

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A "HORA DA ATIVIDADE" NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO A PARTIR DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PÚBLICO MUNICIPAL**

ILONA PATRÍCIA FREIRE RECH

Florianópolis

2004

ILONA PATRÍCIA FREIRE RECH

**A "HORA DA ATIVIDADE" NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO A PARTIR DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
PÚBLICO MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de investigação: Educação e Infância. Sob orientação da Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara.

Florianópolis

2004

AGRADECIMENTOS

Agradecer é poder enxergar o outro na minha caminhada, reconhecê-lo de diferentes formas nos recantos deste trabalho. Não que ele seja responsável pelas idéias defendidas nesta investigação, mas é necessário agradecer aqueles que, com seu gesto nobre e desinteressado, contribuíram com a construção desta pesquisa.

À Norma, minha mãe,
pelos valiosos exemplos de conduta,
compromisso, responsabilidade, ética humana perante a vida.

À Ana Lúcia, irmã e amiga, pelas leituras atentas, comentários preciosos, por me ajudar a colocar os pés no chão sem perder o "impulso do vôo".

Ao Ivo, com quem a cada dia vivo a experiência de amar a vida, por seu acolhimento, paciência, luz, alegria, respeito e amor quase infinito.

Aos demais familiares, pelos momentos de carinho,
em especial à minha sogra Elídia,
por compreender minha ausência e afastamento
no decorrer desta pesquisa.

À Professora Dr^a Ana Beatriz, orientadora, pela credibilidade e confiança nesta pesquisa.
Obrigado pelos saberes, descobertas, questionamentos,
partilhados durante meu processo de construção como professora,
desde a formação inicial ao curso de Mestrado.

Aos professores Dr Josué Silva Filho, Dr^a Jucirema Quinteiro, Dr^a Sônia Beltrame
que estiveram presentes nessa caminhada, pelas reflexões preciosas.

À Rosa Batista, pelas reflexões intermináveis,
pelo muito que
me ensinou, sobre às crianças, acompanhou-me com muitas idéias.

À Nilva, uma amiga especial, exemplo de força, otimismo,
dignidade e afetividade, pelas ricas reflexões
que efetuamos no decorrer de minha produção como pesquisadora.

Às colegas Fernanda, Arlete, Keila, Maria Luiza,
pela amizade, cumplicidade
com que vivemos o percurso do curso de Mestrado.

Às minhas colegas da área, Kátia, Roseli, Patrícia Demartini,
pelo encorajamento nos rápidos, porém valiosos encontros.

Ao Dalmo, pelo apoio, conversas, sugestões,
fecundas contribuições.

A todos os colegas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São José,
que muito contribuíam para a realização desta pesquisa.
Em especial aqueles que foram voz e presença na rede municipal de ensino, quando precisei
me afastar e calar para caminhar neste trabalho.

A todos os profissionais do Centro de Educação Infantil,
por me receberem, e acolherem;
em especial às professoras das crianças do I período, pela
disponibilidade em mostrar o seu trabalho, aceitando minha presença.

Um agradecimento muito especial às crianças envolvidas na pesquisa e a
todas aquelas que participaram da construção de minha experiência como professora de
educação infantil, pelo privilégio dessa convivência, pelos desafios
que representaram, pelo desejo de saber e a arte de aprender.

Às famílias das crianças pela atenção e confiança.

A todas as (ex) diretoras e professoras que concederam entrevistas
para que a história da Educação infantil, do município de São José,
pudesse ser reproduzida neste trabalho, mesmo
que em poucas linhas.

A todos aqueles, que de formas distintas, contribuíram para
a materialização desta pesquisa.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UM CAMINHAR METODOLÓGICO	19
3 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	32
3.1 Município de São José: fragmentos de sua história	32
3.2 Educação infantil municipal: origem	35
3.2.1 Contexto pedagógico da educação infantil	37
3.2.2 Os profissionais no contexto da educação infantil.....	39
3.2.3 O ingresso das crianças nos CEIs	42
3.3 A instituição pesquisada	44
4 NA BUSCA PELA ATIVIDADE	49
4.1 Que atividade é esta?	49
4.2 A atividade segundo os clássicos	52
4.3 A contribuição dos clássicos para compreender a "atividade"	75
4.4 A contribuição da experiência italiana	78
5 REFLEXÕES: A "HORA DA ATIVIDADE" NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS	83
5.1 Para a professora a "atividade", para a criança, um diálogo com o mundo	83
5.2 Mateus dança... Fernando bate no prego... Pedro faz voar as borboletas	110
5.3 "Tirem os trabalhos de dentro da pasta e tragam ela vazia amanhã, para guardarmos outros trabalhos"	128
5.4 "A cola deixa que eu coloco"	141

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	164
APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES E FILMAGENS.....	166

RECH, Ilona Patrícia Freire. (2004). A "Hora da Atividade" na Educação Infantil: Um Estudo a partir de um Centro de Educação Infantil Público Municipal. (166 p.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RESUMO

