prática de oração. • Reconhecer as diferentes fases da vida. • Adotar atitudes de ajuda e colaboração. • Vivenciar atitudes fraternas e solidárias. • Respeitar o espaço sagrado. • Vivenciar prática de oração. • Participar de celebrações, festas culturais e religiosas. • Perceber-se como membro da família. • Expressar amor, respeito e carinho pela sua família. • Exercitar maneiras de promover a paz.
Área: Movimento	
Objetivo Específico: Propiciar o desenvolvimento da expressão por meio da linguagem corporal, reconhecendo o próprio corpo, seus limites e potencialidades.	Habilidades: • Movimentar-se utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças e jogos. • Conhecer gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo, experimentando diferentes dinâmicas do movimento. • Movimentar-se de acordo com diferentes ritmos musicais. • Deslocar-se no espaço, ampliando progressivamente a destreza por meio do arrastar, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc. • Explorar a coordenação motora ampla e fina, para ampliar gradualmente o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento. • Repetir movimentos orientando-se por gestos, mímicas e linguagem oral. • Reconhecer progressivamente elementos do próprio corpo por meio de brincadeiras, do uso do espelho e da interação com o outro.

MATERNAL II (crianças de 3 anos)

Área: Linguagens

Objetivo Específico

Possibilitar que as crianças expressem vontades e sentimentos, ampliem o vocabulário e reconheçam a letra inicial do nome.

Habilidades:

- Expressar vontades, opiniões e manifestar sentimentos.
- Realizar a leitura de modo não convencional.
- Escutar histórias narradas nas diversas situações de interação do cotidiano.
- Manusear diferentes ferramentas e suportes de escrita para traçar sinais gráficos.
- Expressar ideias através do registro não convencional.

Área: Matemática

Objetivo Específico

Possibilitar a criação de situações problemas, desenvolvendo o raciocínio lógico e a identificação das formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo), números (1 ao 5), cores (primárias e secundárias), quantidades (1 ao 10) e conceitos matemáticos.

Habilidades:

- Perceber semelhanças e diferenças entre objetos, classificando-os a partir de critérios próprios: cor, forma e tamanho.
- Reconhecer formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo e retângulo.
- Reconhecer a lógica de uma sequência temporal: dia/noite, antes/ depois.
- Utilizar a linguagem matemática em diferentes situações cotidianas.
- Identificar números em diferentes contextos.
- Reconhecer quantidades nas diversas situações.
- Utilizar a sequência numérica nas diversas situações de interação do cotidiano.

Área: Natureza e sociedade

Objetivo Específico:

Possibilitar situações de estímulo dos órgãos dos sentidos, criação de hábitos de higiene pessoal, identificação do corpo e seus membros. Propiciar a observação dos fenômenos climáticos e o contato com a natureza.

Habilidades:

- Estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse.
- Adotar atitudes de cuidados básicos de pequenos animais e vegetais.
- Explorar o ambiente por meio de atividades diferenciadas.
- Reconhecer as funções das partes do seu corpo.
- Descobrir o próprio corpo por meio de suas habilidades físicas, motoras e perspectivas.
- Identificar as funções dos órgãos do sentido por meio de situações de vida.
- Apropriar-se de cuidados básicos de pequenos animais, vegetais e do meio ambiente.
- Reconhecer e valorizar a água como elemento indispensável para preservação da vida.
- Realizar atividades envolvendo cuidados básicos de higiene pessoal.

Área: Arte

Objetivo Específico:

Levar o aluno a expressar-se artisticamente, corporalmente e musicalmente; por meio da utilização de diferentes suportes artísticos, desenvolvendo a

Habilidades:

- Produzir diferentes sons e suas variações por meio de diferentes instrumentos.
- Apreciar suas próprias produções e dos colegas.
- Expressar suas emoções por meio de uma manifestação artística.

coordenação motora fina e ampla, a socialização entre o grupo, o cuidado com o fazer artístico, percepção sensorial e musical.	• Identificar diferentes tipos de músicas. • Cuidar dos materiais, trabalhos e objetos manipulados durante as atividades. • Desenhar a partir da observação: releitura de imagem. • Manifestar oralmente suas observações sobre suas produções e obras de arte.
--	--

Área: Ensino Religioso

Objetivo Específico: Proporcionar vivências religiosas, desenvolvendo valores e hábitos cristãos.	Habilidades: • Vivenciar práticas de oração. • Exercitar práticas de partilha. • Ter hábitos de cuidado com o corpo. • Respeitar o espaço Sagrado. • Participar de diferentes situações que envolvam o diálogo. • Expressar ideias, sentimentos e escolhas. • Adotar atitudes de ajuda e colaboração. • Participar de celebrações, festas culturais e religiosas. • Escutar o outro. • Identificar em Jesus as atitudes de amizade. • Identificar símbolos religiosos.
---	---

Área: Movimento

Objetivo Específico: Possibilitar a ampliação da capacidade de utilizar o corpo para expressar-se e comunicar-se, desenvolvendo a coordenação motora ampla e fina, o equilíbrio e a expressividade.	Habilidades: • Movimentar-se utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças e jogos. • Reconhecer capacidades do seu próprio corpo, explorando diferentes posturas. • Utilizar gestos relacionados a preensão, o recorte, o encaixe, o traçado etc, em diversas situações cotidianas sob orientação. • Explorar a lateralidade. • Realizar diferentes desafios motores com segurança. • Perceber limites e possibilidades do próprio corpo identificando sensações e sinais vitais. • Explorar a coordenação motora ampla e fina, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento.
---	---

INFANTIL (crianças de 4 anos)

Área: Linguagens

Objetivo Específico: Promover experiências significativas de aprendizagem da língua, ampliando a capacidade de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado, bem como desenvolver, gradativamente, capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever. Espera-se que o aluno encerre o Infantil no nível de escrita pré-silábico, utilizando letras aleatórias para escrever.	Habilidades: • Expressar-se bem através da fala. • Narrar fatos da vida cotidiana com sequência temporal. • Identificar diferentes portadores de texto: livros, revistas, jornais, encartes etc. • Relacionar fatos a personagens. • Descrever características de personagens, paisagens, imagens etc. • Escutar histórias narradas nas diversas situações de interação do cotidiano. • Fazer antecipações acerca de uma história ou fato que está sendo contado. • Produzir textos individuais ou coletivos tendo o professor como escriba.
--	--

	• Reconhecer o próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo. • Manifestar-se frente aos jogos orais: trava-línguas, parlendas, adivinhas e canções. • Grafar o próprio nome. • Nomear as letras do alfabeto. • Realizar leitura de modo não convencional (pseudoleituras). • Elaborar hipóteses para a escrita.
Área: Matemática	
Objetivo Específico: Proporcionar ao aluno a reflexão sobre a realidade, desenvolvendo capacidades relacionadas ao conhecimento matemático, explorando números e quantidades (1 a 10), dimensão, massa, formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo), orientação no tempo e espaço.	Habilidades: • Utilizar formas geométricas em diferentes situações do cotidiano. • Realizar atividades de classificação, seriação e quantificação. • Reconhecer a lógica de uma sequência temporal: dia/noite, antes/depois. • Reconhecer e fazer registro de numerais. • Identificar números em diferentes contextos. • Relacionar numeral e quantidade em atividades diversas. • Desenvolver o raciocínio lógico por meio de jogos e brincadeiras dirigidas.
Área: Natureza e Sociedade	
Objetivo Específico: Promover o conhecimento e respeito às diferenças culturais e sociais, zelo pelo próprio corpo e do outro, estímulo dos órgãos dos sentidos e hábitos de higiene pessoal, observação dos fenômenos naturais relatando suas características e criando hipóteses.	Habilidades: • Reconhecer elementos que compõem a paisagem onde vive. • Cuidar do meio ambiente e dos animais. • Estabelecer relações entre a natureza e o modo de vida dos seres vivos. • Reconhecer as funções das partes do corpo. • Identificar as funções dos órgãos do sentido por meio de situações de vida. • Elaborar, justificar e constatar hipóteses sobre os fenômenos da natureza. • Reconhecer e valorizar a água como elemento indispensável para a preservação da vida. • Reconhecer os efeitos dos movimentos da Terra.
Área: Arte	
Objetivo Específico: Desenvolver no aluno as capacidades de observação espacial e expressão artística, por meio da criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens; utilizando os elementos da linguagem artística: ponto, linha, cor, volume, espaço e textura.	Habilidades: • Descrever e explicar sua própria produção artística. • Vivenciar, apreciar e valorizar, experiências de observações de expressões artísticas: pintura, escultura, dança, desenhos e música. • Identificar elementos visuais utilizados nas produções artísticas: formas, cores, texturas e outros. • Desenhar a partir da observação: releitura de imagem. • Construir formas bidimensionais e tridimensionais por meio de diversos suportes. • Produzir desenhos, pinturas, recortes, colagens e modelagens com diversos materiais e recursos a partir do seu repertório.
Área: Ensino Religioso	
Objetivo Específico: Possibilitar condições para o reconhecimento da importância de uma boa convivência no grupo familiar e social, estimulando a autonomia e autoestima. Possibilitar momentos em que as crianças valorizem a presença de	Habilidades: • Expressar-se com o corpo. • Reconhecer seu próprio corpo. • Reconhecer-se como filho de Deus. • Vivenciar histórias contadas por Jesus. • Respeitar o espaço sagrado. • Identificar a Bíblia como livro sagrado. • Identificar símbolos religiosos.

Deus em suas vidas e em todas as coisas que Ele criou, despertando no educando o respeito por Sua obra e cultivando a responsabilidade de cuidar bem dela. Proporcionar aos alunos momentos de oração, para que compreendam que esta é uma maneira de estar mais perto de Deus.	• Representar símbolos religiosos. • Participar de celebrações, festas culturais e religiosas. • Vivenciar práticas de oração. • Expressar atitudes de louvor e gratidão. • Participar de ações de solidariedade e convivência fraterna.
Área: Movimento	
Objetivo Específico: Propiciar o desenvolvimento da expressão por meio da linguagem corporal, reconhecendo o próprio corpo, seus limites e potencialidades.	Habilidades: • Ajustar habilidades motoras, controlando gradativamente o próprio movimento e aperfeiçoando seus recursos de deslocamento. • Reconhecer progressivamente elementos do próprio corpo por meio de brincadeiras, do uso do espelho e da interação com o outro. • Reconhecer a necessidade de organização individual, coletiva e respeito ao outro (construção de regras) no desenvolvimento de jogos e brincadeiras. • Utilizar gestos relacionados com a preensão, o recorte, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc, em diversas situações cotidianas, sob orientação. • Comunicar e expressar desejos, necessidades e sentimentos em situações de interação, utilizando a linguagem corporal.

JARDIM (crianças de 5 anos)	
Área: Linguagens	
Objetivo Específico: Possibilitar o desenvolvimento da expressão verbal com clareza e coerência, enriquecer o vocabulário e adquirir consciência temporal, concluindo o Jardim no nível de escrita silábico com valor sonoro, associando as letras ao som.	Habilidades: • Compreender a estrutura fonética do alfabeto. • Compreender o significado das palavras em um contexto específico mesmo que não faça de forma convencional. • Compreender textos com apoio de gravuras, imagens e outros aspectos gráficos. • Conhecer os usos da escrita na cultura escolar. • Contar coerentemente histórias da literatura. • Criar histórias respeitando a sequência textual. • Descrever características de personagens, paisagens, imagens etc. • Elaborar hipóteses para a escrita. • Escrever espontaneamente pequenas histórias, versinhos, listas, receitas, etc. • Escutar o outro nas diversas situações de interação do cotidiano. • Expressar-se através da fala. • Fazer antecipações acerca de uma história ou fato que está sendo contado. • Grafar letras do alfabeto. • Grafar o próprio nome. • Identificar fonemas trabalhados em pequenos textos, rótulos, embalagens etc. • Manusear diferentes portadores de textos. • Participar de jogos orais nas diversas situações de interação do cotidiano escolar. • Produzir textos individuais ou coletivos tendo o professor como

	“escriba”. • Realizar com compreensão a síntese: consoante-vogal para formação de sílabas. • Realizar escrita orientada de palavras. • Realizar leitura de modo não convencional (pseudoleitura). • Realizar registros espontâneos da escrita, com objetivos definidos. • Reconhecer as características dos diferentes portadores de textos: livros, revistas, jornais, encartes etc. • Reconhecer o nome de colegas e palavras significativas. • Reconhecer os diferentes gêneros textuais: poesia, trava-língua, história em quadrinhos, receitas etc. • Reconhecer os espaços de circulação de textos. • Relacionar fatos a personagens. • Relacionar fonema-grafema. • Representar histórias da literatura ou inventadas usando expressões cênicas e entonação adequadas. • Saber ouvir e esperar a vez de falar. • Saber perguntar nas diversas situações de interação do cotidiano escolar. • Transmitir recados. • Usar palavras e expressões que indicam marca de polidez nas diversas situações de interação do cotidiano escolar. • Utilizar a estrutura fonética do alfabeto. • Utilizar a linguagem oral como forma de resolver os conflitos. • Verbalizar coerentemente suas ideias nas diversas situações de interação do cotidiano escolar.
Área: Matemática	
Objetivo Específico: Desenvolver no aluno as capacidades de: identificar as formas geométricas (quadrado, retângulo, círculo, triângulo, losango) e os conceitos matemáticos: maior / menor, grande / pequeno, alto / baixo, perto / longe, entre / ao lado, início / meio / fim; quantificar e grafar os números de 0 a 20.	Habilidades: • Comunicar quantidade utilizando diferentes registros. • Estabelecer relações entre quantidade e noções de espaço. • Identificar números em diferentes contextos. • Manipular e explorar objetos e brinquedos em situações organizadas. • Misturar cores observando os seus efeitos. • Perceber os conceitos matemáticos em situações diversificadas do seu cotidiano: grande/pequeno, em cima/ em baixo, dentro/fora, leve/pesado, quente/frio, cheio/vazio, curto/longo, largo/estrito, grosso/fino. • Perceber semelhanças e diferenças entre objetos classificando-os a partir de critérios próprios: cor, forma e tamanho. • Realizar atividades de classificação, seriação e quantificação. • Realizar operações numéricas simples como ferramentas necessárias no seu cotidiano. • Reconhecer em situações reais a importância da partilha, valendo-se de conceitos matemáticos. • Representar objetos e figuras utilizando formas geométricas. • Utilizar a linguagem matemática em diferentes situações cotidianas. • Utilizar a sequência numérica nas diversas situações de interação do cotidiano. • Utilizar contagem oral em situações diversas e em situações de uso funcional e social.
Área: Natureza e Sociedade	
Objetivo Específico:	Habilidades:

Proporcionar atividades que estimulem os órgãos dos sentidos, visando o desenvolvimento da capacidade de auto-higiene corporal. Propiciar momentos de cuidado com o corpo humano, nomeando-o. Promover momentos de ampliação da curiosidade das crianças e incentivá-las a construir conhecimento sobre os seres vivos, suas características e a relação do homem com a natureza. Oferecer momentos de degustação da culinária, conhecimento da cultura e vestimenta dos países estudados.	• Identificar as funções dos órgãos do sentido por meio de situações de vida. • Realizar atividades envolvendo cuidados básicos de higiene pessoal. • Adotar atitudes contribuindo para a preservação do ambiente. • Apropriar-se de cuidados básicos de pequenos animais e vegetais. • Estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e com objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. • Explorar o ambiente por meio de atividades diversificadas. • Reconhecer as mudanças ocorridas nos ambientes pelas ações do homem ou por fenômenos naturais. • Reconhecer as paisagens naturais e paisagens humanizadas. • Reconhecer diferentes ambientes do espaço escolar. • Reconhecer e valorizar a água como elemento indispensável para preservação da vida. • Reconhecer efeitos de uma alimentação saudável na promoção da saúde e bem estar. • Reconhecer elementos que compõem a paisagem onde vive. • Reconhecer os cuidados necessários à observação da vida e do meio ambiente. • Reconhecer os efeitos dos movimentos da terra. • Representar os lugares onde vivem e se relacionam, utilizando diferentes linguagens. • Situar-se e deslocar-se no espaço.
Área: Arte	
Objetivo Específico: Desenvolver no aluno as capacidades de organização espacial e expressão artística, por meio da criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens; utilizando os elementos da linguagem artística: ponto, linha, cor, volume, espaço e textura.	Habilidades: • Conhecer diferentes tipos de músicas. • Construir formas bidimensionais e tridimensionais por diversos suportes, tais como sucatas e outros. • Desenhar a partir da observação: Releitura de imagem. • Expressar suas emoções por meio de uma manifestação artística. • Identificar as diferenças entre melodias e ritmos, através da escuta dos sons. • Identificar os elementos visuais utilizados nas produções artísticas: formas, cores, texturas e outros. • Produzir desenhos, pinturas, colagens e modelagens com diversos materiais e suportes gráficos explicando o significado de sua produção. • Produzir diferentes sons e suas variações por meio de diferentes instrumentos. • Reconhecer diferentes sons do dia-a-dia. • Respeitar as diversas formas de manifestações artísticas. • Utilizar materiais diversos e suportes gráficos: lápis, giz, tesoura, pincéis de diferentes texturas e espessuras, brochas, carvão, carimbo, tinta, água, terra, jornal, papelão, chão, caixas, madeiras etc. • Vivenciar experiências de observações de expressões artísticas: pintura, escultura, dança, desenho e música.
Área: Ensino Religioso	
Objetivo Específico: Proporcionar situações de reflexão e posicionamento ao ouvir as parábolas. Possibilitar a vivência de atitudes de respeito com colegas,	Habilidades: • Adotar atitudes de ajuda e colaboração. • Escutar o outro. • Exercitar atitudes de partilha. • Expressar atitudes de louvor e gratidão.

professores e meio ambiente. Levar o aluno a se identificar como parte de um grupo, respeitando as diferenças individuais. Promover ações solidárias e coletivas. Proporcionar momentos de espiritualidade a partir de celebrações e orações.	• Identificar a palavra de Deus como ensinamento importante para a vida. • Identificar direitos e deveres em diferentes ambientes sociais. • Identificar os meios de comunicação. • Identificar símbolos religiosos. • Identificar valores nos ensinamentos de Jesus. • Manifestar atitudes sócio afetivas. • Participar de ações de solidariedade e convivência fraterna. • Participar de atividades de manifestações culturais. • Perceber outras culturas. • Representar símbolos religiosos. • Respeitar os combinados. • Respeitar os direitos do outro. • Vivenciar atitudes fraternas e solidárias. • Vivenciar práticas de oração.
Área: Movimento	
Objetivo Específico: Utilizar o corpo para expressar-se e comunicar-se, proporcionando ao aluno, através da vivência com jogos e brincadeiras, o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação motora ampla e fina.	Habilidades: • Ajustar habilidades motoras, controlando gradativamente o próprio movimento e aperfeiçoando seus recursos de deslocamento. • Comunicar e expressar desejos, necessidades e sentimentos em situações de interação, utilizando a linguagem corporal. • Conhecer gradativamente os limites e as potencialidades do seu corpo, experimentando diferentes dinâmicas do movimento. • Deslocar-se no espaço, ampliando progressivamente a destreza por meio do arrastar, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc. • Explorar a coordenação motora ampla e fina, para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento. • Explorar lateralidade. • Movimentar-se de acordo com diferentes ritmos musicais. • Movimentar-se utilizando gestos diversos e ritmo corporal nas brincadeiras, danças e jogos. • Perceber limites e possibilidades do próprio corpo identificando sensações e sinais vitais. • Reconhecer a necessidade de organização individual, coletiva e respeito ao outro (construção de regras) no desenvolvimento de jogos e brincadeiras. • Reconhecer capacidades do seu próprio corpo explorando diferentes posturas. • Reconhecer progressivamente elementos do próprio corpo por meio de brincadeiras, do uso do espelho e da interação com o outro. • Repetir movimento orientando-se por gestos, mímicas e linguagem oral. • Respeitar expressões de movimento de diferentes sujeitos. • Utilizar diferentes modalidades de dança, jogos e brincadeiras, ampliando as possibilidades estéticas do movimento. • Utilizar gestos relacionados com a preensão, o recorte, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento, em diversas situações cotidianas, sob orientação.