As pesquisas na área da Educação Infantil vêm demonstrando a inflexibilidade das rotinas no cotidiano das instituições de atendimento à infância. Observa-se que há uma organização em que a criança é concebida como incapaz de organizar seu tempo, sendo necessário que outros o façam por ela. A simetria no tempo, os horários, a uniformidade de ações passam a construir uma lógica temporal que acomoda, submete, impede a diversidade, além de demonstrar que há um momento eleito para ser pedagógico, ou seja, um momento em que as crianças constroem conhecimento. Buscando ultrapassar essa realidade, realizamos uma investigação com crianças de três a quatro anos de idade, em um momento específico dentro da rotina das atividades organizadas pelas professoras, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de São José – SC. É objetivo desta investigação analisar o cotidiano em que as crianças estão envolvidas nessa instituição focalizando momentos definidos pelas professoras como de “atividade”, e pondo em evidência o que as crianças e professoras fazem durante as “atividades” propostas pela professora de forma articulada ao contexto da rotina. Discute ainda quais as possibilidades de autoria pelas crianças nos momentos propostos pela professora e analisa o uso que tem sido feito das produções infantis. Como fundamentação teórico-metodológica, além da consulta a autores nacionais da área, analisa os clássicos da pedagogia e procura entender através da história da educação de onde se originam as atividades propostas pela professora, ao mesmo tempo em que se apoia nos referenciais produzidos pela experiência das escolas italianas de educação infantil. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a observação participante, filmagens, entrevistas e registros escritos. Com base nos dados coletados, foi possível analisar em que consiste a atividade para as professoras, para as crianças, bem como refletir sobre esse procedimento metodológico.

Palavras-chave: Educação infantil. Atividade. Criança como categoria social. Ação da professora.

RECH, Ilona Patrícia Freire. (2004). The "Activity Time" in the Children Education: a study from a municipal public children education center. (166 p.). Master of Educacion Thesis - Univeridade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ABSTRACT

The researches in the area of the Infantile Education are demonstrating the inflexibility of the routines in the daily of the attendance institutions to the childhood. It is observed that there is an organization in which the child is conceived as unable to organize his/her time, being necessary others to make it for her. The symmetry in the time, the schedules, the uniformity of actions starts to build a temporary logic that accommodates, submits, impedes the diversity, besides demonstrating that there is one moment chosen to be pedagogic, it means, one moment in which the children build knowledge. Trying to surpass this reality, we accomplished an investigation in an specific moment of the routine of the activities organized by the teachers, in an institution of Infantile Education of the Municipal Public System of Teaching of São José - SC. The aim of this investigation is to analyze the routine in which the children are involved in that institution by focusing the moments which are defined by the teachers as "activity", and by bringing into evidence what the children and the teachers do during the "activities" proposed by the teacher in an articulate way to the context of the routine. It also tries to find out, through the partaking observation alongside with the three to four years old children, what these children do in the moments of those activities. It still discusses which are the possibilities of authorship due to the children in the moments proposed by the teacher and it analyzes the use that has been done of the infantile productions. As theoretical-methodological basis, besides the consultation to national authors of the area, it analyzes the classic of pedagogy area and it tries to understand throughout the history of education from where the activities proposed by the teacher are originated, as well as it is supported on the referees produced by the experience of the infantile education in Italian schools. The methodological procedures used are the participant observation, filmmaking, interviews and writing records. Based in the collected data, it was possible to analyze in what the activity for the teachers and the for the children consists, as well as to analyze the methodological procedure itself.

Key-words: infantile education, activity, child as social category, the teacher's action.

1 INTRODUÇÃO

Contar sobre os fios da pesquisa e a ação das crianças e professoras, é começar contando devagarinho e bem baixinho, escrevendo sobre o nascimento do desejo de chegar até aqui, pois não trataremos de um ponto de chegada mas de um caminhar, um percurso que envolveu muitas trajetórias.

A definição de investigação das **“Atividades” propostas pelas professoras na Educação Infantil** origina-se de olhares atentos às práticas que inserem crianças e professoras no contexto das instituições de atendimento às crianças pequenas, no decorrer de nossa atividade profissional.

Refletir sobre a “atividade”, neste espaço educativo, nos remete às discussões sobre como as crianças são concebidas nas instituições, sua forma de expressar-se, relacionar-se, constituir-se sujeito e como as professoras se colocam nessa relação entre as crianças e o mundo com o qual partilham e interagem.

O trabalho parte da temática da “atividade” como resultado não só de reflexões teóricas, mas também de um itinerário marcado durante dezessete anos de trabalho junto a crianças pequenas. Nos últimos cinco anos, vimo-nos dedicando também à formação de educadores, como Especialista em Educação Infantil¹, atuando na rede pública municipal. Tivemos a preocupação de, na caminhada com as professoras², promover discussões em conjunto para que buscássemos pensar coletivamente, a partir de leituras que nos possibilitassem construir novas estratégias de ação.

Essa nova função nos fez perceber a necessidade de romper com visões superadas e reafirmou a necessidade de encontrar novas perspectivas para interpretar, dar significados ao que vemos e lemos da realidade. Nesse sentido, foi se confirmando a idéia de que é preciso reaprender a olhar a criança, redescobrir o papel da professora, o papel da instituição de educação infantil na sociedade em que está inserida. De acordo com Arroyo (2000, p.39), “A criança enquanto sujeito social e cultural, é mais do que um letrável. E o pedagogo enquanto construção histórica é mais que um bom técnico em letramento.”

Destas reflexões sugeridas no percurso da formação das professoras, surgiram muitas observações e questionamentos das profissionais sobre como planejar, como organizar a rotina, que atividades realizar, como delimitar conteúdos e definir objetivos. Ficou a impressão de que não havia crianças, apenas adultos pensando em si mesmos.

¹ Nomenclatura utilizada na legislação da Prefeitura Municipal de São José.

² Termo utilizado no feminino por designar um grupo composto em maioria por mulheres.

A importância que as professoras davam ao momento da “atividade”, às tarefas e aos trabalhos³ das crianças era intensa. Ao abordarem seus planejamentos, que também eram trazidos para as discussões, com o objetivo de refletir a partir do que propunham, demonstravam a importância que depositavam nos momentos das “atividades pedagógicas”⁴ programados pela professora.

Algumas falas traduziam o valor que davam a esses momentos, quando solicitavam com frequência que fossem trazidas atividades práticas⁵ para o trabalho de formação profissional. Entretanto, percebíamos que a rotina no seu todo não era pensada, organizada; geralmente as professoras planejavam os **momentos de atividades que dirigiam e orientavam**.

Houve muitos elementos no percurso dessa relação que terminaram por despertar o interesse em compreender como as crianças se inserem nas atividades propostas pelas professoras, no interior das instituições, em compreender o movimento entre a proposição das professoras e a ação das crianças. Fomos percebendo a necessidade de mudar o foco, até então centrado na ação da professora, para as ações das crianças, uma vez que, nesta trajetória, como formadora de professores pudemos constatar que esta se tem direcionado para os adultos.

Como professora, também realizávamos muitas atividades com as crianças, acreditando possibilitar-lhes coisas inusitadas, atraentes, que despertassem seu movimento diante das propostas, mas constatávamos que também acabávamos centrando a atenção nos resultados: se haviam feito de forma criativa, com interesse, se havia estética no que apresentavam, se feito no tempo e espaço previstos. Diante disto, surge a pergunta: será que olhávamos e enxergávamos as crianças?

Por muito tempo o contexto educacional, não olhou para as crianças, mas sim para o seu desenvolvimento. O conhecimento que respaldava a prática pedagógica advinha da Psicologia do Desenvolvimento e o entendimento era a de uma criança incompleta, incapaz, que não era, mas que seria o futuro adulto. Dessa forma, torna-se difícil acreditar em crianças com mais potencialidades, criadoras, que se expressam de diferentes maneiras e que por meio destas tem muito a nos dizer.

³ Atividades propostas pela professora, a serem realizadas pelas crianças.

⁴ Os termos “atividade” ou “atividade pedagógica” serão mencionados no decorrer do trabalho, pois encontramos ambas as nomenclaturas nas fontes bibliográficas e empíricas, ao referirem-se ao momento da atividade organizada pelas professoras nas rotinas dos espaços de educação infantil.

⁵ Exemplos de atividades que poderiam ser realizadas pelas crianças, como, por exemplo: técnicas de atividades artísticas, diferentes formas de contar histórias, etc.

Essas questões e reflexões levaram-nos a traçar o objeto de pesquisa – um estudo sobre o momento da “atividade” proposta pela professora no contexto da rotina, em um Centro de Educação Infantil, com crianças na faixa etária de três anos, enfatizando as ações dessas crianças e das professoras. O eixo central da pesquisa giraria em torno das seguintes formulações: qual a possibilidade que elas têm de produzir, dentro do ritmo imposto pelos adultos? O que é feito com as produções das crianças? O que é possível fazer com o que as crianças produzem? .

Como possibilidade de fundamentação, buscamos as experiências das escolas italianas⁶, pois se apresentam como eixo de uma pedagogia construída especificamente para as crianças de pouca idade, com ênfase em possibilidades interativas diversas; capacidade de estabelecer, de modo concomitante, relações de parceria com familiares, coetâneos e outros adultos; curiosidade intelectual, expressividade, exploração, fantasia.

É uma pedagogia que valoriza as potencialidades da infância, deslocando o papel da instituição e do educador, pois passam de atendentes, dirigentes, para companheiros de jogo, de conversa, de construção, de elaboração de histórias, de significados. É importante ressaltar ainda que, além de apontar um panorama teórico inovador, na medida em que enfatiza as capacidades de relação e comunicação da criança pequena, a referida bibliografia aponta situações da prática, subsidiando o fazer do educador, a organização cotidiana, as mediações, além de incluir a participação de diferentes instâncias sociais, em especial, os centros de pesquisa, buscando valorizar essa base cultural sobre a qual os projetos italianos são alicerçados.

A opção por realizar esta pesquisa com crianças de três anos é decorrência da constatação de que é um campo pouco explorado pelos pesquisadores da área, pois as pesquisas sobre crianças bem pequenas sempre foram em menor número, como demonstra Strenzel (1999). A autora constatou que, de uma produção de 387 pesquisas desenvolvidas entre 1983 e 1998, apenas 15 tinham como sujeitos crianças nessa faixa etária. Mesmo considerando as recentes pesquisas de Coutinho (2002) e Ávila (2002), ainda há muito o que

⁶ No decorrer do trabalho, ao nos referirmos às **experiências das escolas italianas**, de educação infantil ou a Pedagogia das instituições/escolas italianas e seus autores, estamos nos reportando ao conjunto de escolas criadas nos últimos 30 anos aproximadamente, no norte da Itália, na região de Reggio Emilia. O sistema dessas escolas voltado para a educação infantil, enfatiza o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança, cuidadosamente cultivado e orientado. A pesquisa é a base de sua prática educativa. Muitos pesquisadores vêm refletindo sobre a experiência das referidas escolas, entre os quais destacamos Edwards (1999); Gandini (1999, 2002); Rinaldi (2002); Bondioli (1998); Montovani (1998, 2002); Rabitti (1999); e Loris Malaguzzi o mentor principal dessa experiência, que partilhou desde o princípio da construção dessa pedagogia. Esses pesquisadores, que são também educadores, vêm contribuindo para tornar a experiência de Reggio Emilia conhecida no mundo inteiro, através de suas publicações.

investigar nessa área. O resultado são muitas interrogações nas reflexões e discussões que permeiam o trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Acrescentamos ainda a essa situação o desejo de conhecer o que não está revelado aos olhos do senso comum com relação às crianças e a suas manifestações.