Anexo (2)

<u>GRUPO FOCAL I</u>	
	FALA DAS PROFESSORAS
MEDIADOR	<i>1- Ao olhar para essas charges quais sentimentos ou ideias despertam em você?</i>
P1	Bom, nessa primeira (charge 1) [o que] chamou a [minha] atenção [foi] a criança. Ela vem para a escola cheia de expectativas, de vontade de brincar, conhecer outras crianças, de interagir, de se movimentar, porque é da natureza da criança tudo isso. A charge representa o pensamento dela, e nós, como professoras, já enxergamos aquela criança com outro olhar, com, o olhar de como ela vai aprender a adquirir aquele conhecimento e o que a gente espera dela. Então, acho que chega a ser um pouco frustrante, porque me vejo assim também, imaginando como a criança estará daqui a pouco, como ele está agora. Também fazendo uma associação com a outra charge, também me chama a atenção, porque a gente tem tudo segmentado, porque a gente vai a cada mês, em cada trimestre, e na verdade o conhecimento e aprendizado não são assim tão segmentados. Uma coisa depende da outra e existe uma continuidade. Então talvez a gente devesse mudar nossa forma de pensar. Para que isso aconteça de uma forma mais natural, mais tranquila, não tão maçante para a criança.
P2	E é um fato, que a gente se prende muito a isso, tanto que acho que o dia do índio gerou uma discussão muito grande, porque caiu em um feriado. E a gente ficou naquilo, a gente trabalha ou não trabalha. Ah, mas vai cair num feriado, só que a obrigação é trabalhar. Porque é um dia específico que a gente tá habituado a trabalhar. É algo que prova exatamente isso, que a gente tá habituado a seguir um roteiro, um padrão, todos os anos a mesma coisa, em todas as datas fazer determinadas atividades na páscoa vêm ovinhos, cada data a gente faz determinadas coisas.
P1	É, às vezes, talvez fosse interessante a gente questionar pra criança o que ela tem vontade de saber naquele momento. Lembro que no começo do ano, minha aluna começou a me perguntar muito sobre o corpo humano, o que tinha debaixo da pele, o que tinha no músculo, o que tinha no coração. Isso não fazia parte do programa que tínhamos organizado, planejado, e, é claro, que eles têm a curiosidade deles, e eles vão esclarecer com a gente. E a gente tem que se adaptar ao que a gente pretende ensinar para eles. E a curiosidade também é inerente da criança.
P3	Essas 12 horas na creche, eu vejo que cada vez mais como a realidade que a gente tá vivendo nas escolas. E, é uma necessidade hoje. Os pais preferem mandar para a escola, e acho que é uma responsabilidade enorme da escola. Né? E também tem muito a ver o fato da creche não ser cabideiro. E o que fazer para não ser só um lugar onde os pais deixam. O que pode ser de melhor para essas crianças que estão aqui e passam o dia inteiro? Não sei. Não tenho essa resposta. É só o que me provocou. Assim. Me veio uma sensação que eu me vejo. Como mãe, qual a sensação que eu teria, como funcionária do colégio? Responsabilidade com essas crianças, que estão aqui em nossas mãos.
P2	Acho na realidade a importância dos dois lados também não verem a creche como um cabideiro, porque a creche, escola, período integral, [fazem muito nesse tempo útil]. Quem é responsável pelo integral? Eu vi casos de pais aqui virem questionar. Mas o que é feito no integral? Como as crianças passam esse tempo? E não é só deixar porque tem-se um imprevisto, um compromisso e não se interessar pelo que esta fazendo. Mas eu acho legal alguns pais querem saber o que está sendo feito desse tempo que o filho na escola. Como ele está sendo tratado. E por parte do professor, saber aproveitar isso, já que a criança acaba passando muito tempo. Ela sai daqui para ir dormir em casa. Então ela passa o dia todinho dela aqui, então o que fazer para que esse dia seja produtivo, não seja só maçante, que ela se

	divirta, aprenda que ela se desenvolva e que esse tempo seja realmente bom para ela, satisfatório.
P4	Mas às vezes esse questionamento dos pais, às vezes é um questionamento, uma cobrança que na verdade, acham que eles têm que fazer atividades de manhã e fazer atividades à tarde, ou estudar de manhã e estudar à tarde ...
P2	É relativo. Alguns perguntaram, graças a Deus, focaram mais em querer saber, se não era exatamente o dia todo algo focado, então ficaram até felizes em saber que era algo lúdico, mais dinâmico. Que o integral acaba sendo. Então foi legal ver essa preocupação, dos poucos que eu vi, sei lá, dois que me perguntaram. Então tem a preocupação dos dois lados, do pai que, ah!, Vou colocar aqui e não importa o que está sendo feito. Só preciso, é a opção que eu tenho. Silêncio... Como aqui também, (charge 4) eles estão tão condicionadinhos a ficar sentados ouvindo alguém, olhado alguém, que a professora nem tá aqui na frente e eles estão aqui parado esperando.
P1	Mas é uma coisa muito triste, as crianças como os adultos sempre esperam a próxima etapa, o que vai acontecer depois. A gente é muito ansioso, a gente pensa, tá na páscoa, mas tá pensando na festa junina, na festa junina tá pensando na festa dos pais, festa dos pais tá pensando cada vez mais adiante. Acho que as crianças acabam pegando esse costume, e que acontece com a gente e a sociedade em geral, mas ao mesmo tempo temos que tomar cuidado para não passar a nossa ansiedade para eles, tem que ser um dia prazeroso, um dia divertido, eles não têm que ficar esperando a próxima etapa
P3	O ideal seria que eles não vissem a hora passar.
P4	É engraçado que nesta aqui também (charge 1) complementando o que o P1 já havia dito, é um bonequinho e ele tá comendo toda essa imaginação da criança, observa, tá vendo que é um bonequinho. Então a gente chega com esse pensamento, ah eu preciso dar isso, eu preciso dar aquilo, eu preciso atingir esses objetivos. E na verdade a criança vem com outro olhar, pensando em outras coisas, e a gente já come todo esse pensamento da criança deixando toda ...
P3	Não sei se eu entendi assim, parece que a criança seria o mundo que ela traz para a escola.
P 4	Sim, é o que ela traz para a escola, o seu mundo.
P3	Ah! É o mundo que ela traz para a escola, é mais ou menos isso, e a gente quer...
P5	O ideal seria integrar, o ideal seria que a gente conseguisse cumprir o planejamento e a habilidades, que eles adquirissem as habilidades que a gente pretende, mas dentro dessa realidade da criança, que ela traz e não comer, devorar (charge 1). O que muitas vezes acaba acontecendo, porque a gente têm as nossas prioridades como professora, como é que a gente sabe que tem a responsabilidade de fazer, mas o ideal seria que integrasse.
P3	Não é que a criança não sinta a escola como um mundo a parte, na vida dela, assim um. Nossa não tem nada ver!
P6	Porque quando eles chegam, cada vez mais menores, no berçário tem crianças de um ano e oito meses, né. E se assim, eu tô falando da minha conduta, eu sempre procuro tratar eles, como se fossem filhos, dar todo carinho, eu não fico focada no pedagógico. Nem tem como, assim, senão você fica, eles ficam, não sei a palavra, eles não sabem, eles nem entram no assunto. Então nessa idade, no Maternal I, é que eles vão perdendo, né. No Maternal II, já vai né. Aqui na nossa Instituição. Porque eu vejo assim. Se você abrir, eles vão querer só brincar o tempo todo. E agora que a gente tá trabalhando os cantinhos, eu tô achando super legal. Uma porque dá para você observar coisas que eu não conseguia observar, eles têm brincado mais e mesmo assim ainda dá para cumprir o que o maternal exige no cronograma, e eu acho que nessa faixa etária, até os dois anos, ou até os três, não sei, teria que ser mais brincadeira, deixar livre, porque eles já ficam aqui o dia inteiro e fica meio maçante, assim, essa cobrança.
P 2	Na verdade, eu acho que o que ela falou, deveria ser um trabalho de todo mundo, porque assim, o que eu vejo como Instituições em gerais, todo mundo que entra em uma Instituição se modela de acordo com a Instituição, seja ela qual for, e tem um padrão, tem algo a seguir, tem o comportamento, tem, seja lá o que for. Principalmente um, um projeto, uma forma de ensinar, uma forma de educar, e, um roteiro para isso, digamos assim, independente do lugar em que você está. Eu acho que nós somos muito treinados para isso. Olha, você tem que dar conta disso até tal data. O aluno tem que sair do seu nível pra isso, quando na verdade a gente

	tinha que ser formado para a flexibilidade, independente de onde a gente trabalhe, pra conseguir trazer isso para a criança. Sei lá! A criança tá, por exemplo, numa fase, traz um álbum de figurinhas, o professor não fala “hoje não é o dia do brinquedo”, mas pegar esse álbum de figurinhas e trazer para a sala de aula, independente se isso está ou não no plano de aula. Então fazer com que a criança veja que a realidade dela fora da escola pode estar inserida ali, que aquilo pode ser ligado em sala de aula. Então o que a gente vai trabalhar com um álbum de figurinhas, pra trabalhar as habilidades que eu tenho que desenvolver, mesmo que fugindo dos assuntos que estavam no meu plano de aula, mas pegando aquilo que ela me trouxe. Acho que todos os educadores tinham que ser formados para ter essa flexibilidade, e aproveitar para ver o que os alunos trazem, ter essa possibilidade de desviar do que está programado, porque para ele também se tornaria mais interessante na verdade. Eles iriam falar “ah, trouxe um álbum e tenho que guardar, porque hoje não é o dia do brinquedo.” Não, aquilo iria fazer parte da aula, um chaveiro, um álbum, qualquer coisa.
P1	Ou mesmo, o professora um dia trazer o álbum, não é a mesma coisa da criança trazer o álbum, espontaneamente, porque acho que eles não vão ter tanto interesse, vai ser interessante, eles vão ficar sentados na roda prestando atenção no que você está falando, mas eu acho que não tem o mesmo tratamento se fosse o contrário.
P4	Igual o dia da bola, que vocês pediram para trazer. Alguns até se interessaram, tal que a gente subiu no pátio com vocês, e teve outros que largaram a bola e não estavam nem aí para ela. E foi uma coisa espontânea deles.
P2	E muitas vezes eles trazem a bola, e você fala. “Ah, agora não pode jogar bola”, quebra aquela vontade.
P1	Acho importante trabalhar frustração, é claro. Tem a gente, também tem que aprender em nossa vida que tem momentos inadequados para certas coisas. Isso é importante para eles também. Só que eu acho que a gente faz isso demais. Então precisa ter, dar limites, claro, não é todo dia que eu vou trazer alguma coisa e vou brincar com essa coisa. Mas a professora tem que ter bom senso para perceber até onde ela pode ir, depende muito do feeling da gente
P4	E se cabe naquele momento
P7	<i>Mediador perguntou diretamente para P7.</i> Eu concordo com as professoras. Eu acho que é isso mesmo. A gente tem que ter um olhar. Mas para a criança neste sentido, eles são muito corporais nesta faixa etária da Educação Infantil, eles estão se movimentando o tempo todo, e eu acho que a gente tem mesmo que atingir as expectativas deles, eu acho que a gente vem com um monte de coisas na cabeça, a gente tem que dar conta dos conteúdos, mas não pode deixar de lado também essa expectativa que vem do brincar, da interação do social, que é muito importante.
P8	Escutar eles, escutar o que eles mais gostam para poder fazer uma aprendizagem significativa.
P7	Os cantinhos que a professora falou, que é importante observar esses momentos que a gente acaba deixando de lado. Eu acho que é importante, porque a gente passa a conhecer mais um pouquinho cada criança, o que ele está expressando naquele momento, o que ele está sentindo, o que ele já traz com ele, eu acho que a gente tem que ter esse olhar mesmo.
P 9	Eu também acho. No maternal I a gente, eu percebo, assim, que tem muitos cortes nas atitudes, por exemplo. Eles gostam muito de se tocar, de se descobrir no outro. Então, normalmente, quando uma criança chega muito próximo, a gente pensa que já vai bater. “Aí não, vem pra cá.” Já começam aqueles cortes, com medo do que pode acontecer. Então eu acho assim, tem que acreditar neles, tem que ver o que vai acontecer, deixá-los, se movimentar mesmo, e ver o que vai acontecer
P4	Até mesmo o nosso medo, no pátio, tá subindo, ou tá segurando, “desce daí, larga isso”. A gente vive assim! Mas na verdade, a gente tem que deixá-los. Eles já são tão assim com os pais. Eu vejo muito isso esse ano. Eu tenho pais assim, nossa, que fazem tudo pelas crianças, absolutamente tudo. Então eles chegam aqui na pré-escola, e não sabem sentar no vaso sanitário, não sabem colocar um tênis, não sabem sentar na cadeira, têm medo de subir e descer escada. Então a gente cada vez mais tem que dar estímulos. A gente tem que dar estímulos e mostrar que muita coisa que eles aprendem na educação infantil, eles vão levar para a vida toda. São os pequenos valores, as pequenas coisinhas que eles levam para a vida inteira. E a gente tem que dar esses estímulos, e muitas vezes, a gente faz para eles coisas tão

	abstratas, que isso acaba não acontecendo, é muito abstrato pra eles algumas coisas, a gente tem que trazer coisas da realidade, próximas a eles.
P1	Porque o que fica para a criança é exatamente isso, né!?
P4	É o pedir, o perguntar, o questionar, falar na frente dos amigos, esperar a sua vez para falar, enfim, tudo né.
Mediador	2- Faça um paralelo dessas charges com o que vocês vivenciam hoje como professores desta instituição.
P2	Eu acho que somos cobradas pela coordenação de sair da sala e fazer outras coisas, e a gente tenta se desdobrar, mas acaba priorizando mais a folha que tem que dar, o registro que tem que dar, o conteúdo que tem que estar ali; não só pela cobrança, mas porque a gente gosta, se sente dominando aquilo que passou, então a gente quer dar mais conta disso do que disso (<i>mostrou a charge 1</i>). Mais do oferecimento que a gente tem do planejamento do que o que eles trazem. Acho que essa daqui (<i>mostrou a charge 1</i>) ficou mais marcante.
P4	E essa daqui (<i>charge 2</i>) também, eu acho. Tudo segmentado, assim, Ah! Essa semana a gente tem dar isso, estamos atrasadas. Ai meu Deus! E essa ansiedade a gente passa...
Mediador	E por que vocês acham que vem essa sensação?
P 8	Eu tinha mais essa sensação. Aí conversando muito com a coordenadora, ela me dizia: Calma! Se não der tempo passa para a próxima semana. Não vai trabalhar de qualquer jeito. E daí isso acaba, hum... A criança não vai aprender, porque você vai dar por dar e pronto.
P 5	Essa ansiedade também vem, é do ano anterior, quando a gente vai preparar o projeto. Cada professora é de uma área específica. Então, por exemplo, eu sou artes visuais, então tá bom. Quando eu vou fazer a minha pesquisa, eu quero fazer o melhor projeto, eu quero que ele englobe muitas coisas, eu quero pesquisar tudo de cabo a rabo que eu puder. E aí a gente coloca tudo que a gente pode abranger o máximo possível. E quando a gente chega no começo do ano, a gente quer dar conta do projeto inteiro, só que não tem só o de artes, tem o de matemática, o de português, todos. Então eu acho que a gente poderia ter esse projeto como um guia. E não é à toa que estamos estudando sobre projetos, porque a gente pode abrir um leque aí e dar outro rumo para nossa Instituição. E a gente teria, não que abolir o projeto, mas ter em mente que não precisamos dar conta de todos os conteúdos, porque afinal de contas temos que dar conta é das habilidades e não dos conteúdos. Então eu acho que se a gente começasse a pensar que não temos que dar conta de todos os conteúdos, a gente talvez diminuísse a nossa ansiedade de fazer tanto papel e falar que eles têm que dar conta disso, porque eles adquiririam habilidade que eles precisam, se estão brincando mais, estão mexendo mais o corpo.
P 4	Uma coisa que eu acho importante. Essa continuação, de um nível para o outro.
P 5	Essa continuidade precisa ser revista
P4	Sim, precisa, porque o que acontece, isso não só comigo, mas geral. Porque o que acontece, a gente espera tanto... Assim a gente esse ano tá trabalhando com as crianças, então chega no final do ano à gente tá com um grupo que alcançou ali, os objetivos, as habilidades no final do ano e aí no ano seguinte chega aquele outro grupo e ficamos – Meu Deus! Mas eles são bebês. Meu Deus! Por que estávamos acostumados com um grupo grande, que eles foram evoluindo durante o ano. Só que a gente tem que se acalmar, eu digo isso pra mim, eu preciso, porque na realidade a gente vai começar um trabalho novo com a aquele grupo que está chegando, que é um grupo diferente. E isso eu digo assim, também dos outros anos. Então às vezes a gente fala, eles pulam para outra série, ah, mas eles não sabem isso, ah, eles não sabem aquilo, mas gente...
P 8	E até mesmo quando você fala do grupo, que nem, vai, no outro ano você deu daquela maneira, você vai dar da mesma maneira para esse grupo, mas não serviu, porque o grupo é diferente.
P 2	Eu falo por mim, vejo que a minha ansiedade é mais por conta das habilidades do que do conteúdo. Tanto que quando a gente não consegue contar a história, pulamos a história, a gente vai falar sobre tal coisa, a gente consegue ter essa flexibilidade, dependendo do seu grupo, eu vejo a minha ansiedade mais em cima das habilidades como elas disseram, e que são muitos fatores externos, como até, por exemplo, essa questão de como o grupo vem, então eu penso por mim, são três coisas que cercam muito. Primeiro você querer se perceber naquele resultado, que você deu conta, que isso é importante para você, para ficar feliz com o

	seu trabalho, poxa consegui dar conta daquilo, trabalhei legal. Então se a criança não atinge você fica frustrada. Segundo ponto, é a criança ir para o outro nível, e a professora do outro nível ver que ela foi com aquela habilidade atingida, que ela conseguiu desenvolver aquela habilidade. E não cobrar, talvez não fale, mas pensa, pô a professora do ano anterior não conseguiu fazer tal criança escrever. Tem a cobrança de si, da professora do ano seguinte, talvez não fale, mas pense, e tem a cobrança dos pais e da Instituição também, a própria forma da gente apresentar a avaliação, talvez vocês não tenham essa cobrança, ah se não deu conta, sempre tem um acompanhamento. E dos pais, como teve uma mãe minha esse ano que falou: Ah, eu estou preocupada. Será que ele vai sair escrevendo até o final do ano. E aí aquilo, sabe, ah eu falei é algo que a gente vai desenvolver durante o ano, porque o ano passado não era o objetivo, mas a gente vai trabalhar durante o ano, e aquilo já ficou na minha cabeça, que é o aluno mais fraco que eu tenho, que tem mais coisas para serem trabalhadas, e se ele não sair até o final escrevendo? Mas vem aquela cobrança de mim, do ano seguinte que o Jardim irá precisar pelo menos a escrita do nome sair legal e da mãe com aquela expectativa de não querer que aconteça igual aconteceu com o irmão, “Eu quero que ele saia daqui escrevendo o nome”. Então é tudo que me deixa ansiosa, estou ali vendo a cada dia a evolução, se está evoluindo, e a gente acaba deixando de lado a brincadeira, porque vamos treinar o nome, vamos escrever. Vamos escrever o nome todos os dias, exagerando, né!
P 4	Eu acho que essa cobrança nunca vai terminar, acho que a cobrança sempre vai ter. Da Instituição, dos pais, cabe à gente entender essa cobrança de uma forma diferente eu acho. A gente falar: Olha, não eu sei que o meu aluno tem capacidade, vou fazer o possível para que ele alcance, mas tentar ao máximo levar para o lado que seja significativo para a criança, que ela aprenda e fique para o resto da vida.
P 1	Ah, mas é complicado. A gente fica mesmo frustrada, porque no final do ano a gente sente um orgulho muito grande de como as crianças estão saindo daquele nível e satisfeita. E quando o ano muda e a gente pergunta e aí como é que tá? Ele escreve o nome muito bem, e a gente conversa sobre esses assuntos, e a professora fala: Ah não eles são muito pequenos. Nossa, e aí a gente não se conforma. Mas como assim? Ele era muito bom, ele sabia tudo, ele aprendeu tanto, e ainda não é suficiente.
P 2	Isso aconteceu esse ano com duas crianças nossas que saíram escrevendo perfeitamente, escreviam número desde o começo do ano, ouvir falar que não estava conseguindo escrever o nome. Mas como assim, saíram perfeitos? Mas como não estão? Você se sente frustrada, a professora do ano seguinte talvez um pouco decepcionada. Ah! Esperava que estivesse chegado melhor, e aí à frustração é de ambos os lados.
P 4	Na verdade, de um ano para o outro, tem as férias. Então, quando eles chegam, até entrarem na rotina da escola de novo, é uma mudança grande para eles, porque eles mudaram de turma, mudaram de professora, eles mudaram de nível. Então até eles pegarem o ritmo daquele outro nível demora, e a gente é mais ansiosa que eles.
P 1	Eu acho também que a gente tem uma dificuldade muito grande em entender as conquistas que eles já alcançaram. A gente vê as crianças, por exemplo, vai, que vem para o Infantil, vou só exemplificar, só que a gente não presta atenção que para ele conseguir sentar na roda, um milhão de vezes a professora do Maternal teve que ensinar ele a fazer isso, a pegar no lápis também, então a gente acaba esquecendo e não vemos algumas conquistas que para nós são óbvias, mas que na verdade, tudo é um aprendizado. A lavar a mão, eu vi hoje vocês lavando a mão e a criança não sabia esfregar uma mão na outra, e aquilo me surpreendeu tanto, porque a gente imagina que a criança já saiba.
P 4	Isso comprova que a educação vai ficando para a escola também, a falta de estímulo das crianças em casa, dos pais
P 2	Os pais estão depositando tudo isso pra gente.
P 4	É...
	Que aliás, vieram me questionar essa questão da escovação de dentes no meio período. Aí eu sei que não dá tempo, mas é um hábito que tem que ser estimulado, então tudo que, não sei se é certo ou errado, ou uma questão de ponto de vista, para ser discutido, mas assim os pais estão querendo que a escola eduque, ensine, cumpra tudo e pegue o papel, assim mastigue de boca fechada, coisa que em casa o pai não vai focar, ensina você na escola, peça, por favor.