Na busca de encontrar respostas a essas interrogações e de preencher essa lacuna, elaboramos um projeto de pesquisa cujo desenvolvimento centrar-se-ia na análise das ações das crianças de três anos, ao mesmo tempo em que se estabelecería um paralelo com as propostas das professoras para os momentos de “atividade”.

Isso posto, organizamos o trabalho em torno dos seguintes objetivos: investigar o cotidiano em que as crianças estão envolvidas na instituição de educação infantil, focalizando momentos definidos pelas professoras como “atividade”, evidenciando o que as crianças e as professoras fazem nesses momentos; analisar o momento da “atividade” proposta pela professora de forma articulada ao contexto da rotina.

Algumas questões foram levantadas para auxiliar a busca e discussão sobre o tema: Há momentos de “atividades” propostos pelas professoras nos espaços de educação infantil? Quais? O que as crianças e as professoras fazem nesses momentos? Existe possibilidade de as crianças serem protagonistas⁷ nos momentos das “atividades” propostos pelas professoras? Como as professoras estabelecem suas relações com as crianças frente a suas ações nos momentos de “atividade”? O que é feito com as produções das crianças? Como as “atividades” se articulam dentro da rotina? Que tipo de relações estabelecem com seus coetâneos?

Em linhas gerais, esta é a organização da pesquisa que foi desenvolvida durante o ano de 2003; com relação aos sujeitos participantes, estes se constituíram num total de 25 crianças e quatro adultos - as professoras dessas crianças - do sexo feminino, portanto. Salientamos que as crianças pesquisadas freqüentavam o CEI no período integral, sendo que no período matutino havia uma professora e uma auxiliar e no período vespertino outras duas profissionais em iguais condições.

Antes de tomar nas mãos a problemática da “atividade”, começamos por situá-la nas produções de autores ligados à área da educação infantil. Na investigação bibliográfica realizada, pouco foi encontrado especificamente sobre o momento da “atividade” planejada

⁷ A criança como elemento privilegiado na relação do cotidiano. E, a partir das relações que estabelece no contexto onde está inserida, através de múltiplas linguagens, possa formular hipóteses, produzir cultura que levam à criação de diversas estratégias educativas. A criança não é propriedade de ninguém, é capaz de participar de sua vida e de seu desenvolvimento. Sujeito de direitos, capaz de modificar os ambientes e as

pelas professoras. No entanto, foram localizados materiais que tratavam da prática pedagógica, enfocando a rotina no seu todo, sem destaque aos elementos que a compunham, analisando-a quanto ao fato de ser favorável ou não à instituição e às crianças, quanto à organização do tempo e espaços infantis, suas relações no cotidiano e suas implicações. Entre esses podemos destacar: a pesquisa de Kuhlmann Jr. (1998) que apresenta um estudo sobre a história da infância e educação infantil e descreve o Jardim de Infância Caetano de Campos, inaugurado em 1896, no Estado de São Paulo, resgatando sua história. Destaca a proposta de organização cotidiana dessa instituição fundamentada na metodologia inaugurada por Friederich Froebel, base da proposta do Jardim, que dá atenção especial à minuciosa estrutura da programação das atividades diárias, com ênfase em um momento da rotina – as “atividades” propostas pelas professoras que podem ser observadas através do quadro demonstrativo das rotinas⁸, proposto por Froebel.

A partir da análise da proposta de rotina da instituição, é possível constatar uma grande preocupação com o planejamento das atividades, com o controle das crianças e a vigilância dos adultos, explicitando, na organização da rotina, a importância que é dada à “atividade” organizada pelas professoras, no cotidiano das instituições.

Estudando Kuhlmann começamos a perceber a importância da história da pedagogia, cujos clássicos⁹ permitem melhor compreender a concepção de criança, o papel da instituição de educação infantil e o do professor, como também a origem da “atividade” e de seu caráter no interior das instituições de atendimento à infância, presentes na atualidade. Por isso, desenvolveremos, no corpo do trabalho, algumas das idéias por eles defendidas, que mais se coadunam com os objetivos a ser aqui perseguidos.

Voltando à investigação bibliográfica, cabe destacar também a pesquisa de Batista (1998) que demarca tempos e espaços definidos na educação e no cuidado com as crianças. Em suas análises do espaço organizado para as crianças de educação infantil, a autora aborda o sentido único, a direção estabelecida, a rigidez do tempo do adulto, definindo o ritmo para as crianças. Embora não tenha registrado nenhum quadro demonstrativo, ela apresenta, no decorrer da investigação, uma seqüência de ações que são seguidas pela creche investigada.

reações das pessoas a sua volta. Portanto, precisam ser ouvidas nas suas diferentes manifestações e respeitar suas opiniões.

⁸ O referido quadro é apresentado no capítulo V deste trabalho.

⁹ Clássicos da pedagogia, refere-se aos filósofos que pensaram a educação cujo conjunto de idéias foram ao longo dos tempos incorporadas no discurso da pedagogia. Estas nos revelam que a educação não é um destino, mas uma construção social.

Reorganizamos os dados para melhor compreender a rotina da instituição objeto desta investigação.

Síntese da rotina:

- No começo da manhã – chegada
- Hora de brincar
- Lanche
- Roda
- **Atividade pedagógica**
- Parque
- Higiene e almoço
- Descanso

Destaca a autora a importância dada pelas professoras na organização desses momentos, por elas definidos em tempo e espaço. Acrescenta, ainda, que “as atividades parecem seguir a lógica da transmissão, em que a professora repassa às crianças o conteúdo das atividades, cabendo a elas fazer o que foi proposto.” (BATISTA, 1998, p.45). Com relação às atividades organizadas pelas professoras, observa:

O adulto parece tão preocupado com sua tarefa de conseguir realizar a atividade dirigida com as crianças que não consegue perceber e valorizar as possibilidades de interação, de movimento, de interlocução, de brincadeira entre as crianças, gerados pela própria atividade [...] A “atividade pedagógica” parece ser a hora de executar o trabalho e não brincar. (BATISTA, 1998, p. 78-79).

Outra pesquisa mais recente, a de Ávila (2002), também contribui com reflexões acerca da relevância que as “atividades” exercem no cotidiano das instituições de educação infantil. Ao discutir o papel das monitoras e das professoras na instituição pesquisada, a autora destaca que a organização e a realização das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças cabem às professoras, pois, pelo fato de terem concluído o curso de Magistério ou Pedagogia, julgam deter o conhecimento e, portanto, ter possibilidade de repassá-lo às crianças. Aponta que os momentos de atividade são considerados sérios e são identificados como *trabalho de criança*, pois eles têm em si o objetivo de ensinar intencionalmente alguma coisa às crianças, e que é diferente de brincadeira livre. Afirma:

Como o jogo, o “trabalhinho”, a atividade dirigida têm o respaldo das ciências (psicologia e pedagogia), associam-se essas atividades como sendo de professora [...] há uma relação entre as atividades realizadas (com papel, pintura, colagem, modelagem, construção) como sendo pedagógicas. (ÁVILA, 2002, p.113).

Na situação citada, o caráter educativo parece ser acentuado como um momento de ensino e aprendizagem, marcado por um saber dito elaborado, a cargo de quem tem a habilitação para tal, a professora. Portanto, é um momento de destaque, que precisa ser planejado, que tem colocado em condição secundária os demais momentos da rotina.

Atenta a essa concepção pedagógica, Coutinho (2002) opta, em sua investigação, por observar os momentos de sono, alimentação e higiene, aspectos da rotina das instituições pouco considerados nos planejamentos das professoras, pois, mesmo havendo clareza de que o ato de cuidar já é em si educativo, ressalta que na educação infantil há dificuldade na compreensão desse binômio cuidar-educar, já que o cuidado na educação dessa faixa etária é considerado apenas em relação ao corpo, desconsiderando a totalidade do ser humano. Aponta que, “ para as profissionais, os momentos de educação e cuidado com o corpo têm um caráter importante, porém não é levado em conta em seu planejamento do cotidiano educativo.” (COUTINHO, 2002, p.88). No decorrer da investigação, a pesquisadora apresenta falas e situações por meio das quais é possível evidenciar que o cuidado e a educação são realizados mecanicamente. Descreve cenas de desencontros entre os interesses e desejos das crianças e as propostas das professoras, para aqueles momentos: "A ausência de autonomia na gestão do trabalho incide na homogeneização das propostas, que, em regra, visam mais o atendimento ligado às “necessidades” fisiológico-afetivas das crianças bem pequenas e às atividades pedagógicas". (COUTINHO, 2002, p.89).

Essas idéias nos revelam um pouco sobre a relevância que as “atividades” planejadas pelas professoras vêm assumindo no cotidiano da educação infantil, o que demonstra a necessidade de repensá-las e melhor compreendê-las.

Em sua obra - *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil* - Ostetto (2000) reafirma as idéias acima expostas, quando, ao abordar o planejamento nessa área, aponta suas diferentes formas de organização. Conclui a autora:

A prática pedagógica resume-se, aqui, às chamadas atividades, ou “hora da atividade”, uma vez que os outros momentos da rotina mais ligados aos cuidados das crianças não são planejados, sendo mesmo secundarizados. [...] O que define é a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que permanecem na instituição. (OSTETTO, 2000, 180).

Parece que, para organizar o cotidiano educativo, recorreremos ao modelo, ao ideal didatizado, fechado, como ainda afirma Ostetto (2000, 195): “ [...] se não mirarmos os olhos nas crianças, vamos parar... na 'atividade'. [...] de um ponto interno (nosso olhar), vamos para o externo (propostas de atividades) [...]”

Com base nos dados apresentados nas pesquisas aqui citadas, percebemos que é no momento das “atividades” organizados pelas professoras que estas apresentam os conteúdos a serem desenvolvidos, apropriados e assimilados pelas crianças, demonstrando ser esse o espaço para a aprendizagem, e que a intervenção dos adultos, propondo a elas *algo a fazer* (pintar, recortar, ouvir histórias, desenhar, modelar com massa, etc) é indispensável. A severidade dessas ações acaba por prender a criança, “assassinar” o livre conhecimento e as potencialidades que ela poderia desenvolver.