P 1	A gente pode fazer uma parte, dar continuidade.
P 4	Não e a gente tá aqui e tem que dar o máximo de estímulos para eles, né. Porque em casa eles não têm, não têm.
P 6	Isso que elas estavam falando em sentar em roda, pra nós do Maternal I, isso que realmente é a nossa conquista. Nossa agora eles conseguem sentar na roda. Eu vejo isso do ano passado, quanto foi difícil fazer eles entenderem que não íamos abrir a lancheira antes de cantar a música do lanchinho e fazer a oração. Esse ano foi bem mais fácil. Falei duas vezes, eles pegam a lancheira e ficam esperando. É, gente, é uma conquista, eles são tão pequenininhos. E a questão da cobrança do Maternal I que pra mim incomoda um pouco, é a questão de ter que avaliar com nota. Quando eu sento ali para avaliar, eu falo Meus Deus! Que judiação eu ter que dar uma nota para uma crianças de dois anos. De acordo com o que eu tenho que avaliar, às vezes eu dou sete ou seis, dependendo que está sendo avaliado ali. E eu lembro do ano passado que a mãe de uma aluna me falou assim no meio da reunião: Ah, ela foi tão mal em matemática. Aí eu me senti tão mal, porque eu não dei dez, sabe aquela coisa assim, porque não foi... É que ela não sabe o que eu estava avaliando na verdade, que a menina era tão quietinha que não consegui avaliar ela. A “eu podia ter dado”... A mãe ficou frustrada e eu fique me sentindo mal, aí eu explico que era o 1º trimestre, que eles são tão pequenos. Isso me incomoda um pouco no maternal, ter que dar nota dez, nove, dar um número para eles. Eu me sinto mal, assim, na época de avaliá-los, porque eu acho que não tem como, assim, eles são pequenos, tão carentes.
P 7	Acho tão importante eles pegarem a agenda na mochila, organizar o lanche.
P 6	Nossa, eles ficam tão felizes quando eles conseguem tirar direitinho! Eles ficam tão felizes. Isso é a conquista. Eu pergunto agora, eu mudei um pouco a minha conduta também com eles, eu falo: Vocês querem fazer tal coisa? Se eles estão ali entretidos, eu deixo eles terminarem o que eles estão fazendo. Porque antes eu falava, agora vamos guardar porque vamos fazer tal coisa. Aí, hoje em dia, eu falo: Vocês querem brincar disso ou fazer tal coisa. Eles falam não, e às vezes eles não querem nem ir ao pátio. Eles entram todos debaixo da mesa e ficam brincando. E aí eu proponho de ir para o pátio, mas eles não querem ir e continuam brincando. Vejo que é o momento deles, eu acho que é mais fácil assim.
P 5	Essa questão da avaliação, eu imagino o quão difícil deve ser pra você (professora do maternal I), porque pra gente do Jardim, eu também acho muito complicado dar um número, uma nota assim, eu não acho nada fácil, tem vez que dá vontade de chorar. E aí, eu acho que daria muito mais trabalho para nós, professoras. Tenho certeza, mas seria muito mais justo e os pais entenderiam muito mais, se a gente fizesse os relatórios, eu acho que seria muito mais condizente com o que a criança faz aqui na escola. Nota, pelo menos do jeito que está hoje, não reflete o que a criança é.
P 4	Eu nem sei se os pais observam direito o boletim
P 2	Eu acho que eles prestam mais atenção no boletim do que no relatório
P 4	Será?
P 2	O relatório descreve a criança de ponta a ponta, e eles ficam olhando os conceitos do boletim, e não olham todas as conquistas da criança.
P 1	De certa forma isso acaba alimentando a ansiedade e expectativa nossa e dos pais, porque nós também não estamos ajudando os pais a terem outro olhar em relação à criança. Se a gente coloca conceito para a criança, o pai vai realmente achar, sei lá, o meu filho é realmente suficiente em matemática, e aí começa a ficar preocupado, e aí pergunta: por que será que ele é suficiente?
P 2	E aí de novo uma dificuldade minha com relação às notas, que já comentei no conselho (com a coordenadora), por exemplo, lá em matemática está, não sei, vai oito, muito bom o conceito da criança, aí o pai fala: Nossa, mas ele conta e quantifica. Só que o pai não tem acesso e nem noção das habilidades que estou avaliando. Então ele conta e quantifica, mas ele não identifica os números, não grafou os números, claro se vem perguntar a gente fala, mas não são todos que perguntam, não são todos que têm essa noção. Talvez essas habilidades que a gente dá nota deveriam ser colocadas em uma folha, escrito atingiu, não atingiu, está em desenvolvimento. Porque assim, o pai iria saber. Ah tá aqui, ele quantifica, identifica os números não está em desenvolvimento, não iria aquele conceito geral para matemática, que o

	pai vai falar: Pô mas ele conta, onde está a dificuldade dele em matemática? É isso que eu vejo como programa pra justificar que a nota foi tal, mas que ele está bom em tal aspecto.
P 1	Tá! Mas o que é ser muito bom em matemática? O que é não ser muito bom em matemática? O que define uma coisa e outra? Para eles não está claro.
P 4	A gente sabe em que a gente tá dando nota, o que a gente tá avaliando, para os pais, ah, ele esta ótimo em matemática, que bom ele sabe contar, ah ele está ótimo em coordenação motora, então ele sabe correr, mas não é só isso, né?
P 3	Eu estava pensando no 1º ano, porque como eu também sinto essa cobrança da série seguinte, que eles cheguem no segundo ano conseguindo ler algumas palavras em Inglês, ou então diferenças de escrita e pronúncia, então existe muito essa cobrança de que eles vão chegar lá em cima e tem um livro didático cheio de palavras. E quanta coisa eu deixo de fazer que eles gostam, por exemplo, assim, no Jardim eu canto mais, conto mais histórias, trago livros, que é o que eles gostam mais. E o 1º ano eu acabo ficando preocupada com essa cobrança, eles falam: Ah, a gente vai cantar, você trouxe hoje o som. Eu falo: Hoje não, trouxe uma atividade. Porque fico preocupada com essa questão. E aí quanta coisa que eu deixo de fazer com eles, e eles são pequenos, e assim poderia estar aproveitando esse interesse deles em cantar mais, brincar, ir lá fora, que eu já fiz muito isso, mas é que a cobrança tem aumentado, cada ano fala assim: Nossa, eles não sabem ler nada em Inglês. Eles chegam... Aí eu fico... Que, que eu faço... Eu tenho só quarenta minutos na semana com eles, não consigo fazer as duas coisas, uma parte mais lúdica, o fundamental tem duas aulas de 45 min. a partir do segundo ano.
P 5	Tem que explicar para eles que nem em Português, eles estão aprendendo.
P 3	Então assim, a cobrança... Pelo menos a leitura... Mas não consigo fazer esse milagre.
P 5	Então tem que ser avisado, lá em cima, que eles estão aprendendo o Português.
P 4	A continuidade é falha, desde aqui ela é falha, desde aqui de baixo, a gente tem essa cobrança... Cobrança no ano seguinte, eles precisam chegar dessa forma, eles precisam saber disso, eles precisam saber daquilo.
P 2	E pra ter uma ideia da cobrança, da ansiedade, tem pai que entra na Educação Infantil preocupado com o ENEM, perguntando quais são ... É fato, isso já aconteceu, não necessariamente aqui, mas pais procurando escolas procurando saber qual é o desenvolvimento da escola, qual o programa como um todo, e se prepara para o ENEM, e a criança ainda nem sabe o que está fazendo no mundo e já está tendo a cobrança dos pais.
P 4	Nem sabe se vai ter ENEM...
P 3	Mas é uma frustração pra mim e acho que pra eles também. Às vezes eu tenho vontade de fazer algumas coisas com eles e, mas assim, se você se organizar para fazer, dar conta de tudo, que seja prazeroso, porque eu acho que é a idade que tem que ser prazeroso, né, gostar, sair da educação infantil gostando e tendo interesse pela língua, idioma, mas também tenho que dar conta de uma parte que às vezes eu acho que eles são imaturos. A neste ponto sim, às vezes tem essa questão que a criança quer brincar.
P 4	Às vezes pode até acontecer de se tornar chato em alguns momentos eu acho, porque se para eles é legal uma música, uma brincadeira, ... A gente tem que fazer essa atividade agora, então você tira toda aquela...
P 3	É tem alguns que até gostam muito, mas eu sinto que essa questão de cantar e contar história que eles gostam muito...
P 2	Essa história da língua estrangeira eu vejo por mim, se você não desperta o interesse, não cria algo gostoso e prático, fácil, aquilo trava pro resto da vida.
P 3	Eu acho que nesta idade esse é o principal objetivo, desenvolver esse gosto.
P 5	Imagina nós que somos polivalentes. O desgosto que a gente pode acabar dando em alguma área para alguém, né.
P 3	E uma coisa, assim que estava ouvindo, que cada grupo é um grupo, eu trabalhando no mesmo nível com várias turmas, cada turma funciona de um jeito. Tem turmas que tem crianças muito interessadas pela língua, ou que tem o conhecimento, funciona de um jeito. Tem turma que adora cantar e que aprende assim a música e todo dia quer repetir aquilo. E tem turma que não é diferente. Tem crianças interessadas em outras coisas, mas todas estão no mesmo nível, são todas Jardins e 1º anos. Mas cada turma tem uma característica, cada turma funciona de um jeito.

P 4	A gente também percebe isso, estamos sempre em dupla (duas salas juntas) é nítido, o que a minha turma consegue, o que a turma dela consegue, o que a minha turma... Mas essa cobrança do grupo, acho que cada grupo vai caminhando.
P 2	Mas a gente faz muita comparação.
P 8	Ah, eu também penso na mesma linha que as professoras falaram, acho que cada grupo tem o seu ritmo, tem o seu tempo de aprender, não adianta a gente ficar assim ansiosa, “meu Deus do céu, não tá indo, e agora” o que eu vou fazer? Socorro. Aí outra professora até dá uma dica, mas não adianta pra sua sala, você tem que rever, ver como pode trabalhar, com a criança, com o grupo, então assim, tem coisas que com um grupo funciona e com outro não, e você como professora da sala precisa ver o que é melhor para a sala, para as crianças, e assim poder contribuir com a aprendizagem.
P 2	Eu acho engraçado, porque a gente já tentou fazer trabalhos, pra que cada nível exponha para os outros o que faz, mas não foi suficiente para deixar de ter essa quebra de um nível para o outro. A Professora do Jardim substituiu no Infantil, “coitadinha” não sei o que se passou na cabeça dela, porque ela sentiu um momento de que o que vou fazer agora, o que tenho para fazer? Que assim tem uma quebra de um nível para o outro, apesar de as turmas estarem mais tranquilas... E ela sentiu muito isso, foi nítido, ela estava perdida. E não foi falta de tentar, nós fizemos um trabalho de partilhar. Então como é que muda. Já foi feito um trabalho de partilha entre os níveis.
P 1	Também o tempo de concentração das crianças tem limite, não adianta você ir das 13h às 15, porque eles não ficam ali inteiros naquela atividade, pelo menos no Infantil.
P 5	Essa questão da continuidade que a Professora está falando, ah: a gente expôs para o grupo onde começa e onde termina, mas a gente só expôs, não fizemos um fechamento disso, talvez tenha faltado essa parte, apesar de que a gente faz a recursividade (teve dificuldade em nomear), então talvez a gente esteja fazendo cada um no seu e talvez a gente necessite fazer um fechamento mesmo, sentar lá desde o maternal. Então tá bom, o maternal foi até aqui, maternal II. O maternal I foi até aqui. Você vai começar daqui e vai até onde. Pra que também não tenha cobrança da próxima professora, mesmo que a outra professora vá cobrar, tem que entender que ninguém está aqui brincando dentro da sala de aula, cada um está fazendo o seu melhor. Tem que entender que cada indivíduo, cada criança, também está dando o melhor de si. Então a gente, a professora, está tentando cercar por todos os lados, então se ele foi até aqui, foi até onde ele foi capaz de chegar. Então a gente vai pegar essa criança e vai trabalhar a partir daí.
P 2	A gente tenta é formar a criança para que ela compreenda o ritmo. Como no jardim, vocês já escrevem o nome, sobrenome e data na folha, no Infantil, a gente começou a dar o nome na folha, e acho que eles veem isso como atividade, então, quando eu chamo para colocar o nome na atividade, eles falam, [mas de novo: a gente já fez isso!] Aí você tem que explicar que não, que vai colocar o nome em cada atividade que você fizer, mas para eles isso é uma atividade, “eu já coloquei o nome.”
P 5	E no começo é mesmo, porque às vezes eles levam tanto tempo para copiar a letrinha...
P 1	Eles não sabem como começar a traçar a letra, se é por cima se é por baixo.
	E pra gente é uma atividade também, porque não dá para colocar o nome aí, tem que chamar as crianças, tem uma ou outra que eu consigo chamar de duas, porque eu sei que se viram bem. Você tem que chamar a criança e ficar ali, então pra gente também exige um tempo, como se fosse uma atividade.
P 5	E no começo, como a Professora disse, não sabe nem por onde começar, tem criança que não entende que é para copiar e ela faz as bolinhas, é verdade, ela faz garatuja na folha, então não entende nem que tem que começar por algum lugar.
P 2	Na verdade é tudo que a gente falou, a prática pedagógica a gente discutiu, a formação continuada é importante pra gente tá em formação pra poder discutir tudo isso e rever algumas práticas, e o currículo por habilidades é exatamente a gente focar na habilidade de desenvolvimento deles, não tanto naquele conteúdo programado que a gente tem focado.
P 3	Isso mesmo, a gente comentou de tudo isso nessa discussão agora. Justamente falando dessa prática, e um pouco das dificuldades.
P 1	Indo um pouco além, vejo como a escola é um reflexo da nossa sociedade, é como se fosse uma minissociedade. E eu acho que o que acontece lá fora a gente vê aqui dentro. Então a

	questão da ansiedade, a criança vem trazendo muita informação, e a gente tem que saber trabalhar com essa informação, porque antigamente, não sei, eu imagino assim, [no tempo de nossos avós,] as crianças não tinham [esse perfil], eram deixadas à margem, os pais não levavam em consideração o que elas falavam, então ela não tinha muita voz dentro de casa e na escola. A criança hoje é protagonista da sociedade. A gente discute muito sobre as crianças. Ela está em evidência, tem muitas coisas voltadas para o universo da criança, então eu acho que a criança é uma criança diferente. É claro que tem as mesmas semelhanças das crianças de antigamente, mas eu acho que a gente tem que se adaptar a essa nova sociedade, esse novo perfil, enfim...
P 2	Essa relação sociedade e escola, esse atropelo vem daí, porque a gente inconscientemente, sutilmente, é cobrado pela sociedade como um todo a dar conta de algumas coisas. Então a gente tem que preparar a criança pra isso, até porque a sociedade cobra, todo trabalho vai cobrar que o funcionário seja disciplinado, então aí entra uma das discussões. A escola educa ou disciplina? Já entra uma discussão maior. E também a gente tá tendo sobrecarga de fora, daqui a pouco os pais vão estar questionando se as crianças não vão ter aula com Laptop, por que as crianças dominam mais o Laptop e computador do que a gente, e vão começar a exigir isso das escolas e das Instituições, porque se isso lá fora tá tão comum. Vê-se uma criança de dois anos que sabe abrir aplicativo e desbloquear, porque não vão ensinar isso, logo isso será muito comum, esse atropelo todo que a gente tem dar conta vem muito de fora de sociedade como um todo, de como o adolescente tem que sair [para] a universidade, de como da universidade tem sair para o trabalho, e cada ambiente escolar vai preparando para a próxima etapa, seja universidade, seja o trabalho e assim por diante.
P 6	Mesmo diante da dificuldade que eu expus, mas os pais também das crianças de dois anos, eles exigem, eu falei, aí né é difícil de avaliar e tudo. Mas os pais gostam de ver um resultado. Eles querem que as crianças... Eu tenho o tio de uma aluna que fica perguntando se ela está bem? Teve um dia que ele perguntou se ela estava evoluindo? Eu respondi que estava tudo bem, que era para ele ficar tranquilo. Eles perguntam como está e a criança tem só dois anos. Eles querem que a gente avalie, eu não sei como seria se não tivesse mais boletim e se tivesse só relatório, não sei como os pais reagiriam, aqui, né, nesta Instituição. Então eu não sei, a cobrança vem de casa, eles colocam aqui. Tem um aluno em outro maternal, que a mãe só conversa em Espanhol com o menino. Aí aqui falamos o português. Aí outro dia, ela chegou para a professora e perguntou: “Vocês passam vídeo só em inglês para eles?” A professora respondeu que não, que era em português. Assim o pai queria que a criança falasse espanhol... Aí comentou alguma coisa de faculdade e eu pensei, meu Deus, o menino só tem dois anos e ainda usa fraldas.
P 2	Tinha uma aluna no maternal que me deu dó. A mãe veio comentar comigo que ela veio com o boletim com notas baixas, a bronca que o pai deu nela, a cobrança que ele [fez dela]. Nossa! Eu falei pra ela que fiquei assustada da forma como ela falou. Me senti culpada, porque eu não podia dar mais, mas eu falei. Nossa, calma! Porque não é assim que funciona. Porque o pai cobrou da menina, que eu fico pensando como será isso no Ensino Médio, as notas. Puxa! Porque é um boletim comum, meramente ilustrativo de algumas habilidades, e o pai ali fazendo uma exigência, uma cobrança, dando para a criança uma punição de tal forma. Dando uma relevância para aquele boletim.
P 4	Mas aí cabe a gente no começo, (mas acho que a gente sempre tenta fazer isso) nas reuniões, pontuar isso para os pais. Como é feita essa avaliação, como as crianças estão se desenvolvendo, o que a gente olha no 1º trimestre, o que a gente olha no 2º trimestre. Acabar eles, que chegam com essa ansiedade.
P 2	Quando a nota diminui, né, para eles entenderem que como no Ensino Médio, são habilidades diferentes que são avaliadas, não que a criança regrediu em alguma, mas porque no 2º trimestre a habilidade teve um nível de avaliação mais difícil, não foi que a criança regrediu, só foi outro método de avaliação, outra habilidade, e eles não compreendem.
P 4	Essa dificuldade de dar nota para as crianças, acho que é geral na Educação Infantil, é complicado. Porque às vezes a gente tá ali avaliando se ela sabe o quadrado, se ela sabe o círculo, se ela sabe reconhecer alguns números. Enfim, hoje ela pode dizer é o círculo e amanhã ela pode falar que é o quadrado. É muito artificial, porque em um dia ela pode saber, o desenvolvimento deles é assim, às vezes é muito rápido.

P 2	Mas assim, eu vejo por mim, não sei se é certo ou não. Às vezes na avaliação, a criança em linguagem oral não se saiu bem, aí no caderno de notas aquela é a única nota que ela não se saiu bem, só que aí no contexto todo ela é muito boa, eu não abaixo a media total por causa de uma avaliação. Porque naquele momento ela não soube determinado conteúdo, não estava em um dia legal para se expressar, e eu sei que a criança é ótima, aquela nota eu não deixo mexer, eu não abaixo todo o contexto por causa de uma dia, a nota tá ali na avaliação, e aí se um pai vier questionar, nossa mas a media total dela foi uma e a da pasta outra, então eu não influencio...
	Eu digo por esta dificuldade, porque a criança a cada dia vai mudando, a cada dia que passa, às vezes a cada hora e, às vezes a gente taxa uma nota, e na semana seguinte ela pode ter evoluído e ela vai com essa nota.
Mediador	<i>Quais foram ou estão sendo os desafios e as dificuldades que encontraram mediante o novo currículo?</i>
P 1	Respeitá-lo. É exatamente isso que eu acho. A gente se preocupar com as habilidades, a gente se esquece que esse é o objetivo principal, porque a gente tem que se observar o tempo todo pra não desviar para o conteúdo, então mudar o nosso pensamento.
	Eu tenho dificuldade em dar nota para habilidades.
Mediador	<i>Mas vocês avaliam por habilidades?</i>
P 2	Então, mas no caderno de notas está assim, esta a identificação dos números, correr, rastejar, saltar com um ou dois pés, antes a gente avaliava, sei lá identificar os animais da Guatemala, hoje não é mais o conteúdo do projeto. São as habilidades independentes do projeto, mais voltadas para as habilidades mesmo. Então se a criança identifica números, como ela é muito boa, não se ela está em desenvolvimento.
P 4	Na verdade a gente avalia por habilidades, mas o que vai para o boletim vai como conteúdo. A gente avalia, sim, por habilidades.
P 3	Eu não. Eu acho que é bem conceitual, pra mim é difícil. No Jardim é um pouco menos. Vejo o interesse das crianças pelo idioma, o que as crianças trazem, acho que o 1º ano, e essa é uma dificuldade minha que eu já coloquei, gostaria de trabalhar mais com o que eles trazem, com o interesse deles. Eu acabo indo muito para o conceitual, devido à cobrança que existe, que tem aumentado essa cobrança que as crianças não chegam muito bem preparadas para trabalhar com escrita e essas coisas, que eu deveria preparar melhor, e eu fico angustiada com isso, porque... E a avaliação acaba sendo bem conceitual, às vezes eles não sabem identificar os números em português ainda, de 1 a 20 por exemplo, eles não sabem ... E aí eu fico, eles precisam aprender porque no segundo ano... Vão ter essa cobrança, então o alfabeto tem crianças que não identificam, embora a maioria identifique, então imagina em inglês, sinto essa dificuldade. Mas o que eu gostaria era de trabalhar com o que eles trazem de interesse, quando eu parei para trabalhar um pouco a Inglaterra, os Beatles, as músicas, eles não queriam parar de ouvir. Aí eu trouxe computador, mostrei as imagens, então como era a Inglaterra, como era Londres.
P 2	Mas na hora de avaliar você avalia habilidade. Sei lá, não se ele cantou a música dos Beatles, mas se ele cantou em Inglês. Você avalia uma habilidade.
P 3	É neste caso seria, mas lógico que eles têm uma avaliação que ao mesmo tempo estou trabalhando as cores, os números, sempre tem um contexto, uma história que está sendo contada.
P 2	Quando a gente avalia linguagem oral em uma avaliação, não foi assim exatamente o conteúdo, foi é a oralidade, trocas e omissões, expressões, são habilidades em cima daquele conteúdo, mas o conteúdo em si não está sendo avaliado, o conteúdo do projeto, mas está sendo avaliado habilidade...
P 5	Está sendo avaliado sim, só que não em linguagem oral, mas em natureza e sociedade, a gente avalia o conteúdo.
P 2	Mas é o único momento da avaliação que é conteúdo, mesmo assim no caderno de avaliação que vai para o boletim é tudo muito amplo, identificação dos números, reconhecer os colegas pelo nome.
P 5	Tendo em vista que isso é novo.
	Antes não era, o nosso caderno de observação era completamente de notas, antes era mais o conteúdo, era tudo assim. Ah, identificou o Santo junino tal...

P 4	Mudou o ano atrasado.
P 3	Ah, pra mim ainda está distante essa realidade de avaliar as habilidades, né, no Jardim. Essa é uma dificuldade de avaliar as habilidades de não ser tão conceitual, e em inclusive as aulas de serem... Porque eu fico olhando. Ah, será que o meu aluno está já olhando para o relógio querendo que ... É uma coisa que assim eu não gostaria, poderia estar sendo mais prazeroso para eles, será que eu consigo fazer as duas coisas. O tempo é curto em uma carga horária pequena.
P 4	Uma dificuldade que eu tenho com relação à habilidade é na hora de fazer o plano, vou ser muito sincera. Eu ainda não consigo pensar por habilidade. Bom que atividade vou fazer com essa habilidade. Então na verdade eu nem pego o projeto, às vezes eu fico pensando naquela semana, então a gente fala. Ah o que seria legal a gente fazer naquela semana. Tem essa atividade, tem aquela brincadeira, e aí a gente coloca no plano e aí a gente vai ver qual habilidade se encaixa naquilo que a gente pensou. Às vezes não pegamos o projeto. Eu conversei com a coordenadora sobre isso, ah, eu posso dar isso, eu posso dar aquilo, às vezes vem da nossa cabeça o que pode dar naquela semana. Aí a gente coloca no plano. Aí sim vou pegar o projeto para ver as habilidades que serão trabalhadas.
P 2	Às vezes tem algumas habilidades que a gente trabalha que não constam... muitas ...
P 4	Às vezes isso acontece muito em natureza e sociedade. Sabe onde eu encontro bastante habilidades? É em Ensino Religioso.
Mediador	<i>Mas por que isso acontece?</i>
P 4	Porque eu acho que engloba tudo. Os valores é uma base tão forte, e aí você vai puxando tudo. Eu acho que deveria colocar uma coisa mais junta, por exemplo, as habilidades que estão em Ensino Religioso, podem estar em natureza, entende?
P 2	Quem foi que fez o currículo?
Mediadora	As professoras de vários colégios da rede, desta escola algumas professoras participaram.
P 5	E isso já foi um super hiper, mega passo dado, do que era antes. Eu fiquei super feliz em poder participar, porque, você fala, puxa eu estou tendo a oportunidade de mudar a história da Instituição, olha tem tanta coisa ainda para fazer, mas é um passo de cada vez.
P 2	Mas isso foi alterado em todas as escolas do Brasil.
P 4	Eu acho que seria legal pegar o projeto pra olhar as habilidades, pois existem habilidades que eu nunca coloquei no plano e cabe nesta hora eu marcar. Eu acho que essa flexibilidade das habilidades de uma área para a outra é importante.
P 2	Eu acho que em Natureza e Sociedade faltam muitas habilidades.
P 4	Então eu sinto muita dificuldade em colocar as habilidades em Natureza e Sociedade.
P 2	Acho que isso precisa ser revisto
P 4	E a gente também tem que mudar. A gente tem dificuldades de fazer por habilidades, porque a gente tá naquela coisa de fazer... até a gente mudar, mudar nossa maneira de pensar.
P 2	Ah, quero trabalhar por habilidades, mas eu preciso dar conta do projeto. Ah, então não vou trabalhar por habilidades, você está presa ao conteúdo.
	Mas aquilo que a Professora do Jardim falou no começo da conversa, que ela falou que até o projeto a gente pode usar, acho difícil de tirar ele, é o nosso guia, a gente se baseia nele, principalmente na hora... eu vejo como um guia, eu não vejo como uma obrigação. A gente do maternal II não pensa assim, ah tenho que cumprir isso aqui no 1º trimestre, nunca a gente pensou assim.
	Mas a gente tem essa flexibilidade, como eu falei. Ah, vou pular essa parte, porque não vamos dar conta de tal coisa. O que é prioridade pra eu trabalhar? Então a gente tem essa flexibilidade.
P 4	Mas a gente tem ele ali (projeto), então tirar não dá.
P 6	Acho que a dificuldade é aquilo que eu já coloquei, né, sobre a avaliação
P 8	Eu tenho dificuldades na hora de fazer o plano de aula, porque assim no nosso caderno de notas a gente fez também por habilidades, aí eu não tenho tanta dificuldades em avaliar.
P 5	Eu tenho o meu caderno, está todinho riscado.
P 8	É ela realmente tem dificuldades em avaliar, a gente sempre conversa sobre isso.
	É que temos duas habilidades diferentes na mesma linha (caderno de notas), isso precisa ser bem revisto.

P 8	Acho que essa questão deve ser conversada com o grupo para a gente retirar. Mas assim o plano, quando vou fazê-lo, sinto dificuldades, porque sempre vem o conteúdo primeiro, realmente não vou negar. Ai eu falo pra mim mesma, calma, vou pensar na habilidade. Penso, mas aí eu vejo se dá para encaixar o conteúdo. Realmente é difícil. Vamos devagar, vamos pensar, por exemplo, habilidade que vai ser trabalhada. Ah, identificar as letras do nome. Então qual conteúdo pode se encaixar nesta habilidade, é difícil. Eu assim tenho mais dificuldades em fazer o plano em si.
P 2	Eu tenho dificuldades em avaliar, talvez com o caderno a gente criou um costume, por mais que a gente dê nota por comportamento, você pensa comparando. Acho que eu até ainda consigo, eu vejo que no final eu enxergo a criança naquele conceito. Agora na avaliação eu tenho muita dificuldade, por mais que a gente sente e converse sobre os critérios. Então como vou avaliar pintura? Se a criança pintou no mesmo sentido, se a criança deixou passar. Aí na hora que eu vou avaliar pintura, eu sento e choro. E agora, às vezes tem pinturas lindas, mas está em diversos sentidos ... é uma coisa difícil, por mais que a gente combine entre os níveis. Então eu sofro na avaliação, na escrita, na estrutura humana, às vezes tem tudo, mas está misturado, e mereceria...
P 2	
P 4	Às vezes eu acho assim, que naquele momento que a gente dá a avaliação, eu sempre dou um por um... e aí quando a gente tá observando, a gente consegue visualizar melhor, se ele fez ou não fez.
P 2	Ali eu dou uma nota alta, porque eu vejo que é um braço, quem está de fora não vê.
P 4	Uma coisa que eu senti que melhorou, por exemplo, na hora da gente avaliar, [é que] eu sempre ia comparando as avaliações dos alunos, e na verdade, depois que a gente colocou os critérios de avaliação, principalmente no caderno de notas e nas avaliações, eu... a criança faz a avaliação e eu já dou a nota, porque a gente sabe o que ela deveria alcançar naquele momento. Eu comparava muito, e na verdade você não tem que comparar, se a criança alcançou, por exemplo, eu tenho uma criança que faz a figura humana de Jardim, e, na verdade [era o que era] para eles alcançarem. Então o que é comum? Se ela passou, que bom. Mas os outros não devem ser comparados com ela.
Mediador	<i>Vocês têm alguma sugestão, algo que consideram importante.</i>
P 2	Ah, é o que já falei no conselho com a coordenadora, uma mudança sobre o sistema de avaliação.

GRUPO FOCAL II

Mediador	<i>1- Ao olhar para essas charges quais sentimentos ou ideias despertam em você?</i>
Professora	Fala
P 10	Posso falar, no caso aqui não estou visualizando mãe e filho, tô vendo professora e aluno, tá! Eu acho que a charge um, pra mim, a fotografia está dizendo que enquanto as crianças levam tudo ou estão pensando em brincar e ver tudo como uma brincadeira. A professora tá pensando em passar, para ela, os conhecimentos, as letras, as formas geométricas, os números. Então, quero dizer, através da brincadeira ela tenta passar esses conhecimentos, vejo dessa forma.
P 11	Eu acho que, vejo um pouco diferente. A criança chega com uma expectativa na escola e a professora está com outra completamente diferente do que a criança espera. A criança espera que, bom, que mesmo que seja na aprendizagem, ela tenha os momentos de brincadeira, ela tenha o que ela gosta. E a professora, não. Ela está pensando só no que vai passar para o seu aluno.
P 12	Se vocês repararem tem uma boca comendo a brincadeira da criança
P 11	E outra, o rosto da criança, o semblante da criança está chateado, não tá feliz, tá com aquela cara de que será que é isso que vai acontecer (imaginação das brincadeiras)? Ele imagina que seja isso, mas pelo rosto, pelo semblante dele, não é o que espera que aconteça.
P 13	Eu quero falar uma coisinha... A criança chegando na escola nos dias iniciais com aquela parte lúdica de brincadeiras, e de vivência fora da escola. E de repente a

	professora vem e... ele é..., na verdade, eu vejo a ruptura do crescimento da criança, onde ela acha que a escola vai deixar de ser aquela brincadeira e sim, apenas os conteúdos, a parte que a professora vai ensinar: alfabética, pedagógica. Então é esse momento aí de transição que a criança sente.
P 12	Eu penso um pouco assim. A criança está pensando no lado dela e a professora no lado dela. Ela também precisa cumprir o plano. Então acho que é por isso que tem essa boca, né? Porque a professora tem uma série de coisas para serem feitas. Algo que esperam dela, que precisa desenvolver.
P17	Cada um tem o seu propósito. Ah, eu quero brincar! Tudo bem, mas também precisa aprender e passar por tudo isso.
P 14	Essa charge me [lembrou uma situação]. Eu conversei com uma mãe que tinha uma criança aqui no colégio e foi para outro. E parece que eu estou vendo a criança, porque ela chegou para a mãe e falou “Mãe, eu chego lá na escola eu estudo da hora que chego até a hora de ir embora, eu não tenho mais o brincar.” Então a criança chega naquela expectativa de ter aqueles minutinhos pra brincar e a professora não, só estudar, estudar. E a criança fica muito frustrada, porque assim ela não tem mais aquele prazer de ir para a escola, ela está agora no jardim. E ela é uma criança muito ativa e isso está fazendo muita falta. Olhando para essa charge me veio nitidamente a criança falando pra mãe a situação da frustração dela, porque ela não tem prazer de ir para a escola, porque ela não tem mais aquele momento lúdico que ela tinha.
P 13	Mas também mostra a professora com os braços abertos, receptiva ao aluno.
P 11	Mas não achei natural “esse oi querido, vem cá que eu quero te engolir.” Rsrtrs
P 15	Mas eu achei que ela está com um interesse aí. Eu observei bem a expressão, na verdade dos dois. Do menino que ele já chega querendo alguma coisa muito legal para fazer, porém ele já sabe que não vai ser assim, então já tem alguma coisa ali.
P 12	Pode ser também o que ele tem e o que ele vai aprender.
P 16	A charge dois complementa a charge um, né. Que o que a professora está programando, ela já começa o ano falando, olha em abril a gente vai trabalhar isso, em junho isso, então não tem muita flexibilidade, a criança é toda desmontada, e tudo é trabalhado por partes, agora vai trabalhar isso, não dá para misturar.
P 11	Quando vi a charge dois, a primeira coisa que eu pensei foi que dó! Porque pelo que eu entendi, a professora está fazendo o planejamento com a criança e tudo que a criança vai aprender. E aí só na páscoa ela faz um agrado, dá um ovinho. O ano inteiro vai um bombardeio na criança, e aí na páscoa, dá os ovinhos.
P 15	É um pouco dessa coisa que nós estamos vendo sobre o projeto. A professora já está fazendo o planejamento, e ela não sabe quem ela vai receber, nem como vai ser, mas já planejou que tem que ser assim. Então a gente percebe, de novo, a criança triste, porque novamente a opinião dela, as coisas que ela conhece, né, os sentimentos, não foram vistos como um todo.
P 17	Aqui ele não foi visto como um todo, ele foi visto em partes, ele meio que separou o que ela vai fazer com todos é a programação. Sem pensar na flexibilidade, na abertura de saber do que as crianças estão precisando e do que elas vão querer.
P 18	Mas, é isso que a gente faz aqui, né, gente. Nós preparamos tudo sem conhecer o aluno. E dividimos esse aluno em partes. E chega no primeiro dia de aula você fala, “meu Deus”, vamos ter que mudar a estratégia. Então tá lá no plano que tem que fazer isso, aí você tem que mudar e reorganizar e unir esse aluno nas peças, como se fosse um quebra cabeça... Então eu não julgo essa professora, porque é um planejamento, às vezes, é uma ordem que ela recebeu. O foco do educador eu acho que é saber a hora de parar, que ponto ele deve parar naquele projeto, naquele planejamento e refletir e refazer. E depois ...
P 17	Não só parar e seguir também ou ser flexível para mudar a estratégia
P 18	É que às vezes nem sempre é possível [por causa da] instituição. Não estou criticando, mas assim, por exemplo, até mesmo quando a gente vai aplicar as habilidades do nosso projeto, nem sempre as habilidades encaixam. E aí você fica, você tem aquela habilidade, você não tem outra habilidade, e aí você fala, e agora? Então você tem que achar naquela habilidade um meio de trabalhar com o aluno.

P 11	Ou mesmo o seu aluno não está apto para atingir aquela habilidade, naquela faixa etária. Então não tem aquela flexibilidade de vamos ver a habilidade que o meu aluno vai conseguir. Você tem que colocar aquela, porque está lá, você não pode ver o que o aluno precisa.
P 12	No final do ano com as coreografias, uma festa sai completamente diferente da outra. Nem sempre a classe consegue fazer o que a outra faz. Muitas vezes acontece de serem iguais, mas saem coisas completamente diferentes, os alunos não conseguem atingir.
P 10	Porque eu acho que a programação é baseada no que significa que é possível. Vocês vem de anos e anos trazendo aquilo que é possível, só que a classe que você recebe é heterogênea. Então, com uma criança você tem que avançar e com uma criança você tem que esperar o momento certo; e com outra você tem que recuar, então eu acho que a maior dificuldade para a professora é essa, de trabalhar com a classe, lógico que é impossível você ter uma classe de alunos só bons, médios, entendeu. Mas eu acho que o grande problema é esse, o maior problema. Esse é um desafio, porque às vezes você tem que fazer um trabalho paralelo. Você trabalha com um, senão você vai desmotivar aquele que está muito bem, ao mesmo tempo tem algum que não acompanha o outro, então praticamente você tem que se dividir, tem que ter propostas diferentes, pra esse eu posso dar o abecedário inteiro, pra esse, ele não sai do C. Então tem que trabalhar, assim, a professora tem que se multiplicar eu acho.
P 13	Na verdade dentro da sala eu percebo que é necessário sempre ter coisas diferentes para desenvolver as habilidades. A gente tem que gerar materiais para o coletivo, em que uns ajudam os outros. E aquele que tem mais dificuldades, aprende com o outro.
P 10	Isso é muito difícil com criança pequena. A criança pequena não tem paciência. Na minha área, por exemplo, quando eu peço para alguém mais habilidoso fazer com quem tem mais dificuldade, ele se irrita profundamente, porque ele quer trabalhar com alguém do mesmo nível dele, na cabeça dele ele deve falar eu não sou o professor aqui, quem tem que ficar com ele, é ela.
P 12	Porque nós não temos tempo de criar cantinhos de fazer atividades diversificadas. A nossa aula é aquela, nós temos aquele tempo pra desenvolver, então às vezes, gera um pouco de ansiedade
P 18	É isso que eu ia falar, a importância do professor é criar estratégias pra trabalhar com esse aluno. Mas vocês não têm esse tempo. Então nós temos o atendimento individualizado, que é uma das estratégias que a gente utiliza os cantinhos, a história, que é uma rotina normal, que você pega o aluno para trabalhar uma parte mais concreta, corporal, social, dependendo da dificuldade dele. Realmente para quem tem um tempo reduzido, ou uma vez na semana, é complicado
P 10	Na minha situação, por exemplo, a separação de uma atividade e outra de uma semana é muito grande. Às vezes você consegue que a criança avance um pouquinho o que ela perde durante a semana, e ela desiste facilmente. A gente tem uma tendência a não gostar daquilo que a gente não sabe fazer. Eu tenho uma dificuldade então eu não faço. Aí eu falo já fiz. Eu não consigo, é muito mais fácil falar eu não consigo, do que insistir. Eu não tenho tempo de ficar só com aquela criança. Logicamente tem a assessoria das professoras, mas também o tempo é reduzido. Enquanto isso, as outras crianças já foram. E aqui no caso dessa figura, aqui na minha área, eu vejo assim: eu acho que na minha área eles vão e pensam que é recreação. Às vezes eu tenho que falar com eles assim: vocês não estão no recreio. Porque falar você vai para a educação física, [para eles é], você vai brincar. Aquele ano que a professora falou que o menino ia ficar sem parque, aí ele falou “tá bom”, e ela então falou então você vai ficar sem a educação física. E aí ele falou não, eu fico sem a chácara. Porque eles não sabem brincar sozinhos. Então às vezes eu falo usem o material e façam o que eu já fiz na aula. Fica todo mundo olhando pra mim, então é uma brincadeira direcionada.
P 13	A criança hoje em dia não vem sabendo brincar, por conta das casas, os pais trabalham, então é muito mais fácil colocar na frente de um joguinho.

P 12	É muito mais fácil dar um Apple na mão deles. Ligar a televisão. Eu acho importante também pegando o gancho da professora de educação física, a gente assiste às aulas dela junto com as crianças. Então é importante o professor ficar sabendo de como está cada criança, porque quando eles falam que não querem fazer, lá na sala a gente já puxa o gancho para poder tentar, no concreto, trabalhar essas dificuldades.
P 12	Muitas vezes as professoras acabam percebendo alguma coisa diferente na nossa aula (expressão corporal) que não tinham percebido dentro da sala. A gente até, às vezes dá um toque. Quando consegue, a gente sempre fica conversando. No maternal I, a gente faz muito isso. Então é uma forma de você ver a evolução. E, só, terminando, eu acho que isso é complicado. Olhando o lado do professor. Porque os pais estão cada vez mais exigentes pra que isso aconteça, pra que o conteúdo seja muito grande, que a criança saia falando inglês e mexendo no computador, lendo, escrevendo, falando tudo da educação infantil, então isso está muito complicado.
P 11	Na verdade, os pais querem que já no primeiro momento saia com o resultado, de imediato.
P 17	Duas mães na reunião de pais perguntaram se este ano no infantil eles iriam sair lendo e escrevendo. Eu falei, nossa, vocês estão mal informados. Nós enviamos para vocês as habilidades todos os anos. E já eram mães da casa, não eram mães de fora. Então elas sabem que não é a nossa proposta do infantil as crianças saírem lendo. E os pais estão recebendo todo o material de como nós trabalhamos com as crianças, e eu expliquei novamente.
P 11	Mesmo porque essa professora da primeira charge não está fazendo da cabeça delas, ela tem o que a escola orienta, ela tem que cumprir.
P 13	Só puxando o que a outra professora falou, eu conversei com os pais a respeito. Nenhum chegou a tanto, mas o quanto é importante a ciência dos movimentos, pra que servem as partes do corpo e de que maneira ele tem que caminhar com aquilo. Porque se ele não brincar, se ele não se movimentar, se ele esticar o braço, ele não sabe que vai pegar no amigo, então ele não tem noção do próprio corpo, como ele quer que leia e escreva.
P14	Só que eu entendo a angústia da professora, porque mesmo ela não citando nomes, eu acho que já sei de quem foram as mães que falaram. Então são mães que são coordenadoras de uma rede de universidade. Então o que ela quis para ela, ela quer projetar no filho. Então assim, ela não consegue enxergar a criança como criança, ela acha que a criança vem para a escola. “Ah, mas a minha filha está aqui desde berçário. Como assim no maternal II ela não saiu escrevendo o nome dela. Como vai ser? Como ela vai chegar? Pros meus amigos o que vou falar? Que ela não sabe?” É uma cobrança que vem por parte dos pais que as crianças não conseguem entender. Por isso eu acho muito legal o que está sendo feito agora, que foi discutido o ano passado essa questão de deixar claro para os pais a importância do brincar, do movimento, que nessa fase eles são muito corporais, que eles precisam disso pra aprender. Outro dia, apresentando o círculo pra eles, eles no pneu no chão, o círculo tomou outra proporção sabe? Eles viram o círculo como uma ponte. Eles precisam daquele momento de pular de construção, não aquela coisa, você tem que dar o pontilhado pra criança saber. Então assim, é muito difícil, porque tem pais e pais.
P 12	Chegou ao extremo de uma mãe falar pra mim, que quando saiu da festa de encerramento no ano passado o pai deu muita bronca na filha, porque ela não dançou. Ele achou aquilo um absurdo, porque ela não tinha feito, porque ela tinha ficado muito feia no palco, que aquilo não podia acontecer, que ela precisava se mexer. Eu fiquei parada olhando para a mãe. Então as coisas se completam.
P 17	Eu aproveitei e falei pra ela que nós prezamos muito mais a parte lúdica, a parte corporal, motora, social, que às vezes, a criança não tem no infantil e em todas as outras salas, do que somente a alfabetização.
P 10	Olha eu, não puxando a brasa pra minha sardinha, mas já puxando. É na reunião veio uma mãe do jardim. Aí ela veio, quando a pessoa vê uma nota, aqui eles consideram o BOM como uma nota ruim, como se ele tirou dez em tudo. A criança é muito