Refletir sobre essas práticas, desvelar o que está inserido nas ações desse cotidiano nos leva a retomar alguns passos da história humana, ou seja, tomar consciência da historicidade humana, na perspectiva de que o presente tem suas raízes no passado e se projeta no futuro. De acordo com Kuhlmann (1998), “o estudo do passado pode, sim, provocar reflexões que sirvam para aqueles que trabalham com a infância e a sua educação nos dias de hoje, contribuindo para a formação e aprimoramento profissional.” Com essa afirmação, nos suscita o autor a necessidade de desenvolvermos ampla reflexão, pautada tanto na prática quanto nas pesquisas e na produção teórica, ao pensar propostas para a educação infantil.

Mas, retomando o fio desta introdução, como organizar os dados, as análises, as reflexões, enfim, todo o dinamismo do movimento de investigação que deu origem ao presente trabalho? Como não fragmentá-lo, aprisioná-lo? Talvez dizê-lo de forma viva, como foi experienciá-lo. Para tanto no **Capítulo II**, abordaremos os caminhos da pesquisa, do encontro com o contexto empírico, frente a frente com as crianças e professoras. Recorreremos, para documentar essa experiência, a estratégias várias, como observações, registros escritos e filmagens. Colhemos o movimento que se concretizou nas diferentes ações e manifestações de crianças e professoras e pesquisadora, naquele contexto educativo.

São experiências, vivências que tentamos passar para o papel, são significados bastante singulares, que nos trouxeram o entendimento de que a vida precisa ser lida nos seus vários sentidos, que cada fala, gesto precisa ser guardado e apreciado, como na própria vida, nos seus mais diversos significados

No **capítulo III**, buscamos situar o contexto onde ocorreu a investigação: o município e a instituição. Falar do lugar de onde emergem e de onde falam os sujeitos, é dar visibilidade aos fazeres, às condições, à história que os produziram e da qual são produtores.

No **capítulo IV**, a investigação traz à luz uma breve história da educação e os caminhos que esta traçou na ação pedagógica com as crianças. Assim, a nosso ver, abre possibilidades de perceber de onde se originam as práticas educativas que se desenvolvem nos espaços de educação das crianças. Destacamos nesta abordagem os pensadores que, no

percurso da história, desvelaram a especificidade da infância e sua educação, como Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Freinet, Decroly e, em especial, Froebel. Este último considerado o precursor das instituições de educação pública infantil e o pioneiro na formulação de uma proposta pedagógica voltada para a faixa etária da primeira infância.

Relendo as teorias elaboradas pelos pensadores, estas parecem-nos distantes no espaço e no tempo, mas sua leitura nos faz refletir sobre as práticas no cotidiano da educação infantil, na contemporaneidade dos fatos e do tempo, suas permanências e resistências.

Das tramas do cotidiano pesquisado, apresentamos os fragmentos de situações ocorridas naquele contexto, situados então no **capítulo V**. Com base nesses fragmentos, podemos reconstruir a totalidade da vida social ou mesmo encontrar essa totalidade na complexidade que os envolve, sob forma de cenas/episódios, que narram histórias que pouco a pouco deram sentido à investigação. Tentamos através dessas narrativas experimentar, escutar, dar significado às práticas educativas, aos movimentos dos sujeitos nelas envolvidos, dizendo da riqueza que é este cotidiano das instituições com o intuito de nos aproximar dessas crianças, e de suas professoras para conhecê-las e saber quem são, suas oportunidades, limites e possibilidades. E, por último, considerações finais, que certamente nada encerram, e que possivelmente poderão ser brechas para outras caminhadas.

Cabe ainda ressaltar que a pesquisa permitiu dialogar com experiências humanas e interpretar seus trajetos, naquele espaço de educação infantil. Este foi um elemento fundamental para as abordagens desta investigação já que traz em seu bojo as reflexões e o prazer de sua elaboração, porque permitiu a pesquisadora apropriar-se de uma rede de conhecimentos, entrelaçados com sua prática e a de seus pares, permitindo-lhe com isso acessar a um saber que possibilitou a auto-reflexão.

Seguimos agora nossa travessia, expondo a pesquisa .

2 UM CAMINHAR METODOLÓGICO

Como a “atividade” estaria se desenvolvendo no Centro de Educação Infantil específico que havíamos selecionado, é o que procuramos relatar ao longo deste trabalho, sem perder de vista a referência histórica da instituição e o sistema social mais amplo no qual ela está inserida. Para atingir este propósito, o método escolhido foi o estudo de caso: ele nos permitiria estudar uma instância singular que, mesmo sendo similar a outras, era única, distinta, com valores que lhes são próprios e que lhe imprimem características especiais.

A abrangência deste estudo de caso é a compreensão do cotidiano da educação infantil, possibilitando a pesquisadora maior liberdade de operacionalizar sua investigação para que, ante a complexidade do fenômeno, fosse capaz de reduzi-lo a seus aspectos mais relevantes. Da mesma forma, lhe permitisse também, nessa abrangência, efetuar os necessários recortes que lhe indicariam as várias possibilidades para estudar, interpretar e abordar a realidade, que é multidimensional, a fim de melhor compreendê-la e interpretá-la. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (LUDKE, 1986, p.17).

A finalidade do estudo de caso não é a pesquisa de causalidade, mas a compreensão daquele caso particular em sua complexidade. “Um estudo de caso é um exame detalhado de um ambiente, ou de um evento particular.” (RABITTI, 1999, p.30). No nosso caso, a pesquisa refere-se à “atividade” proposta pelas professoras no cotidiano da educação infantil. Na busca por maior número de informações sobre o fenômeno foi necessário ler a literatura sobre o tema, bem como os documentos disponíveis e ouvir os envolvidos, que contribuíram com informações sobre o assunto da pesquisa. Sabíamos que o método não garantiria o acesso ao conteúdo, nem a qualidade das descobertas. Tentamos viver a realidade estudada ativamente, buscamos também questionar, desmistificar, pensar possíveis ações, transformações. Sabemos do risco que corremos ao apresentar o relato de caso, pois, de acordo com Thiollent (1984), fazer uma investigação, cujos resultados compõem uma descrição, é, de fato, elaborar um discurso sobre dado assunto. Não podemos esquecer que o real e os fatos não falam sozinhos. Sempre os interesses e as características sócio culturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que fica escondido.

Para a fundamentação e a construção desta investigação recorreremos aos referenciais bibliográficos, sendo que os materiais encontrados sobre as práticas pedagógicas faziam referência bem mais a questão da rotina como um todo, pouco detalhando os elementos específicos que a constituem, ou seja, pouco foi encontrado sobre o recorte ao qual direcionamos o estudo: as “atividades” propostas pela professora. O encontro maior com o tema se deu com a leitura dos clássicos apontados na história da pedagogia, descortinada através da história da educação.

No percurso do levantamento bibliográfico, fomos realizando descobertas em forma de espiral: um livro indicava outro, que se referia a outros ainda, artigos¹⁰ referendavam as leituras e contribuía para as reflexões sobre a pesquisa. Esses materiais nos auxiliaram a descobrir e redescobrir o lugar que as crianças, os professores e as práticas pedagógicas vêm assumindo no decorrer da história. Começamos a perceber suas influências nas ações educativas atuais. Alguns autores foram fundamentais para este início: Frederick Eby (1976), Lorenzo Luzuriaga (1976), Franco Cambi (2002), Lourenço Filho (1978) e Arce (2002). Esses autores permitiram revisitar a história da educação, bem como chegar às idéias de Comenius, Rousseau, Froebel, Pestalozzi.

Apesar de englobar conteúdos de história, esta não é uma pesquisa sobre a história da educação. Na tentativa de descrever este estudo, organizamos um caminho que possa auxiliar a desvelar questões levantadas e que possa articulá-las e compreendê-las à medida que avançamos em seu percurso. Fazemos, num primeiro momento, um mergulho nos teóricos, pois acreditamos que a construção do caminho a percorrer em uma investigação esteja articulada ao conteúdo abordado e às aproximações realizadas pela pesquisadora.

As questões da pedagogia da infância serão discutidas à luz principalmente dos autores italianos, como Gandini (2002), Edwards (1999), Forman (1999), Mantovani e Bondioli (1998), Faria (1998/1999), Rabitti (1999), e tantos outros personagens que partilharam desta busca, alertando e criando possibilidades para novos ou talvez mais atentos olhares às práticas nas instituições de educação infantil.

Para escrever sobre a história da educação infantil de São José, foi necessário recorrer a testemunhas. Por meio de entrevistas semi-estruturadas, obtivemos algumas informações, pois documentos oficiais não existem e outros registros são praticamente inexistentes.

Muito mais do que ser apenas uma sucessão diária de movimentos ou acontecimentos, observamos que as instituições extrapolam os limites físicos e exibem elementos constitutivos na construção de seres sociais, históricos, culturais, como afirma Heller (1989, p.20): “ A vida

cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social.” Dessa forma, pela observação do cotidiano do Centro de Educação Infantil, relações dialógicas e interações, linguagens, hábitos, objetos, usos, etc., traçamos as primeiras aproximações metodológicas e afetivas. Assim, como diz Fernandes,

[...] a observação participante facilita o acesso ao mundo íntimo dos sujeitos-investigados, reduz as barreiras emocionais ou morais à observação e estimula a projeção endopática do observador nas atitudes, concepções de vida, valores sociais. (FERNANDES, 1991, p.82).

Dentro desse entendimento, a observação foi tomada como um caminho de investigação. Esta ocorreu para que a pesquisadora pudesse constituir sua documentação. A escolha pelo cenário de investigação foi definida segundo dois critérios: a instituição deveria atender crianças de três anos; ser um Centro de Educação Infantil, onde a pesquisadora tivesse menos envolvimento em sua função de coordenadora no referido município, num período próximo passado, ou seja, o ano de 2002.

Após selecionada a instituição, a pesquisadora inseriu-se no contexto pesquisado durante uma reunião de estudo¹¹ das professoras no Centro de Educação Infantil. Nessa ocasião, a pesquisadora encontrou-se também com as professoras do I período (grupo de crianças de três anos). No encontro expôs sua proposta de investigação, com os objetivos, metodologia e as questões norteadoras. Nesse primeiro contato, as professoras¹² mostraram-se interessadas, considerando a relevância que esta pesquisa poderia trazer ao trabalho pedagógico desenvolvido por elas naquele CEI.