	diferente na parte, na sala de aula e na educação física. Às vezes a criança é o oposto, chega a ser totalmente o oposto, dez e dois. Então a mãe veio, como ela tirou 7. Aí eu expliquei pra ela o seguinte. Ela, o problema é que você tem que dar um espaço para a criança, ela não foi trabalhada nos pré-requisitos anteriormente, aqui existe um progresso, Maternal, Infantil, Jardim... vai aumentando até chegar no objetivo maior da gente, falei com ela, o que ela fazia na aula de educação física, “nada, ela ficava na piscina de bolinha” ok, o que você pode esperar da sua filha? Então tem que ter um pouco de calma, né. Ela vai passar pelos pré-requisitos, até ela, vai demorar um pouquinho mais, vai, porque as outras já passaram por isso. Ainda falei pra ela, você pega uma batata e joga como uma batata, eu não vou dizer, porque daqui a pouco a mãe vai comprar dez tipos de bola, sabe aquela ansiedade que a minha filha tem que fazer tudo, a minha filha é um gênio. Aí eu falei, pega uma batatinha e brinca de jogar, porque tem que ter apreensão e a coordenação viso-motora. Por outro lado tem mães que o garoto corre como um alucinado, e ela acha que o menino é um espetáculo. “Como o meu filho tem sete? Ele sabe correr.” Mas e a coordenação fina e ampla, o parar, o se sustentar, o equilibrar, nada disso. Ele só vai.
Mediador	2- Faça um paralelo dessas charges com o que vocês vivenciam hoje como professores desta instituição.
P 11	Sim, foi o que a gente começou a falar, a gente tem um conteúdo que precisa passar, a gente gostaria que fosse diferente por tudo que a gente estuda e conversa, a gente sabe o quanto é importante essa parte motora, essa parte do brincar, mas a gente precisa dar conta dos números, a gente precisa dar conta das letras, então a gente acaba prezando, sim, o caderno que no final do ano precisa estar completo, do que brincadeira que a gente pode supervisionar, num outro ambiente. Vai muito de encontro com o que a gente faz, óbvio. A gente, por mim, às vezes, eu dou prioridade. No final do ano que eu tenho que completar o caderno. Então hoje eu não preciso, então hoje vamos parar e vamos brincar disso. A gente muda o que é também, já entra na segunda que todo planejamento eu desfaço, hoje a gente vai fazer outra coisa, mas não vai fazer isso, mas lá no final do ano em algum momento, vou ter que parar com o que eu quero pra fazer o que eu preciso.
P 17	Eu acho também que na escola ideal, não existe essa coisa de não ter um programa, de não ter um planejamento. Isso também não funciona. Por que a gente vê também que tem que ter alguma coisa direcionada, pra gente saber onde vai chegar, pra gente focar, é lógico que tem que ser flexível, acho que a Instituição tem que ter uma flexibilidade, dentro da sala de aula, a gente tem que saber quando vai fazer a mais, quando vai deixar um pouco e assim seguindo. Porque não existe uma escola ideal, onde você não tem que cumprir cronograma, que você não tenha planejamento.
P 13	Por isso que existem as faixas etárias, cada faixa etária tem que desenvolver ali as habilidades, porque senão seria uma coisa só.
P 12	Eu acho que isso completa, porque eu pego todas as salas, eu tenho uma visão muito ampla, e nós temos alunos muito felizes, nós temos alunos que gostam demais da escola. Então isso é interessante, porque eles não são crianças que reclamam das coisas. Eles topam tudo, eles gostam de fazer, então eu acho isso muito importante. As coisas são bem trabalhadas, cada coisa no seu momento.
P 16	No caso do maternal I, o que é mais complicado é dar nota, porque eles chegam com um ano e meio e eles são muito pequenos. Então tem crianças de um ano e meio e eu tenho crianças de 2 anos e meio. Então como é que eu vou comparar para dar nota 10 vendo o meu melhor aluno e outro que tem um ano e meio... E aí até a questão de avaliar o movimento deles. Eu tenho uma aluna que era bem pequeninha. E ela trombava nas coisas e caía de bumbum, mas ela tinha um ano e meio. E ela começou a andar com um ano e três meses. Então ela ainda estava se... mas agora ela já está bem, era uma coisa da idade, e a linguagem oral, como é que a gente faz? Já fiz até o caderno de notas, a gente coloca a questão de ouvir história ... A questão das habilidades no maternal é bem flexível. A gente consegue trabalhar bastante essa questão motora, a gente foca nos órgãos dos sentidos, que é o que realmente vai marcar para eles, a gente faz muita culinária, muita questão motora, a gente sempre

	tenta equilibrar isso, mas a questão da nota é muito complicada para eles. Porque os pais chegam, eles... a minha reunião foi acabar 9h 40 sendo que eu tinha 8 pais na sala. Muito ansiosos e preocupados com a nota. E eu falava para eles não se preocuparem com isso, essa necessidade de ver o 10, só que aí você ficava naquela situação, olha a linguagem oral dele está sendo estimulada, é dele, essa fase do maternal I um mês para eles é diferente. Eles chegam de um jeito e no final do ano eles são outras crianças. Então a questão da nota no maternal I é o que ... a questão das habilidades que eu vejo no plano de aula, a gente tenta focar, eu vejo uma flexibilidade no maternal I, eles gostam mesmo, o lanche indiano, francês, eles já chegam querendo saber. Entram na sala e já ficam felizes com isso. E a gente trabalha a questão do salgado, doce, toda a questão dos sentidos. Eu adapto o projeto, a gente sempre apresenta os personagens, e focamos os cinco sentidos. Agora a gente falou do elefante, então olha vamos ver quantos animais tem, tudo na brincadeira, que bicho é esse? O elefante, então lá na Índia tem muito elefante, bem no lúdico, bem no repertório deles, mas tudo a gente faz, né, trabalha os animais, canta as músicas dos animais, mostra a imagem da Índia, aí tem a questão do paladar que é o que eles não esquecem. Então a gente trabalha o que vai marcando, faz o movimento do elefante, mas o que é bem difícil, é a nota.
P18	Mas essa questão de idade não é só no maternal, porque o ... em toda a educação infantil, eu tenho um aluno que fez 5 anos em novembro e tenho alunos que irão fazer 5 anos em junho, quer dizer é muita diferença, e a cobrança é a mesma. Então você tem que, às vezes, parar, porque você vai muito no mecânico, quando percebe já está cobrando. E quando você para, não é possível, já fiz de tudo e a pessoa não aprende. Aí você fica frustrada, o problema é comigo. Aí você vai ver tudo, idade, começa a ver histórico, aí as coisas vão se encaixando. Então não é só no maternal, isso acontece em todas as séries, porque há muita distância entre uma criança e outra; e a inteligência é a mesma.
P 16	No maternal isso é gritante, porque eu tenho aluno pequenino, e esse ano eu tenho aluno pequeno, tenho 5 crianças que fazem aniversário em junho, e o resto está fazendo tudo agora em fevereiro, março. É gritante essa questão, eu tenho criança muito pequenina e criança muito grande. Então pra você avaliar, pra você fica nítido que ele é o menor da sala, enquanto o outro... às vezes nem precisa olhar para a data de nascimento.
P 12	As crianças percebem. Eu tenho uma filha de novembro, é completamente diferente. Ela percebe a dificuldade dos amigos. E ela não entende; “como eu entendi isso tão fácil e ele não consegue entender?” É complicado isso, pra ela é muito mais fácil, porque ela já... entendeu.
	Eu faço isso, não sei se está certo ou não. Eu chamo uma criança que vai fazer aniversário em junho para o atendimento individualizado. Eu sei que eu tenho que dar um tempo pra ela, o problema é que como é exigido e eu também sou, cria uma expectativa comigo, nela e nos pais, enfim, no corpo docente que participa disso. Então você acaba é pulando etapas, entendeu, que não é, você poderia, ou seja, esperar até o segundo semestre pra ver se realmente ela tem aquela dificuldade ou se deu o clique pra desenvolver, entendeu? Porque se ela teve o clique dela, nem precisa do atendimento, mas não você, desde o primeiro dia de aula, meu Deus, ele pré-silábica 1. Mas claro, ela ainda está com 4 anos, entendeu? Aí você começa a <i>entuxar</i> letras móveis, desculpa o termo, mas, né, no grosso modo. E aí ela vai aprendendo por associação, por repetição. Aí óbvio, você usa dos sentidos, aí você começa a usar recursos, vendas nos olhos, a questão corporal, tudo isso ajuda, mas é um pouco fora da fase. E aí chega em agosto, fala: “Ah, ele amadureceu.” Não é só amadurecimento, é um conjunto, o amadurecimento é o trabalho do professor focado, né?
P 13	Por isso eu acho importante o estímulo no Infantil.
P 18	Mas eles chegam muito crus no jardim. Não estou criticando. Eles chegam muito crus, porque a exigência do Jardim é totalmente diferente. Então o primeiro mês, o segundo mês de Jardim, eu não estou mentindo, nós somos mais flexíveis, nós

	tentamos ser mais para o Infantil do que para o Jardim. Aí chega no terceiro mês, você tem que começar a exigir. Aí começam os problemas. Aí você tem que dar uma nota. Chega na reunião de pais, o que é essa nota. No começo essa nota é boa, porque a exigência é diferente. Aí depois a exigência começa a ser um pouco maior, então a nota tem a tendência de diminuir. Aí o pai me questiona, entendeu?
P 13	Mas isso acontece em todos os níveis
P 17	Você já foi do Infantil, quando eles chegam do Maternal pra gente eles não sabem sentar na cadeira, eles não sabem pegar um lápis, então é assim. Tudo de um nível pro outro é muito diferente. Não é só do Infantil pro Jardim, acho que é em todos os níveis.
P 14	É porque tem essa cobrança diferente, eles chegam no Infantil, vão começar com a apresentação das letras, dos números no papel a escrita. Nós, do Maternal II, não podemos. Então nós apresentamos a questão dos números e das letras no concreto. Passeando pelo colégio, nas brincadeiras, esconde a plaquinha. Então assim, são estímulos diferentes, porque no nível nós não podemos ter essa cobrança.
P 18	Não e nem deve.
P 14	A questão do sentar. No Maternal I e II é cobrado de uma maneira. No Infantil, eles vão permanecer mais tempo sentados, entendeu? Ainda mais agora com a questão dos cantinhos, tudo. Eles são diferentes. Você tem que deixar mais solto. Eu percebi assim, se você direciona uma atividade pra eles, assim vocês vão ficar sentados agora pra fazer, pegar a massinha, ou se você monta cantinhos separados, mas coloca pra eles o tecido em um e a massinha em outro, eles por si só conseguem, sabe, se concentrar e tudo. Só se fica aquela coisa muito focada, eles não conseguem ficar muito tempo. Ontem a questão do tecido na minha sala, eles ficaram, na hora que eu fui pra guardar, eles não queriam. E assim saíram coisas, no começo era para ser uma caverna, um túnel, pronto, depois pareceu Pirata, Frozen. Assim, então, às vezes, você tem que perceber que você direciona uma coisa e vira uma coisa totalmente diferente, que te surpreende. O que eles têm muito mais para nos dar, entendeu? Do que o que você propôs naquele momento. Então assim, é muito difícil. E só quem tá no nível pra entender essa dificuldade, porque você cobra uma coisa além, mas você não está esquecendo o objetivo do seu nível. A questão da comparação foi o que a gente estava conversando. Eu acho muito difícil dar nota sem comparar, porque assim, eu percebi que os pais sentam com a pasta e vão folheando e mostrando um para o outro. Aí o pai vê, por exemplo, a figura humana: Aí, meu Deus, se o meu filho fez o círculo colocou os braços e as pernas, a boca e os olhos tirou 10, porque o outro que só colocou a cabeça é 10 também? Porque assim se você não pode exigir, porque o pai vai questionar. [Por que o meu filho que fez perfeito tem 10 e o outro que não fez tem também?] Entendeu?
P 11	Mas aí, eu acho que tem que deixar mais claro ainda de que não é só o que eles estão vendo que é avaliado. Tudo que a gente faz o tempo inteiro que envolve aquela nota, que vai no boletim.
P 14	Então mas se naquele momento está sendo exigido a questão da figura humana, entendeu? Na avaliação está a figura humana. Meu filho tirou 10, eles acham que a nota é da avaliação. Aí tem crianças que conseguem colocar a cabeça, as perninhas pro corpo, as pernas e os braços é 10. A que fez o círculo colocou os braços e as pernas saindo do círculo também é 10. Então são coisas que não têm como, por mais que você fale. Aí eu não dou nota comparando, eu não consigo, às vezes você esquece isso e vai, mas é muito difícil.
P 13	Mas eu acho assim, eu utilizo como... existe a referência do excelente vai o 10 e dali eu tiro os outros.
Todas	Mas você está comparando.
P 11	Eu acho que tem algumas atividades, algumas habilidades que dá sim para se fazer comparando. Como por exemplo, esta. Mas tem outras que eu acho que não dá.
P 16	O Maternal não dá, sabe porque essa questão de mês faz muita diferença na questão do corpo deles. Então como é que a gente avalia isso. Então naquele momento ele tem um ano e seis meses, ele fez a cabeça e a perninha ele está 10 pra idade dele. O

	outro tem dois anos e meio e fez o corpo, ele também está 10 pra idade dele. Então você... não dá para comparar é difícil.
P 10	Eu acho que aqui na escola não devemos gerar polêmica entre os pais. Por isso eu já desisti de trazer a minha tabela com notas, porque eles não querem olhar a nota do filho deles, eles querem ver a nota do outro. Então eu acho que essa pasta deveria ser distribuída no final da reunião, vai embora, aqui a sua pasta. É verdade, se não fica aquela comparação.
P 17	Eles ficam na porta esperando, eles ficam no corredor.
P 10	Mas já foi embora, mas a preocupação não é a nossa comparação é a dele com o filho do outro. Quem é esse menino aqui que tem 10, aí ela vai olhar o nome.
P 15	E a questão do BOM, eles não aceitam o bom, então eles ficam indignados. Bom é bom, gente!
P 10	Não. A nota mais baixa que o meu filho tem é com você. “É, quanto ele tem? MUITO BOM...”
Mediador	<i>Então vocês consideram isso que vocês estão me falando uma dificuldade, a questão da avaliação, da nota, da comparação dos pais. Essa cobrança da criança que; as vezes, não está no nível que ela deveria estar.</i>
P 10	Eu já separo, sinceramente vou colocar uma situação que não é exatamente da educação infantil. De uma aluna que tem síndrome de Down, que não é exatamente uma criança que se possa comparar com outra, mas quando eu faço a avaliação dela, eu não comparo, eu faço sobre a evolução dela. Então ela tem oito e meio ou nove em educação física por ela mesma. Não comparando ela com outro aluno nove. Então ela está aqui. Ela deveria tirar uma nota inferior, deveria. Mas o quanto ela evoluiu nesse processo. Então, eu observo uma criança, o Joãozinho tirou dez, mas este aqui só fazia um traço, ela evoluiu, evoluiu. Então a nota dele também tem que evoluir, eu penso dessa maneira.
P 12	Eu tenho as minhas anotações, até mostrei, né, dos alunos, durante as aulas. Eu anoto coisas básicas, e aí a minha avaliação é feita em cima dessas anotações. Aí eu procuro não me deixar levar nessa hora.
P 15	Com o tempo a gente aprende essas coisas que não dá para comparar. A gente começa sim do excelente, mas você precisa ver né? Eu tive alunos que tiveram dificuldades em algumas coisas e aí acontecia o quê. Ele evoluía um pouco. Ele evoluiu, então eu não poderia considerar ele ali referente ao excelente, e aí ele se considere BOM, se teve uma evolução boa. Então eu acho que com o tempo a gente começa a levar para esse lado mais individual, por mais que você use da comparação em algum momento, mas eu acho que você aprende, tem um feeling ali de aprender e ver aquela criança, ela teve uma evolução boa em relação a ela mesma.
P 10	É porque as vezes a criança não sabe fazer nada, um pai, eu acho que ele até se incomodaria em pegar o boletim do filho dele, é por isso que eu não trago também, e ver a criança de síndrome de Down tem nove e o meu filho também tem nove? Como? Como? Ela evoluiu cada um é um, eles são totalmente diferentes. Cada um evolui de uma maneira, e eles não deixam passar a evolução deles, pelo menos pra mim. “Eu consegui, eu consegui, olha eu, olha eu”. Mesmo que você não veja, ele se sente satisfeito com a evolução dele. E você tem que valorizar essa evolução dele, de que maneira? Às vezes muito bem, foi ótimo, no fundo a criança não entende o que é 7 ou 8, mas a mãe vai dizer, “olha como a sua nota de educação física melhorou.” E a criança tem que ter a satisfação de que ela melhorou também, e eu também.
P 12	Eu comecei a ensaiar o samba Lelê do Jardim e o pirulito que bate-bate no Infantil pra festa junina, porque eles têm que bater a mão duas vezes. No início a gente achou que não iria sair nada, e eles estão batendo palmas no ritmo. A mudança do primeiro para o último ensaio que tivemos, é gritante. Então assim, eles deram uma evoluída quanto a ritmo, a escutar, a fazer, uma coisa incrível.
P 10	Não tem aquela história de que cada ser é único, então cada ser é único. Cada um tem o seu tempo a sua evolução, tem crianças que já nascem sabendo fazer, não lendo evidentemente, mas tem meninos que tem uma habilidade que é inato. Foi o aluno de uma professora do Maternal II, eu não o conhecia, eu não tenho como dar menos que

	10 pra ele. Eu não posso enrolar, eles são excelentes. Como é que eu vou dizer, não, ele não vai evoluir mais. Ele já está top, pra idade dele. Então pra mim eu não posso comparar ele com ninguém, eu não posso comparar ele com os outros, o menino já nasceu assim, eu tenho que olhar a evolução dos que não tinham habilidade nenhuma.
P 15	E como a gente aprende essa questão, até eu conversei com a coordenadora no conselho a respeito dos conceitos que a gente coloca [na avaliação]. Então, por exemplo, uma criança lá em formas, reconhecimento, tal, aí você coloca lá uma nota. Aí uma mãe pergunta, porque elas sempre querem saber o porquê que ele está com MUITO BOM. Ele não sabe o que é grande e pequeno. Ele sabe o que é grande e pequeno se você colocar dois exemplos aqui bem óbvios, uma garrafinha e uma garrafa de dois litros, ele sabe o que é grande e pequeno? Ele sabe! Mas e no dia a dia, ele consegue identificar esse conceito? Então eu costumo sempre deixar muito claro nas reuniões na hora de perguntar que não é só isso, essa é uma avaliação em que ele precisa fazer grande e pequeno, precisa contar até cinco, mas no dia a dia ele usa essa linguagem? Dei até o exemplo da aula de educação física, a professora fala, “Façam duas filas de 6, ou uma fila de menino e menina.” Aquela criança consegue perceber que ela está em uma fila enorme, e a outra está vazia, e a outra não tem ninguém?
P 10	E quando você fala assim, chega pra frente e ele vai para o lado. Aí com a mão você fala pra frente e aí ele vai pra trás. O menino não sabe o que é pra frente e pra trás.
P 15	Então eles sabem o que é frente e trás, mas ele consegue se localizar? Então ... [muitas pessoas falaram ao mesmo tempo].
Mediador	3- Diante dessas imagens que conexões podem ser estabelecidas entre: prática pedagógica; formação continuada; currículo por habilidades?
P 18	Eu acho que muitas coisas que tem aqui [nas charges] nós vivemos no dia a dia, porém eu acho que a diferença de hoje é que estamos tentando uma transformação, uma melhora, em função disso, como? Fazendo formação continuada, trocando com o colega, conversando, questionando. Então eu acho que o ponto positivo é esse olhar novo que o educador tá tendo. Essa visão nova, né. E o ponto positivo da Instituição é abrir um pouco o caminho, dar oportunidade pra exercer isso em sala de aula. Então eu acho que está sendo um processo de transição do que é e do que possa ser, possa ficar e evoluir.
P 12	Eu acho que esse trabalho que estamos desenvolvendo agora de habilidades, já é algo muito novo. Estamos nos adaptando a isso, né? Não é fácil, porque até então trabalhávamos desenvolvendo conteúdos, não habilidades. Desenvolvíamos os conteúdos e tínhamos os objetivos específicos. Era uma coisa diferente, agora as habilidades vieram, assim a gente tá aprendendo a pensar em habilidades. Às vezes escapa, eu acho que aqui ninguém pode ... porque é uma coisa da nossa prática e era muito comum, então é igual pra nós lá no Fund. II. Quando começou a avaliação formativa, foi um terror, ninguém entendia nada, ninguém conseguia fazer. E hoje, nós fazemos aquilo, já é automático, natural, na nossa cabeça como avaliar, como fazer e o que fazer. Eu acho que com as habilidades será a mesma coisa daqui um tempo. São as transformações.
P 10	A habilidade eu acho que ela abre um pouco o leque da forma de que você pode trabalhar. Eu acho que assim é muito engessado, tá! “Você tem que trabalhar assim”. Não, você tem que trabalhar os conteúdos da forma que é possível, a coisa tem que ser flexível, não está funcionando desta forma, você pega aquela habilidade no ano que vem, você tem que ter a autonomia de ir lá e riscar, porque ela não funciona, então a proposta do seu nível de exigência não tem que ser tão grande assim.
Mediador	Mas você acha que isso é engessado?
P 10	Comigo, não [professora de educação física]. Eu acho que não, comigo é mais aberto. Eu faço de várias formas. Eu trabalho o mesmo movimento com vários tipos de materiais, mas o que eu acho é que as professoras de classe, eu acho um pouco engessado, porque elas têm que dar conta desta forma.
Mediador	Você tem habilidades que não usa em seu plano?
P 10	Tem várias, porque quem fez a nossa proposta de habilidades foi uma pessoa que não

	era da educação infantil. Então ela propôs habilidades, assim, absurdas, sabe... exercer a cidadania no Maternal II, não vai dar! Entendeu? Então o que acontece. Ela deu e disse, depois de certo tempo, certa resistência, neste ponto que eu acho que é engessado que gera, às vezes, vou falar abertamente, porque o meu perfil é esse. Eu acho que gera alguns conflitos de posições e de pensamentos. A pessoa quer impor goela abaixo o que deve ser, mas eu acho que eu, no ponto em que estou trabalhando, sei o que pode ser e o que deve ser é outra coisa. Depois de algum tempo de lá e cá, e algumas discussões, ficou liberado para eu trabalhar o que achasse que era melhor para as crianças, o que daria certo. A habilidade, eu posso tirar algumas, não vai dar, não vai dar. É muito assim, você não pode pegar habilidades, ah, eu quero que você trate das habilidades de educação física da educação infantil ao ensino médio. Sem chance! O discurso agora mudou, o que gerou conflito era assim “tem que ser”, mas não pode ser, eu não gosto de pegar um papel e escrever coisas para inglês ver. Eu gosto de escrever o que é possível ser, né? Então eu não vou escrever exercitar a cidadania... [foi uma dificuldade que aconteceu a princípio, mas que agora se reverteu]. Acho que isso foi uma dificuldade a princípio, mas agora eu acho que está... Quando eu tenho uma proposta que vou na reunião dos maiores, os professores falam assim, na educação infantil é diferente, na educação infantil é diferente, precisa ser diferente. O jeito de trabalhar é mais adequado, há possibilidade de trabalhar. Não adianta você ficar batendo em uma tecla que não tem futuro, que não vai desenvolver nada.
P 12	Dentro das minhas habilidades de teatro e dança do fundamental foi permitido que eu pegasse aquelas habilidades que seriam pertinentes para a educação infantil. Dentro de teatro e dança eu peguei, porque na época eu questionei se eu poderia pegar habilidades de movimento e transformar na minha área. Não, não podia. Tinha que ser referente a teatro e dança, mas foi permitido que eu pegasse àquelas para a educação infantil que eu achasse que dava para desenvolver. E foi o que eu fiz. E deu muito certo.
P 10	Não estou dizendo que eu inventei a cocada preta. Não é nada disso. Quando eu vim trabalhar aqui, já havia uma professora excelente [professora de educação infantil] e começou aqui, e eu trabalhei em cima do que ela me apresentou, tanto que não dizendo que maravilha, olha que?! A professora de Botucatu que veio fazer estágio aqui quando ela assistiu à aula, não sei qual é a proposta que elas têm lá, ela falou pra mim: “Por que vocês usam saquinhos de areia?” Quando acabou a aula, eu falei “eu uso saquinhos de areia a princípio para desenvolver preensão. É um material flexível, e um material mais fácil para a criança agarrar, tem um peso, vai estar trabalhando a musculatura e é flexível, aí ela falou, “E depois?”” Depois nós vamos para a bola, aí ela falou assim ... eu não sei o que é feito, não foi eu que inventei o saquinho de areia, quando eu cheguei, já tinha.
P 13	Eu acho que a criança chega, assim, em um momento de mundo muito novo. As crianças têm muitas informações. Então a gente tem que trabalhar muito a partir daí. Também, trazendo essa crianças pra se interessar da maneira que a gente propõe aqui, né?
P 18	Acho que as habilidades do currículo estão muito amplas, entendeu? Eu acho que tinha que focar mais. Às vezes você vai trabalhar uma estratégia uma habilidade. E aí você vai ver, lá amplia tanta coisa que você não consegue encaixar.
P 10	Eu já acho bom que seja ampla, porque você consegue trabalhar de diversas formas, eu acho mais fácil.
P 18	Mas aí vem o problema da estratégia. Aí vai falar, espera aí. Você colocou essa estratégia para esta habilidade, num tá combinando. Por outro lado tem umas [habilidades] que estão amplas e outras faltando. E aí você fala como eu vou colocar, como vou trabalhar essa habilidade e usar essa estratégia, mas cadê a habilidade, e aí você não acha, entendeu? Então eu acho que tem esses dois lados. Umas que estão muito amplas e outras que estão faltando. E outras que estão junto com conteúdo, não sei o quê, que não tem nada a ver.
P11	E em todas a gente não pode mexer.

P15	Em Natureza e Sociedade eu acho super complicado você colocar uma estratégia. Eu não sei se é uma dificuldade só minha. Acho isso por conta das estratégias, por exemplo, tem lá, algumas habilidades que sempre se repetem, só que você não repete o mesmo conteúdo sempre, a habilidade está lá. Eu acho que está mal elaborado, aí eu coloco lá uma coisa, aí vem, mas não tem nada a ver, mas você não consegue encontrar uma que case, mas tudo bem, então você está falando que está indo pelo conteúdo, não, é que eu preciso falar de “Londres.” Faltam habilidades e algumas que têm ficam tão amplas que você consegue encaixar.
P 11	E a habilidade que tem dependendo do conteúdo que você vai trabalhar é a mesma coisa. Se é a Índia, Paris, sei lá. Aquela habilidade tem que ser, mas aí não vai combinar com a habilidade. O conteúdo não combina com a habilidade. Por exemplo, vai, eu vou trabalhar a Índia, tem lá uma habilidade que é a única para trabalhar aquele conteúdo com aquela habilidade que eu tenho que trabalhar, e aí a estratégia, o conteúdo que você vai dar não dá pra mudar.
P11	Eu penso primeiro na habilidade que vou colocar com o conteúdo X daquela semana. Mas é aquela habilidade que eu quero trabalhar com aquele conteúdo. E aí aquela estratégia vai se repetir, porque aquela eu não posso dar, aquela habilidade com aquele conteúdo.
P 11	Porque não tem outro pra encaixar, é só aquela habilidade.
P 18	O que a professora está tentando dizer é o seguinte: nós temos o plano e temos que fazê-lo a partir da habilidade, mas qual que é a dificuldade às vezes? Que você não consegue partir das habilidades, porque falta habilidade, por exemplo... [todas falaram ao mesmo tempo]
P 18	Isso, pra ampliar, porque às vezes não dá pra você partir só da habilidade. E você deixa a quem o projeto?
P 15	Tem uma questão de exigência nossa, é muito mais fácil você pegar a habilidade e colocar lá, e colocar uma estratégia e falar, tá bom, eu pelo menos me sinto... eu acho péssimo, não condiz com o que eu quero.
P 14	Às vezes como você tem que trabalhar aquela habilidade você não consegue encaixar aquele conteúdo, que seria legal trabalhar com eles.
P 10	Dá um exemplo?
P 15	É que eu não tenho nenhuma habilidade aqui.
P 18	Por exemplo, de matemática, você vai ver a habilidade lá de grandezas e medidas, o tópico. Aí você vai na habilidade, formas e espessura e cores. Só que, de repente, você quer trabalhar atemporal, o que tem a ver com formas e cores.
P 15	Mas não tem uma específica para atemporal?
P 18	Não tem. A gente trabalha e transforma. Aí quando você lê...
P 13	Mas será que vai contemplar? Porque assim, quando a gente tá dando uma atividade, você tem condições não só de focar naquele... Então entra esse grupo de estudos que a gente tá tendo, amplia muito.
P 17	Em Natureza Sociedade está mais gritante por conta disso, porque todo ano é um projeto, todo ano muda, é por isso que em Natureza e Sociedade é mais gritante, nas outras é mais tranquilo.
P 12	Poderia ser feito uma lista de habilidades de cor diferente.
P 11	O que falta não existe.
P 11	Quando a gente não encontra uma habilidade a gente cria, mas não coloca no plano, porque não pode colocar.
P 13	Eu acho que na prática a gente encontra onde estão as deficiências, e também o que realmente tem, uma grande maioria que dá certo, então aí é natural. Como o de vocês dá pra fazer no concreto, e o nosso tem que escrever.
P 12	Na nossa planilha nós vamos durante o ano colocando o que deu e o que não deu certo. Aí no final do ano a gente senta e conversa [professora de expressão corporal]. Quando você vai montar o próximo, você já vê o que pode continuar o que deve ser riscado.

	Veja o que é possível o que deu certo, o que não deu, o que está faltando [na planilha] e arrume.
	Isso que acabamos de conversar é um desafio.
Mediador	4- Quais foram ou estão sendo os desafios e as dificuldades que encontraram mediante o novo currículo?
P 10	O maior desafio que eu acho são as classes heterogêneas. E eu sou nove por três, então o meu desafio maior é que todos cheguem juntos. Isso é impossível. Eu acho que a divisão das classes, eu não sei como é feita a divisão das classes, se é por comportamento, eu particularmente, não tenho nada com isso, mas tem classes que é tão diferente, tão diferente... A ansiedade maior minha é essa, a diferença de patamar que eles estão. Isso é com os maiores, no objetivo é assim os bons, os médios e os ruins.
P 16	Minha [ansiedade] é a questão da nota [para o maternal].
	Eu acho que esse ano já teve mudança do Jardim em relação aos cadernos. O ano passado foi uma coisa que nós lutamos muito para ampliar e melhorar, porém eu acho que esses cadernos têm que melhorar muito, assim. Pelo menos no começo...
	Eu concordo, mas discordo com você. Porque quem faz os cadernos somos nós. Porque toda proposta que a gente dá para a coordenadora ela olha e analisa. E essa coisa do caderno é flexível, a gente pode decidir. Mas porque tirar, mas a gente pode transformar, é uma construção sim para eles. Eu concordo que no primeiro trimestre a gente possa fazer no grande, tanto que a gente faz isso.
<u>GRUPO FOCAL III</u>	
Mediador	1- Ao olhar para essas charges quais sentimentos ou ideias despertam em você?
P 19	Parece que cada charge trata de um aspecto diferente, porque a charge 1 é muito quando a gente chega pra dar aula às 7h 30 ou 8h da manhã, tem criança que está morrendo de sono e você já chega falando tudo que vai fazer no dia. E vamos, vamos, vamos, porque daqui a pouco a gente tem que ir para a aula. Enquanto ele ainda está pensando no que ele quer brincar, ou no que ele sonhou. Ele ainda está acordando, e a gente já está acelerado, tadinho.
P 19	Na verdade o sonho seria que estes dois balãozinhos estivessem conectados.
P 20	Por isso eu acredito que o trabalho integrado é muito importante. Além do trabalho integrado, a questão do planejamento, para que o professor possa adquirir, conseguir, é atingir os seus objetivos, no caso seria o pensamento dele. Ele precisa partir de como o aluno aprende e não como ele vai ensinar. Então se no momento que ele planejar, ele estiver atento a esse pensamento que o aluno traz, ele planeja de uma forma que vai fazer o aluno aprender e não somente ele ensinar.
P 21	A criança sempre pensa de uma forma muito lúdica, brincadeiras e dessas questões que fazem parte do mundo dela. Então o professor muitas vezes acaba se esquecendo disso e priorizando outras. E, na verdade, deveria sempre partir dessas questões, dessa ludicidade que as crianças têm. Com certeza elas vão aprender muito mais, envolvendo esses aspectos do mundo delas e do seu cotidiano.
P 22	Eu vejo nesta charge aqui a acolhida, porque ela fala “oi, querida”, e isso é importante para os nossos pequenos.
P 19	Falar um bom dia, não vou mentir por mais que a gente chegue na correria, a gente faz... eu faço menos roda, eu lembro que a coordenadora um dia me disse que eu levava muito tempo na roda do jardim, eu ficava meia hora conversando, e não dá tempo mesmo, então você faz uma roda mais curta.
P 23	Infelizmente temos que cortar algumas coisas.
P 19	Mas é bom, só dar um bom dia, um beijo.
P 22	E com um beijo a criança já entra, né ... principalmente os meus que são pequeninos. É a acolhida deles. Então se estou fazendo alguma coisa, eu paro. Se a criança chegou depois, eu vou acolher, porque é importante pra eles se sentirem seguros.
P 23	E olhando essa charge 1, eu pensei como... ela deveria, o certo seria que a professora

	tivesse esse olhar primeiro com o lúdico da criança, pra depois entrar nessa parte do planejamento que ela já tinha feito. Mas não, ela já chega pensando, a professora já chegou pensando, olha eu tenho das 7h 30 às 8h pra fazer isso, e isso, então já tem que começar rápido, é ... fazer um carinho bem breve, mas (risos)
P 20	E a carinha dele já está adivinhando o que vai acontecer.
P 23	Na outra parte do planejamento que ela já tem um pré estabelecido na cabeça dela, muitas vezes a gente não dá espaço pra, de repente, uma coisa nova e super interessante que a criança traz, né? Ou até mesmo um problema, alguma coisa que é tão importante a gente ter esse olhar também.
P 23	O que a criança quer realmente é o lúdico, são as brincadeiras.
P 24	Eu acho que pra mim essa charge 1 deve ser uma charge de cabeceira pra qualquer professor. Porque pra mim, o que me chamou a atenção no primeiro momento, foi não só o rosto do menino, mas os dentes do balãozinho da professora engolindo o balãozinho do menino. Então aqui revela primeiro uma visão de educação, da qual a gente pode parar pra pensar, talvez um pouquinho naquilo que se chamava ver o aluno como uma tábula rasa. No qual se desconsidera tudo que ele traz para a escola, e que quer colocar aquilo que o professor acredita e chama de conhecimento, sem considerar aquilo que o aluno traz, seja brincadeira, seja o momento de alfabetização que ele está e qualquer outro. Segundo se a professora está chamando ele de querido e ele não está com uma cara muito simpática, talvez seja porque, sei bem, ele saiba até que ponto esse querido é importante; porque estou falando isso a gente tá enxergando o confronto de dois pensamentos, de duas construções de conhecimento, a gente sabe que não ocorre ensino e aprendizagem sem afetividade. Então, até que ponto esse querido revela a afetividade do professor para com o aluno? Então, na verdade, eu enxergo muito mais como uma charge questionadora e dialética, do que como algo mais próximo e acolhedor. Na verdade, eu acho que aqui revela, lógico a seleção de saberes faz parte da nossa produção e a gente tem que ter muito cuidado pra isso, mas não engolir o que o outro traz, muito pelo contrário. Às vezes a criança não está com uma cara muito boa, mas o que aconteceu? É simplesmente porque ela está tendo um comportamento que a gente considera inadequado ou porque realmente aconteceu alguma coisa, então fica muito claro. Tem os números [da charge 1] 1-2-3, logo no começo, e a letra cursiva no final. Parece um começo, meio e fim. A partir dos números, vieram os desenhos, e depois ela chegou na letra cursiva. É quase como algo estagnado. Enquanto que no pensamento da criança o sol está pra lá, o brinquedo pra cá, ele tá ali. E lógico, na verdade, eu acho que ele diz: “vamos tentar juntar as duas coisas, né?” Aquilo de fato que é importante eles terem no processo deles, mas aquilo também que eles trazem de como... os momentos mais livres de brincadeiras, o acolhimento, enfim de toda a dinâmica que é característica da educação infantil.
P 24	Nós devemos partir do que eles trazem pra planejar.
P21	E eu acho que não é só na educação infantil. Se a gente for pensar em qualquer estilo de aprendizagem, em qualquer momento de aprendizagem, o vínculo é muito importante. Então, na verdade o vínculo não tem que ser um momento em que você engole o aluno, e sim uma coisa que se entrelaça, né? Então, penso, sei lá. Uma época eu dei aula na faculdade, na Pedagogia. Eu tinha muitas alunas que se eu não criasse o vínculo de confiança com elas, pra que elas acreditassem naquele momento, que a tecnologia é importante, enfim, eu não conseguia dar aula naquela sala de aula. Então pra aprendizagem acontecer, aqui [na charge] está bem específico o pensamento de uma criança e de um professor, mas acho que se a gente colocasse um adulto aqui e um professor, talvez o problema, a situação principal dessa charge, seria a mesma.
P 19	Se a gente se colocar enquanto estudante, acontece isso, na faculdade ou em qualquer curso. Se é um professor que você gosta, você vai pra aula com um espírito diferente. Se você não gosta, qualquer coisa vai ser ruim, tudo te vai dar sono, fome.
P 24	Esse vínculo só acontece com o tempo. Também, não vai ser de uma hora para outra. Então a gente precisa desse tempo, deixar mais, deixar de fazer alguma outra coisa, mas priorizar esse tempo, fazer com que ele seja uma coisa diária pra conseguir esse vínculo. Eu acredito que a aprendizagem se faz através da afetividade em primeiro

	lugar.
P 19	Fica leve para o professor e para o aluno, fica leve para as duas partes.
P 21	Pra mim a charge 4, muitas vezes é o que a gente acaba treinando, controle do horário, o que a gente faz primeiro, não que a rotina na educação infantil não seja necessária, porque uma pessoa sem rotina, não consegue estabelecer limites, né? Mas eu vejo que muitas vezes é questão de organização. Com tudo. Se eu me organizo com o tempo, me organizo com o meu material, me organizo com o meu pensamento. Porém essas crianças [da charge] estão olhando pro tempo e não pro que existe em volta delas no espaço, né? Nesse local. Então uma pintura, um brinquedo, uma boneca, se fossem atividades expostas de outras crianças, eles estão pensando mesmo, olhando pro relógio.
P 20	É mais isso mesmo, deles ficarem um tempo muito grande [na escola]. Hoje em dia se perde o vínculo familiar inclusive, eles chegam em casa e os pais, como todos nós estamos de saber cansados, toma um banho pra dormir. Eu olho isso com uma tristeza, porque é algo que a gente vive hoje, não tem como sair, a gente sabe das famílias, e as crianças ficam, por mais que eles estejam, a gente vê por mais atividades que possam ter aqui estão olhado ...
P 24	Acho que mostra também um pouco da ansiedade que nós adultos passamos para as crianças, porque a gente já acorda correndo, com horário, trabalho, São Paulo, trânsito. A gente já acorda correndo. Aquela luta contra o tempo diário, eu acho que a gente passa isso para as crianças, infelizmente. Até na reunião de pais a gente leu um livro que fala sobre a questão de tempo que se chama “Já, já”. Fala do tempo. E eu falei para os pais que a gente tem que tentar preservar isso nas crianças, porque essa ansiedade que nós sentimos acaba passando para eles desde muito cedo. Tanto que tem dias que a gente está na roda, eles já sabem a rotina, conhecem, mas eles me perguntam: Falta quanto tempo pro lanche, falta quanto tempo pra chácara, parece que a gente sempre está querendo correr, querendo chegar, vamos tentar aproveitar esse tempo que a gente tem junto, mas eu acho que isso é uma coisa que a gente passa para as crianças essa questão da ansiedade.
P 21	Por isso eu falei dessa questão da organização. Então, eu também vejo que eles [charge 2] esperando o tempo pra ir para casa, eu vejo isso também, mas vejo um pouco além pensando no meu trabalho. Se eu fosse olhar para essa charge, eu pensaria no meu trabalho e não só no que a criança está esperando pra ir para casa. Pensando em mim como professora, essa questão dá ansiedade, né? De cumprir o que ele vai fazer primeiro, o que ele vai fazer segundo e no fim o que ele aprendeu? Olhar pro relógio, né?
P 24	Será que aquilo que a professora está propondo está sendo interessante? Está sendo legal? Está fazendo com que ele se envolva?
P 21	Por isso essa charge leva para vários pensamentos.
P 22	O que mais me chamou a atenção, por ser uma questão de creche, né? Pensando nessa e na outra [charge] 3, que a creche não é um cabideiro, que agora estou com os pequenos, e até o curso que a gente está fazendo, a gente vê muito, que em muitos lugares, as crianças, a gente pode até acabar fazendo isso também. Que em creches as crianças pequenas, você vai em creches e você, às vezes vê que as crianças ficam em cadeirões, sentadas assim, que não podem sair, sabe, eles tem que ficar todos sentadinhos, organizadinhos, às vezes até distantes um do outro, porque às vezes acaba mordendo, batendo ou então que ... numa questão de organização tem que ficar limpinho. Aí senta, come. Aí vai tomar banho, sabe... foi isso que eu vi aqui, não é cabideiro, cada um em um lugar pendurado, sentado, quietinho, sem sair dali, sem integração, todos tristes, e, principalmente, porque são 12 horas, estão ali sentados estáticos, não podem se movimentar, porque muitos têm medo de passar por alguma escada, obstáculo, vai se machucar e a mãe não vai gostar, então eu vi muito por esse lado assim.
P 25	Eu não sei. Primeiro que eu acho que eu não me atentei muito à creche aqui, porque o que poderia ser creche para o autor e creche na legislação? Acho que não é o caso, mas a primeira pergunta que eu fiz dessa imagem é: O que é tempo para essas

	crianças? O que significa olhar para elas o relógio passar? Por que 12 horas na creche acredito que seja no sentido figurado, ou até pode ser no real. Depende muito de cada situação, mas acho que o local no qual eles estão, reflete um pouco o que seja o tempo passar para elas. Os brinquedos ou talvez atividades que a princípio chama a atenção deles estão distantes, e o vazio da sala é o que está mais próximo das crianças. Dá a entender que o tempo delas passou no vazio, que, na verdade, os brinquedos de um lado, os livros de outro e o ursinho que talvez possa ser de uma que ela trouxe de casa, não gerou uma relação de apego, não gerou um interesse, porque algo fez com que esse tempo passasse no vazio.
P 19	Então a gente passa tanto tempo na escola fazendo tantas coisas que no final do dia eu não sei nem o que eu fiz.
P 25	Então aí ... exatamente, porque esse tempo passou no vazio, foi pela dinâmica dada por quem dirige? Foi pela situação das crianças que vem, pelas atividades que foram propostas, porque no canto, dá a impressão de ser uma lousa, e no final um quadro [descrevendo a charge]. Então é o ambiente, quais são as questões? O que vai ser feito com o tempo que eles estão na escola? Eu acho que essa é a pergunta, o que é, como, com qual qualidade e de que forma? Até porque eu não sei a gente não tem como saber aonde dá essa escada [descrição da charge] mas eles têm acesso à escada, se essa escada dá na porta da creche, eles não foram embora, resolveram ficar olhando pro relógio. Eles não estão batendo à porta, ninguém está olhando para a escada. Então a questão é assim, cada minuto, a gente sabe, tendo contato com a educação infantil que é o jeito que você fala, é a sua expressão corporal, é a forma como você olha que vai dar a qualidade e a utilização desse tempo... Exatamente, eles próprios estão olhando para o relógio, é então, porque, quem direciona pensar, quem direciona não está explícito, quem direciona está implícito [na charge] porque eles não estão olhando para o relógio à toa. Não foi a coisa, quando eles entraram na sala que propriamente chamou a atenção deles, mas passou a ser, por algum motivo. Então eu acho que, no caso, tem que tomar cuidado, ter consciência para aproveitar o tempo da melhor forma possível, propor para as crianças com que esse tempo passe da melhor forma, criando organização, criando rotina, mostrando que os momentos são importantes, mas valorizar as coisas que têm a oportunidade de serem valorizadas, porque esse vazio fica.
P 19	Essa questão da ... me lembra muito essa questão da disciplina, que na escola a gente tem que dar, mas talvez a gente tenha que rever até que ponto essa disciplina, se a gente cria robôzinhos, né? Se a gente não está querendo criar robôzinhos, se às vezes a gente não exige tanto deles, e acaba criando robôzinhos no final das contas. Tem um livro do Foucault “Vigiar e Punir”. Onde ele fala que a escola parece uma prisão. Você tem hora pra sair da sala, hora pra isso, hora pra tudo. Então tudo é tão regrado, tudo bem que na educação infantil, a gente deixa isso mais livre, mas talvez a gente poderia minimizar mais isso, deixar mais livre ainda. Não sei, uma ou outra postura. Fiquei pensando no integral na verdade, porque eles já têm de manhã [aula], e à tarde ficam comigo. Mas não podem fazer barulho, não podem isso, mas também não pode.
P 22	Assim o que eu tô aprendendo, às vezes a gente fala não para uma criança, que não pode tal coisa, mas por que não pode? Mas e aí, a gente pensou sobre isso, né! Por exemplo, o que eu descobri assim, é às vezes a gente, os meus pequeninhos em algum lugar eles adoram gritar, e a gente fala não, não pode gritar, daí eu descobri que eles podem gritar e que é importante, porque nesta idade eles estão descobrindo a voz, os sons, então eles precisam gritar pra treinar, pra testar até onde vai a voz, e às vezes eu falava no começo: “não, não pode gritar, fala baixo”. Não, mas é importante, então eu acho que a gente deve sempre se questionar, por que eu estou falando que não pode, por que ele não pode fazer aquilo. E as vezes confiar, porque, às vezes a gente não quer que eles subam numa muretinha. Não pode! Mas é importante sabe? Para a coordenação motora, tem que deixar. Claro que não vai largar lá, tem que estar junto pra tomar cuidado, mas acho que devemos pensar sempre no porquê não pode.
P 20	Eu fico pensando um pouco não só na educação infantil, mas que isso poderia ser estendido e pensado nas demais séries. Porque querendo ou não, ah, 9º ano, mas eles

	têm 14, eles têm 13. É claro que cada vez mais a gente tem mais matéria, mas às vezes eles pedem coisas, eles querem ficar. Tenho que colocar para fora da sala, eles querem cantar, querem ficar lá, e a gente não tem essa flexibilidade. Então eu fico pensando que eu não consigo equacionar isso, às vezes. Ah, fundamental I, eles são maiores, mas tem 8 anos. São crianças, a gente tem que ter esse olhar, até no 1º ano (crianças de 6 anos). Quando a gente pega o Maternal e aí a gente tem o primeiro ano. Eles são imensos pra gente, mas não. Eles tem 6, 7 anos. Como agir? Como fazer?
P 21	Eu vejo muito isso no fundamental, porque senta direito, tem que estar com a postura, tem que ter postura ao sentar na mesa, tem, tem, tem tanta coisa? Mas que tanta coisa é essa?
P 20	Às vezes só modificar a sala de aula já ajuda.
P 21	Quando eu coloco a sala em círculo no fundamental I, eles perguntam: o que a gente vai fazer hoje? É uma novidade.
P 20	Quando deveria ser algo tranquilo, troca em duplas.
P 22	E a gente lembrar, se a gente for pensar assim em uma questão do tempo. Que tempo é esse? Quais são os tempos que existem? O tempo cronológico que a gente tem não tem como, tem que dar conta, eles precisam conhecer. O tempo interno, de cada um, e o tempo do mundo. Então assim, às vezes o tempo cronológico nem é o tempo do mundo, porque o mundo é mais acelerado que o tempo cronológico. Então eu acho que nós, educadores, eu sei que é muito difícil, todos os dias a gente tem planejamento para seguir, uma questão burocrática muito grande, mas eu acho que esse conhecimento e essa troca que a gente está fazendo aqui [grupo focal] enriquece muito, para que a gente possa refletir nem que seja um pouquinho na aula, falar. Ah, hoje eu dei um tempo pro tempo da criança. Hoje eu dei um tempo pro tempo do mundo. Hoje eu ensinei o tempo cronológico. Então eu acho que é uma questão pensando nesta charge 4, mesmo do tempo para cada faixa etária. Ensinar a rotina é essencial, porque o mundo exige da gente, mas ...
Mediador	2- Faça um paralelo dessas charges com o que vocês vivenciam hoje como professores desta instituição.
P 22	Essas duas também, porque assim eu acho que a gente aqui não faz tanto isso. Mas às vezes, a gente segmenta muito as coisas assim. Ah, então em setembro a gente vai falar das flores. Então separa a vida em meses e em situações e, na verdade, não é isso. Eu vejo a criança, assim muito como um todo e o que ela pensa, não segmentada. Ah, então agora como é o mês disso, então vou pensar nisso. E aí eu esqueço as outras coisas. E, mudou, acabou, esquece, e, na verdade, não é isso que acontece. É tudo muito integrado. A gente pensa integrado, não dá para fechar uma caixinha e agora abrir outra, então foi isso... me remeteu a isso.
P 20	Às vezes tem que ter um pouco de cuidado para não atropelar. Então às vezes tem o carnaval. A gente trabalha as músicas e tal aí vem o feriado. Aí eles voltam. Então a gente já pensa em outras coisas. E aí é carnaval, eles pedem pra voltar... agora faz parte e a gente volta. As vezes o que vem agora, festa junina, carnaval, às vezes crianças pedem para voltar
P 22	Mas é como as datas comemorativas. Às vezes a gente usa algumas, por exemplo, dia do índio. Aí só fala do índio no seu dia e depois acabou, esquece. Fecha a gavetinha e abre outra, porque agora não é mais.
P 20	É mais eu acho que é até por essa coisa do nosso tempo, esse tempo, tá, então agora é festa junina, já teve o índio, já foi.
P 22	Isso faz parte da sociedade, alguém estipulou isso, dia tal, dia tal...
P 24	Por isso a gente tem que refletir mesmo e estar junto com a charge 1, levar em consideração as coisas que eles estão trazendo.
P 19	Esse ouvir das crianças não é algo tranquilo e fácil, é algo que você precisa se dedicar mesmo.
P 23	Eu acho assim, essa 4 [charge] fica muito claro pra mim, porque apesar... eles são pequenos, e do que as crianças pequenas gostam, de brincar e aqui apesar de terem os brinquedos, eles estão olhando para o relógio. Então eles não estão felizes, está faltando alguma coisa aqui, está faltando alguma coisa nova para eles.

	É sempre a mesma coisa, ou é a rotina, está faltando alguma coisa diferente pra eles ficarem felizes na escola.
Mediador	Vocês acham que essas charges apresentam alguma ressonância com o que vocês fazem?
P 24	Eu acho que em algumas vezes, sim. A gente acaba podendo um pouco mais do que eu no caso gostaria, mas assim eu tenho feito esse exercício de separar um tempo pra isso, mesmo que alguma outra coisa fique para trás, porque eu vejo realmente a importância, a diferença. Está faltando afetividade, então esse tempo... se a gente não demonstra, porque às vezes também em casa tem coisas que se aprende com os pais. Então não tem também. Então se a gente não demonstra e não tentar estreitar mesmo essa relação... eu fiquei triste ao olhar para essa charge, porque nem eles, não tem isso, está faltando alguém aí com carinho pra ouvir, o olhar.
P 19	A gente chega com tudo tão corrido que nem dá tempo pra você falar um bom dia para o seu amigo, tem que fazer isso, e isso, e eles não se olham.
P 24	Mas na prática eu acho que sim, é possível. Nós temos a parte burocrática, temos várias coisas para dar conta, mas quem planeja é a gente. A gente é que tem que colocar no planejamento, esse tempo, quando a gente quer, a gente arruma.
P 21	Eu vejo um pouquinho assim. A gente tem um planejamento para seguir. Se a gente for ver aqui na charge 2, tem um planejamento pra seguir. E se não tivesse um plano em que lugar chegaríamos? Então não tem sentido ter uma escola sem planejamento, porque a gente precisa saber onde a gente quer chegar. Porém é especificamente em informática, e aí eu vejo um pouquinho, porque eu trabalho nos dois. Na parte de especialista e eu também trabalho no lado de professor de sala de aula. Então eu vejo que na informática essa questão do planejamento é um pouco mais flexível, porque, principalmente com a tecnologia, você pode produzir muita coisa. Você pode integrar muito, é muito fácil você utilizar a tecnologia para um projeto, porque ela é sempre uma ferramenta que está muito disponível e muito perto das crianças hoje em dia. Então eu vejo assim, que é mais fácil. Então eu, na informática, organizo o planejamento, mas sem as aulas das professoras não tem sentido algum a minha aula de informática. Não tem sentido. Porque senão o que eles vão aprender a apertar botão? Não é esse tipo de aluno que eu quero, então se a professora disser eu estou atrasada aqui, vamos trocar essa atividade, eu vou continuar trabalhando as mesmas ferramentas, mas a integração será outra e eu vou continuar mostrando para o meu aluno que utilizar a tecnologia é muito amplo. Eu tenho sempre que ter um objetivo, um porquê. Então com a tecnologia eu acho isso muito mais fácil. Eu acho mais tranquilo você navegar dentro do planejamento. Então eu posso transformar a minha aula em lúdica tanto faz. Eu vejo muito mais flexibilidade. Agora, na sala de aula como professora polivalente, eu acho isso muito difícil. Primeiro porque a gente tem aqui na escola as planilhas, ok. Dentro das planilhas não há necessidade de alguma habilidade, dependem das outras. Mas poderiam ser trocadas. Só que a gente acaba usando um livro, a gente colocando uma coisa em primeiro lugar, outra coisa em segundo lugar, e no fim realmente a gente fez isso [mostrou a charge], uma etapa depois da outra, no final a gente vê que dá certo eles produzem. Eles conseguem aprender, sim, mas eu acho que a gente com esse planejamento muito fechadinho assim, muito organizadinho, eu acho que a gente acaba fazendo isso aqui [mostrou a charge] a charge 4. Na informática, eu acho mais fácil pensar na habilidade, porque é um todo, habilidade da coordenação motora, percepção visual, então com qualquer atividade eu posso acoplar vários assuntos. Agora na sala de aula, eu acho que é uma questão de sistema mesmo. Educação não só colégio. Existem algumas coisas para serem cumpridas que não sei quem foi que pensou para aquela idade.
Mediador	Mas você acha que esse planejamento está muito acima do que ele deveria ser?
P 21	Não. Eu não acredito que muito acima, porque eu acho que criança é criança e ela não é boba, ela é muito capaz de aprender. Eu acredito em uma educação que a gente parta delas, se não tiver sentido para eles, se não tiver significado para eles, você pode trazer N, vou me fantasiar pra ver se eles prestam atenção em mim hoje, não vai ter sentido nenhum.

P 22	Mas é. Eu estou tendo uma experiência bem diferente na minha prática agora, porque eu sempre fiquei com os maiores e agora estou com o maternal. Estou apaixonada pelo maternal, porque assim, é muito diferente, porque a gente tem mais esse tempo. Então dá muito mais pra respeitar o tempo deles. E sabe, é muito gostoso, mas eu sinto que tem uma necessidade muito maior minha. Então eu preciso estar o tempo todo atenta ao que eles estão respondendo, ao interesse, então estou me treinando, esse olhar, que tem que ser muito tocada. Às vezes dou uma atividade, se eu percebo que não está interessante tem que parar e fazer outra coisa, ou não, assim uma atividade... Outro dia eu dei aquarela. Eles gostaram muito. Largaram o pincel e exploraram com a mão e assim eu olhava no relógio e falava “ai meu Deus do céu, eu tenho que fazer outra coisa”, mas aí eu pensei, “não eu não tenho que fazer outra coisa, porque eles estão tão bem”. Eu vou esperar, me acalmar, eu estava numa angústia. Aí, não vai dar tempo. Mas eu estava tentando deixar, porque o maternal é muito rápido, mas ali eles ficaram.
P 21	“Eu não sei se acontece com vocês em relação à sala de aula em si, mas como planejamento é pra todas as professoras e cada classe tem um perfil, cada professora tem um perfil para trabalhar, então o que acontece, “ai meu Deus estou muito adiantada”, “aí estou muito atrasada”. Acho que também essa questão, de todo mundo seguir, não sei se teria outra forma, não estou falando que isso é ruim, que é uma forma que se encontrou para ser trabalhado.
P 24	Acho que essa troca de cada uma fazer uma semana [plano de aula] é muito rica também, cada uma tem um olhar
P 21	E é bom porque todo mundo fica organizadinho, tá tudo certo, mas também eu fico pensando, lógico, não tenho isso no dia a dia, pensei isso agora, fazendo essa reflexão olhando para essa charge da programação. Vendo as crianças tristes, isso foi só assim uma reflexão, e nem sei se está certa ou errada, uma coisa que me veio na cabeça agora... E aí a gente tem que cumprir o cronograma.
P 22	É que talvez em alguns momentos os seus alunos terão um interesse diferente da outra turma. E aí um pouco... Eu tenho essa flexibilidade. Acho que por conta do maternal, talvez no seu caso seria, bom, ter lá um espaço. Meus alunos estão muito interessados nisso, então eu vou poder sair do que estou fazendo, pra às vezes fazer diferente do interesse deles.
P 21	E na especializada eu vejo maior flexibilidade e na sala de aula eu não consigo enxergar tão flexível assim, algumas coisas sim, como a gente é professor a gente fecha a porta e o que a gente vai fazer, eu quero, vou dar conta de tudo, porque tenho que cumprir... mas aquilo que eu quero, como você falou, vou continuar aqui porque está dando certo, mas me veio essa reflexão, será que essa questão do planejamento como que fica, se o foco aqui está na charge 2
P 25	Nós como professores de área, eu enxergo o trabalho, acho que na verdade, a gente tenta realizar ao máximo a junção de algumas coisas dessas charges, porque é lógico que essa questão do tempo não tem como fugir, não tem como escapar. Ela está aí numa série de situações do mundo e da escola. Além disso, a gente tem a questão dos eventos [professor de música] que fazem parte da nossa programação. Então cada evento tem suas características, tem sua demanda, envolve determinado tempo de preparação. E todas as suas particularidades. Então, dentro disso, pensar nessa organização temporal, desde calendário, uma aula por semana, seja ela de 20 ou 40 minutos, com feriados e por aí vai, que acontece até assim, como até os eventos que acontecem devem ser o resultado da sala de aula, então ter essa junção dentro da proposta da escola, porque ela tem uma proposta de educação que reflete em uma proposta de construção de saberes, competências e habilidades, desenvolvidas em cada série, colocadas por trimestre. Então juntar essas competências e habilidades de cada série tem, no nosso caso a música. E a distribuição do tempo, seja ela com os dias, eventos e feriados e por aí vai que acontece normalmente no dia a dia, isso acaba fazendo relação com quase todas as charges, talvez não tanto com a creche como cabideiro, que graças a Deus não enxergo isso aqui na escola, porque enxergar isso na escola deve ser uma coisa extremamente dolorida. Então essa não passa nem

	perto do nosso trabalho. Agora as outras, pensando neste sentido, porque em linhas gerais elas estão falando da organização do dia a dia, dos saberes por parte dos professores, do que o aluno traz, daquilo que a gente imagina que ele vai ter interiorizado, que o processo de ensino-aprendizagem vai ter o seu foco e objetivo cumprido, com as variantes que tem no meio. Porque muitas vezes o fevereiro não é bem fevereiro, às vezes é um pouquinho março, abril, e assim a gente vai jogando com as datas, porque isso faz parte. Acontece. Faz parte. Então pensando na área de música, acho que é mais ou menos por aí. Você ter a consciência dessa parte de organização, que eu digo minha enquanto professor e nós na parceria e muita conversa. E essa organização muito forte para que realmente a coisa aconteça, porque ter aquela coisa, ver na hora o que a gente faz, sabemos que isso acontece muito em nossa área. Isso é pedir pro trabalho dar errado, não é assim que a coisa funciona. Não é assim de jeito nenhum. Ainda mais com uma aula por semana, e por aí vai. Esse bonequinho da charge 2, com certeza essa estrela não está à toa aí em cima. Eu acho que essa estrela reflete o último dia de aula. É um presépio no rosto. É o último dia de aula, porque, tá na cara... fevereiro está no pé, está construindo de baixo para cima, agosto porque é o começo do segundo semestre, são os dois começos, mas não está setembro grudadinho no agosto, o abril tá lá do lado de agosto, porque, eu espero que o professor esteja pensando que o conhecimento está perpassando todo o caminho, não só pensando em conhecimentos prévios que ele precisa, mas que ele construa a relação com tudo que foi visto. Então é, pra mim, por isso que essa estrela é o último dia de aula. Porque ela está revelando uma coisa. De baixo para cima. Como se tivesse começo, meio e fim... Então tem que contar com os imprevistos. O Maternal, o professor é homem, então vou chorar. É que esse tipo de coisa acontece. Eles estranham, demoram um pouquinho pra acostumar, mas depois que eles veem que não é o “bicho”, aí tá tudo bem. Não perder de jeito nenhum o foco, sempre junto com eles, mas querendo ou não quem vai dar o direcionamento somos nós, é, nossa responsabilidade, mas ter tudo isso em volta, porque o planejamento é a ação; o plano é documento. E o planejar, requer a reflexão durante a ação, pós-ação, e na realização da ação novamente. E isso de fato é planejar. O plano é documento, e o plano tem que refletir de fato aquilo que é feito, ele não pode ter um contexto. Uma vez que eu li falando de PPP, que diz que o PPP como um movimento e não como um documento, eu acho que o plano não é diferente, não deveria ser, então a gente tem que dar o máximo, fazer isso na área para que se torne vivo dentro das possibilidades do tempo de aula.
P 20	Eu acho falando na área que depois cada um vai falar da sua, comparando com essa charge. Qual a importância da formação continuada para cada um? E na nossa área como música? Pros leigos assim, a aula de música é muito fácil e não é tão importante. E eu acho que é o maior erro, de repente, ou a maior ironia - como posso falar, ironia dessa charge 2, é que tudo bem que se quem tá lá fora, tá vendo o nosso planejamento compartilhado desse jeito, mas que nós como profissionais temos que pegar essas coisas que acontecem durante o ano e trabalhar efetivamente. Usar como ferramenta, essas datas, enfim. Mas como nós estamos na festa junina quem tá de fora está vendo uma música só. Mas o profissional, a gente que tá fazendo essa formação, então eu estou vendo o ritmo, estou vendo se a criança está entendendo a altura, estou vendo se estão conseguindo, uma pergunta que a gente faz antes de alguma atividade, quais instrumentos estão sendo tocados? Isso faz parte da formação continuada que a gente tem e da reciclagem. Por isso que eu não entendo muito da área de informática e tal, e tô vendo ali, às vezes, acho um desenho lindo, mas superficial. Mas às vezes a música também é linda, mas o que foi trabalhado, o que aconteceu para chegar ali.
P 24	Mas é o que a gente fala para os pais, e sempre falo que o registro é a última coisa, registro é para o pai ver, porque o que importa mais é tudo aquilo que foi trabalhado antes, tudo que você fez no lúdico, no concreto, também é importante o registro. As vezes aquela coordenação motora fina ali, precisa disso, porque ele vai ter que escrever, e precisa desses pré-requisitos, mas o registro, muitas vezes é pro pai ver, quer ver conteúdo, folha, mas o importante é o caminho que você trilhou para chegar

	ali.
P 21	E eu vejo muito isso na informática, como a professora de música falou, porque acontece o seguinte: os pais chegam na reunião e dizem: “Ah, mas não são só joguinhos que vocês fazem?”
P 19	Mas eles perguntam, “mas na educação infantil vocês ensinam alguma coisa? Agora, no jardim, eles estão aprendendo alguma coisa, até então?”
P 24	Essa coisa me incomoda muito, esse olhar das pessoas assim, olha pra criança e fala “Ah você vai para a escolinha, você é tia. Você trabalha em escolinha?”. Não, eu trabalho em uma escola, eu sou professora, parece que a nossa profissão é tão, é tão desvalorizada. As pessoas não conseguem compreender o quanto é importante, o quanto nós fazemos parte dessa formação do futuro.
P 21	Um dia desses eu fui a uma festa e o meu amigo me perguntou o que eu fazia no maternal com as crianças “eles fazem alguma coisa?” Daí eu fiquei incomodada, e comecei, fiquei uma hora conversando com ele. Nossa! É, é...
P 24	Eu acho assim, eu pensei agora, eu acho que às vezes a visão das pessoas é isso: que a escola é um cabideiro. É assim, eu vou levar o meu filho, as pessoas levam e deixam ali um tempo pra poder trabalhar e ...
P 25	Talvez por essas questões não só dos outros, mas de nós [professores de música] pegando o gancho da professora de música. Nós colocando que o registro não é a única ação que acontece no processo, daí a concepção de escola aparece, que é aquela que valoriza o dia a dia, e não só o produto final. Isso com certeza está internalizado na gente pelo trabalho que é feito aqui. Então a gente está revelando na fala aquilo que colocamos em ação em sala de aula. Aí a gente acaba relacionando diretamente com aquela devolutiva social que a escola acaba dando, que ela é obrigada a dar, na educação infantil por via do relatório; no fundamental, por meio do boletim. A gente tem a questão da nota também com o relatório, os maiores também nem se fala com a questão da nota, então é... Onde eu queria chegar é no seguinte, que com certeza, tudo isso que vem de fora, e a gente sente isso das famílias mais parceiras e menos parceiras, vai interferir diretamente naquilo que é feito lá dentro da sala de aula. Seja via o aluno, seja via nós mesmos. A gente pode deixar interferir até certo lado e não pode deixar interferir até outro lado, por quê? Porque se a gente tem claro o plano e o planejamento, a gente sabe exatamente os caminhos do processo. E se alguém perguntar e questionar, por quê?
P 20	Deixar em uma caixinha todo mundo igual é muito fácil, mas e aí? Estão reproduzindo, e, às vezes, a gente até pega, quando a gente pega os maiores, às vezes para eles entregarem um trabalho escrito é a coisa mais fácil. Eles estão acostumados, entregam na data, copiam e colam. Eles dão um jeito e vem bonitinho. E aí quando você pergunta, quando você dá uma composição, [prof. música] então agora o tema é livre. Aí você tira o chão, eles estão acostumados com aquilo tudo... porque tem que ser esse dia, ter que ser... e quando você abre, eles ficam perdidos, mas o que eu vou fazer? Sim, se está dentro do que eu pedi pode, o que vou avaliar é isso aqui. Claro que tem matérias que serão mais privilegiados, na música quanto mais eles tiverem essa capacidade de poder ter essa visão crítica e criar, e quando eles descobrem que podem criar que isso... mas eu posso fazer uma música de briga por causa de um sapato...
P 21	Quando a escola tinha aula de informática para o Fundamental e Ensino Médio, e eu trabalhava especificamente no Ensino Médio, existiam momentos que eu dizia assim: “vocês vão criar uma imagem,” e eles perguntavam: “Mas imagem do quê?” Não, eu quero saber se vocês sabem mexer no programa, a imagem que você ira utilizar não tem problema, eu quero saber se você sabe utilizar as ferramentas do programa. “Mas eu posso escolher qualquer imagem?” Mas é claro, que vocês podem escolher, mas é que a gente... na fala, né, eles diziam assim, “não é que a gente sempre recebe um roteiro de como fazer”. A gente dizia, não, mas hoje é livre. E nós demorávamos muito mais tempo, se tínhamos planejado uma aula para aquela atividade, a gente precisava de mais aulas, porque eles não davam conta de trabalhar com a criatividade.
P 20	Essa semana, de uma aula eu tive que dar duas. Eles entregaram a folha em branco,

	não saiu nada. Alguns grupos sim, mas a maioria em branco. Na segunda aula começou, depois eles saíram em 5 minutos, mas a gente tem que cutucar sem parar. Aqui na educação infantil se eu peço alguma coisa assim, eles estão mais acostumados, acho que é mais fácil. Mas, né, conforme eles vão ficando mais velhos, claro vai ficando sempre... Diminuindo...
P 24	Como o professor disse esse é um novo modelo de escola, estamos tendo essa possibilidade de parar e refletir.
P 25	Eu digo que na área específica a gente quebra bastante a cabeça para ter o equilíbrio dos dois lados, para eles terem momentos de vivenciarem um pouquinho de tudo, porque querendo ou não, na parte específica, não tem só a parte do criar, mas existem outras coisas por trás, mas é o equilíbrio. Eles têm a vivência com tudo que eles precisam ter, a questão é adaptada à idade e às características e tal, mas é o... pensando sempre nisto. Quando eu tinha colocado a questão do externo, o discurso diz que a parceria é a escola, família e comunidade. Isso é o que diz o discurso pedagógico. Mas nem sempre isso acontece nessa medida. Às vezes a escola está aqui, a família ali, a comunidade mais pra cá [demonstrou com gestos]. Então é aquela coisa, a gente tendo a consciência de todas as coisas que estão participando do nosso trabalho, concepção da escola, a linha de educação que a escola segue, que a gente colocou como habilidade, a gente vai ter segurança em realizar o trabalho em sala de aula e dar essa devolutiva, seja ela em escrita, vídeo, apresentação no final do ano, o que for, mas saber bem tudo o que está ali no meio, ter essa consciência de que coisas vão acontecer no meio do caminho que podem favorecer ou prejudicar, e lidar com elas da melhor forma possível, eu acho que é muito marca do trabalho, que dá certo, porque cada um tem a sua consciência, ajuda o outro com a questão do grupo, dos professores, pra chegar num bem maior que é o desenvolvimento do aluno.
Mediador	<i>4-Pensando em tudo isso, quais são os desafios e dificuldades diante desse currículo por habilidades?</i>
P 20	Eu gosto, eu acho também porque música... os livros que nós temos não são, não tem nada a ver com a realidade de aulas uma vez por semana. Então a gente aprende na prática e vai, e troca muito, a gente tem que ter muita troca entre os colegas da área, então o conteúdo, qualquer conteúdo a gente tem como adaptar, então quando, às vezes, quando escutamos sobre a dificuldade de se trabalhar, de mudar o currículo, eu fico olhando, nossa então é muito mais fácil, porque a gente já faz isso há muito tempo. Tanto faz o conteúdo ou a música que a gente vai dar, o que se tem que ver é se esta dentro das habilidades que a gente pensou antes, eu acho muito mais fácil e tranquilo, porque é assim que a gente trabalha desde sempre.
P 21	E eu acho que com a informática muito, muito, muito bom trabalhar por habilidades, porque você pode trabalhar dentro de um projeto, você pode trabalhar dentro de uma ideia que vem do aluno, é muito mais fácil, flexível, você consegue atingir os seus objetivos, sem um conteúdo específico, tem algumas coisas que serão trabalhadas ao longo do ano, mas a movimentação desses conteúdos é mais tranquila. Então é bom por isso, porque você pode trabalhar de várias maneiras. Vários conteúdos a mesma habilidade. Você pode e aí a estratégia fica mais fácil ainda, porque você pode, é como vou dizer, você caminha com o conteúdo de acordo com as necessidades ... Agora no currículo do dia a dia [de sala de aula], eu acho mais difícil. Até porque na verdade nem sei se poderia falar, porque não é da educação infantil em si. Mas a gente acaba adotando um livro, que é como a professora de música falou, o livro... e a gente quer trabalhar por habilidades, a gente nem precisa seguir o livro, mas ao mesmo tempo tem algumas coisas ali que viram um quebra cabeça maior. Então na informática é muito mais tranquilo.
P 25	Eu concordo que realmente em termos de distribuição dos saberes dentro das habilidades você tem uma dinâmica melhor, mas com certeza temos desafios, por exemplo, eu sempre me questiono de alguns. Um primeiro desafio que a gente tem é que eles vem de casa com família, seja de qual estrutura que for, que não passaram por um currículo dessa forma e que espera uma devolutiva de outra forma. Então seja da educação infantil ao ensino médio, acho que tem essa cobrança. E tem que ser

	muito bem fechadinho os caminhos do trabalho para você demonstrar segurança. A gente trabalha dessa forma, mas ele vai chegar lá assim como você chegou, assim como o filho do fulano chegou. Eu acho que tem tudo isso por trás. A escola, com certeza, pelo trabalho que tem de currículo já feito em termos de rede, tem por área, bastante organizado, acaba dando essa segurança e o mérito não só de quem trabalha, mas para as famílias, porque se não tivesse, com certeza problemas poderiam ter. Outra coisa eu acho que pra nós como profissionais, pelo menos pra mim, acaba sendo um desafio trabalhar, por quê? Porque em primeiro a nossa formação não foi assim, seja ela escolar, tanto na formação acadêmica na parte de graduação, nesse currículo de música tem disciplinas extremamente fechadinhas, ali no sentido de pensar em um ensino tradicional. Então a nossa formação pouco passou por esse tipo de currículo [por habilidades] o que torna um desafio, eu pelo menos fui ter contato mais em cursos que eu fiz fora, porque em música em específico, você conhece variadas propostas, da mais tradicional, a, vamos dizer, o oposto, sem dar nome, então... e nós temos, como características por pegar idades e séries diferentes, e as vezes locais diferentes de trabalho, lidar com tipos de trabalhos diferentes. Então como a nossa formação não passou por isso, acaba sendo um desafio pra gente aprender a trabalhar com isso pra poder passar pra eles. A forma da estratégia muda, a forma como você vai organizar o tempo muda, e eu terminei com tempo porque eu acho esse o maior desafio, não só na educação infantil, mas no fundamental II. Não é o caso, porque trabalhar com habilidades, você está trabalhando com o tempo do outro. O tempo do outro pode ser de uma aula, de 25 minutos e pode ser de 10 aulas, dependendo das características de cada um. de inclusão ou não. Trabalhar por habilidades requer lidar muito com a organização do tempo, porque o outro tem um tempo dele de resposta, não tem jeito, porque se você está trabalhando de fato assim, você vai propor uma estratégia na qual, com certeza, ele vai passar pela reflexão, pela ação, pelo compartilhar, pela disposição.
P 20	O tempo de um às vezes responde na hora e aqueles outros que você demora um ano para ele se expressar, porque quanto mais velhos, têm mais dificuldades.
P 25	Exatamente, enquanto tem crianças que cantam na frente de qualquer um, vai ter crianças que mal cantam na frente da mãe. E aí deixou ela lá no palco, vai pôr a culpa em quem? Na gente! “Ah, mas porque ele chorou lá em cima?” com um monte de coisas... Então, pra mim eu enxergo como desafio o tempo: porque querendo ou não, é corrido, é puxado, é bastante coisa para ser trabalhada por aula, e pra lidar com esse tempo, pensando nisso e com o tempo deles.
P 24	O professor precisa ter muito mais noção e estar muito mais organizado, quanto aos objetivos, quanto ao que ele espera, onde ele quer chegar por causa dessa mobilidade.
P 19	E as trocas são muito mais importantes porque aí, você não tá muito preocupado... eu não tô... se eu penso em conteúdo, eu falo como é esse conteúdo? Como eu vou falar isso com o meu aluno? Se eu estou pensando em habilidades, eu vou pensar em quais estratégias serão melhores para trabalhar essa habilidade, e aí as coisas são... a troca é muito importante entre as pessoas, eu acho que a gente faz muito, ainda mais no Jardim, na educação infantil, que não existe esse rigor de conteúdos. Então a gente quer que eles cheguem, a gente tem os objetivos. Como eles vão chegar lá? Que percurso depende de cada professor? A gente tem o plano que é igual, mas como a gente conversa muito, tem coisas que muda na semana.
P 24	No jardim esse ano está tendo muitas trocas [entre as professoras]. A gente sente e conversa mesmo. E até mesmo do que estávamos, falando anteriormente, cada sala tem um olhar, um tempo, e aí a gente conversa e consegue estabelecer mais ou menos o que o próximo plano vai dar continuidade, levando em conta todas as salas.
	A troca é diferente de quem sabe e de quem quer impor. Ah eu já sei é melhor fazer desse jeito, não é isso, é troca mesmo, “olha fiz desse jeito não deu certo, vou tentar de outro”.
P 25	E outra coisa fundamental é lógico na parte de organização em termos de plano de ensino, nas habilidades tais, tais, mas justamente realizar essa distribuição para a

	ordem organizacional e pedagógica requer pensar o aluno como um todo, porque quando você trabalha por habilidades, você está pensando em um processo, então se ele vai cantar é porque desenvolveu a fala, ele fala dessa forma. Uma habilidade não está separada da outra, nem segmentadas, muito pelo contrário, você pode focar trabalhar em uma, mas isso não significa que você não está trabalhando as outras. Ter essa visão de aluno e do processo de ensino... porque se você pensar fragmentado, não dá certo.
P 21	Isso era um desafio muito grande no começo aqui na escola
P 23	Continua sendo, porque era fácil, você tinha o conteúdo pronto na sua cabeça, já sabia, e agora você tem que pensar.
P 25	Mas isso não é ruim.
P 23	E agora eu levo muito mais tempo para fazer o meu plano de aula, o que eu fazia rapidamente em 30 minutos, agora eu demoro muito mais tempo, porque é uma reflexão cada semana que eu planejo a minha aula, porque a gente tem que fazer pegando pelas habilidades primeiro, você tem que parar pra pensar, esse é o segredo.
P 19	Mas mesmo quando você pega o plano, aí você fala, ah isso aqui eu vou alterar...
P 22	Mas é exatamente, eu estou usando as habilidades para fazer o plano. Eu estou tendo bastante dificuldade, assim, sabe, porque às vezes eu penso em fazer uma coisa, eu penso em muitas coisas, mas na hora de fazer o plano, eu acho que eu não consigo passar, não eu tenho que usar essas habilidades, então eu não vou fazer aquilo que eu pensei. Aí eu coloco alguma coisa que vai contar. No começo eu pensava primeiro no recurso e nas estratégias, mas aí a coordenadora me orientou a pensar primeiro nas habilidades. Aí mesmo assim, eu quero, eu penso, até outro dia eu conversei com a coordenadora, eu penso em um monte de coisas, mas eu faço tudo o contrário do que eu queria fazer [Sabe por que?]. Eu começo a pensar e não acho uma habilidade, bom o que eu faço com essa habilidade e ainda tem o projeto [para] encaixar a habilidade no projeto... aí eu acabo fazendo uma coisa que vai contra o que eu penso e o que eu queria fazer, mas eu tenho que usar o projeto, e aquela habilidade, e aí aquilo que eu pensei em fazer sabe assim... Então eu estou perdida ainda sabe. Eu estou tendo bastante dificuldade, porque muitas vezes eu não consigo pensar em usar aquela habilidade, usar o projeto pra fazer alguma coisa que eu gostaria de fazer, e, às vezes, eu faço alguma coisa que eu tenho que usar aquela habilidade, mas acho que é porque eu não aprendi, e tenho que usar o projeto e eu faço uma coisa que no final...
P 25	É por isso que a gente quebra a cara... temos tais coisas, tais eventos, então vamos lá, como é que a gente vai pô?
P 20	E outra coisa, eles cantam nos eventos e tal. Até mesmo porque a gente tem que dividir o número de alunos. Eles cantam a mesma coisa, mas pra gente é tão claro. Quais são as habilidades com a mesma música, mas é muito claro. E, às vezes, a pessoa fala: “ah, todo mundo cantou junto!”
P 21	Eu acho que o especialista consegue pensar nisso com mais facilidade, porque as disciplinas são mais práticas. Então existe uma praticidade maior naquilo que a gente vai fazer do que aquilo que é de sala de aula. Então acho que é por isso... acho que é porque não aprendemos a pensar, e na aula especializada quando você começa a falar de tecnologia, se você não tiver uma prática e não olhar na habilidade, você não desenvolve nada. E no currículo da sala de aula, eu acho que como a gente sempre começou pensando pelo conteúdo, a gente não consegue olhar a habilidade primeiro, porque é algo prático, mas sempre veio como conceitual e não como algo prático, então por isso que eu acho que, na informática, é mais fácil de olhar, mas, ao mesmo tempo, foi muito desafiador no início, porque eu via o aluno fazendo tudo ao mesmo tempo e eu dizia “mas nesta aula eu vou por todas as habilidades?” E quando foi passando o tempo... e vendo esse processo, vamos focar nesta aula ele desenvolve tudo isso, mas qual é o foco, e acho que mudar essa chave onde só se via questões conceituais é mais trabalhoso, porque exige boa vontade, se você não parar e pensar por habilidades... eu acho que é mais trabalhoso, mas ao mesmo tempo se você não internaliza, isso está dentro de você. Eu vou dar um exemplo de geografia, tem uma habilidade descrever paisagens e o conteúdo que a gente usou foi tipos de bairros.

	Então eu consigo, mas mais por conta de uma prática porque eu venho de outra disciplina. Eu olho bem, ele soube descrever, o que ele não conseguiu fazer, ele soube descrever a paisagem, mas porque eu venho de uma prática e querer mudar o olhar, porque se você não quiser mudar o seu olhar, não adianta.
P 25	Querendo ou não, no caso específico da educação infantil, é muito o fazer, os procedimentos, não só em música, pensando nas áreas específicas, e aí o que acontece... então quando você chega lá ... O mérito de se trabalhar por habilidades dessa forma é justamente pensando neste círculo maior, não só no círculo de cada série, mas no círculo do aluno enquanto educação infantil, ensino fundamental e médio. Esse espiral, porque quando a gente vai chegando lá na frente...
P 22	Sabe uma coisa que eu lembrei que eu tenho dificuldade, ah! Tem uma habilidade que é para eles identificarem as cores. Eu não sei, eu acredito muito, eu não gosto de trabalhar assim, sentar e falar agora vamos aprender as cores, vermelha, eu não gosto assim, eu não acredito neste tipo. Eu acredito que tenha que fazer parte do dia a dia. Então, por exemplo, se eu estou na hora em que eles irão fazer uma pintura e aí vão poder escolher as cores eu vou falando, olha aqui tem o amarelo, vermelho as canetinhas, integrar no dia a dia, então como eu vou explicar isso, eu não gostaria assim, habilidade de identificar as cores, não eu não gosto. E como eu vou colocar isso é uma coisa continua, ir e voltar como eu vou colocar isso?
P 24	Eu fico aqui pensando como as professoras do Maternal conseguem colocar no projeto, porque tem assuntos que me parecem fora.
P 24	É o segundo ano que estou trabalhando desta forma, com o Jardim. Está sendo encantador, porque a gente falou da França que tem um repertório bem amplo que já foi, já conhece, eu fiquei muito surpresa com crianças que nunca saíram daqui, muitas vezes não têm um repertório tão grande quanto outros alunos que me trouxeram coisas que eu fiquei de boca aberta. Assim, a faixa etária facilita, às vezes tem alguns assuntos que não vão, não sei se é a forma como a gente trabalha, não vai, mas outros assuntos despertam mais.
P 19	Como a gente tem esse projeto com 1001 itens, você não tem que trabalhar 999, trabalhe 2 que sejam bem legais e que eles gostem.
P 23	E pra descobrir do que eles gostam, sente-se com eles e brinque junto. Foi esse caminho que eu descobri este ano. Eu estou brincando de boneca com as meninas de fazer bolinho e de carrinho. Antigamente eu dava o quebra-cabeça nos cantinhos e agora não, eu vou junto montar com eles. E aí você percebe o que eles estão falando, o que eles estão querendo fazer, eles gostam, brincar junto... Eu descobri isso, antes eu ficava observando eles brincarem, e agora não, estou brincando junto e eles falam e chamam.
P 20	E coisa aqui que eu gosto muito e falo para todo mundo, que o trabalho das professoras, que às vezes com essa coisa do tempo, e às vezes elas chegam e falam. Aí, desculpa cheguei atrasada, mas eles estavam amando [o que estavam fazendo]. E eu falo, não, não tem problema, se for o caso nos organizamos mais pra frente, mas eu sinto uma alegria tão grande como mãe. Que eu não sou desses pequenos, como se eu fosse, porque é a professora está envolvida, e isso é o mais importante, e nos momentos que eu preciso de duas ou três aulas, é porque eu também estou envolvida com eles e estou precisando, isso aqui é a alma, que não se pode perder. Ou então as professoras vêm e pedem. Ah, daqui a 2 semanas vamos falar sobre a Índia, dá pra você abordar alguma coisa sobre isso. Olha, que legal: então há troca aqui. Não adianta, a gente ter mil instalações, todos os Ipads, é só um recurso, mas o que se faz com tudo isso e o que a gente pode fazer sem isso. Essa parte do estar junto e ver as pessoas envolvidas, isso deixa todo mundo, numa engrenagem.
P 21	Eu acho que também o fato de você querer ouvir a gente, independente do trabalho acadêmico ou não, você querer ouvir aquilo que a gente acredita, fortalece ainda mais a nossa vontade de querer continuar. Porque quando a gente é ouvido, a gente não acabou de falar das crianças, a gente tem que ouvi-los pra poder saber, eu gostei muito!