Retornamos à instituição em uma de suas reuniões pedagógicas¹³ para esclarecer possíveis dúvidas ou questionamentos sobre a pesquisa, para todo corpo docente e administrativo. Naquela ocasião, uma das professoras que fazia parte da pesquisa, interrogou sobre a utilização da filmadora (questão já discutida no encontro anterior), e o uso que seria feito de seus planejamentos. Pareceu exprimir certa temeridade em ver sua prática exposta, e pelas avaliações que poderiam decorrer de seu trabalho a partir dos dados pesquisados. Não

¹⁰ Artigos apresentados na bibliografia

¹¹ Os Centros de Educação infantil têm, como proposta, reuniões semanais, com duração de uma hora, para estudos e reflexões a partir das vivências no cotidiano da instituição. Estas se realizam em horário de trabalho com as crianças, havendo revezamento entre as professoras que participam do estudo e aquelas que permanecem trabalhando com as crianças. As diretoras e as auxiliares de ensino estão envolvidas nessa organização.

¹² Professoras e auxiliares de sala serão citadas como professoras no decorrer deste trabalho, porque o contrato de trabalho das auxiliares exige a formação semelhante à das professoras, além da ação pedagógica ser coordenada por ambas. Vale lembrar que estas aparecem no trabalho com nomes fictícios.

¹³ Reunião pedagógica: caracteriza-se por encontros mensais com todas as profissionais da instituição. Em dias de reunião, o atendimento às crianças é suspenso. A duração é de seis horas e entre outros aspectos, este espaço propicia discussão acerca dos encaminhamentos pedagógicos e administrativos da instituição.

revelou, entretanto, preocupação com aquilo que poderia ser exposto com relação às ações das crianças. Procuramos, o mais explicitamente possível, afastar essas preocupações discorrendo sobre o objeto, objetivo e a ética na pesquisa. Esclarecemos também que as famílias das crianças envolvidas deveriam ter conhecimento da investigação e expressar-se a respeito do fato. Para tanto, foi enviado um comunicado às famílias e solicitado autorização para a realização das filmagens que ocorreriam durante a pesquisa.

Alguns dias após esses contatos, iniciamos a investigação naquela instituição. Assim, através da observação participante no cotidiano do CEI, pudemos estabelecer as primeiras relações metodológicas e afetivas com as crianças e professoras da turma do I período, ou seja, a turma selecionada¹⁴.

Vejamos o que nos dizem as primeiras anotações do Diário de Campo.

São 07:15h. Me insiro na sala destinada às investigações, encontro quatro crianças e uma professora, duas crianças choram, a professora consola uma delas e a outra, um tanto solitária chora na companhia do tio, ainda adolescente, expressando em seu olhar e gestos pouco afetivos, seu desejo de sair daquele local.

Talvez em um ato impulsivo, diante do desamparo da menina, me aproximo e começo a conversar com ela próximo estão alguns livros de literatura, que utilizo como recurso para mediar nossa conversa, e aos poucos vamos entrelaçando olhares e algumas palavras.

As crianças chegam praticamente uma seguida da outra e o grupo multiplica-se em pouco tempo. O olhar das crianças que chegam parece encontrar-me rapidamente naquele espaço, sem muita conversa, aproximam-se e me observam, trocamos sorrisos e olhares, porém, pouco diálogo, até que uma roda é organizada pela professora Luciana.

Na roda de conversa a professora oficializa às crianças a presença da pesquisadora. Seus sorrisos parecem revelar o já conhecido, identificado. Era como se dissessem, já sabemos, já vimos. Os olhares novamente se dirigiam à pesquisadora, como se quisessem saber algo mais. Um silêncio absoluto se fazia.

Será que aquele silêncio e aqueles sorrisos falavam de aceitação? Ou questionavam minha presença? As crianças mostram uma face visível, conservam também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-lo. (Diário de Campo, 05/05/2003).

Sentindo-nos ainda temerosas perante o novo desafio, tínhamos um certo estranhamento naqueles primeiros momentos. “O diferente pode ser o próximo, o familiar, o conhecido, e deixa de ser apenas o distante, o estranho, exótico.” (VALENTE, apud ÁVILA, 2002, p.43). Porém, procuramos seguir nossos objetivos naquele espaço de educação infantil.

¹⁴ Foram mantidos os nomes reais das crianças envolvidas na pesquisa.

As observações ocorriam três vezes por semana, iniciando em torno das 07:45h, para ter contato com o cotidiano das crianças e professoras desde sua chegada, até próximo a sua saída, em torno das 17:30h. Esse percurso efetivou-se por quatro meses e meio, mais precisamente entre maio e setembro de 2003, com uma parada de quinze dias, no mês de julho, devido ao recesso das atividades vivido pelas instituições educativas no referido município.

De início esperávamos encontrar cenas relacionadas à questão central da pesquisa. Porém de imediato percebemos que não seria tão fácil, pois precisaríamos entender as relações que ocorriam naquele espaço e fora dele, e perceber que as cenas desejadas muitas vezes só seriam percebidas a partir de uma reflexão:

O objeto de estudo da ciência não pode ser confundido com o conhecimento que temos dele – bem como o mundo físico não pode ser confundido com a própria física. O conhecimento pressupõe o sujeito pensante que, por sua vez, pressupõe a conceitualização e a reflexão sobre uma determinada realidade. Esta realidade é diferente do conhecimento em si mesmo, pois este é somente uma abstração da concretude material e imaterial do mundo. (AGUIAR, 1998, p.16)

Para perceber melhor o trabalho das professoras organizamos uma entrevista semi-estruturada,¹⁵ sendo que as perguntas seriam um ponto de partida para ampliarmos nossas conversas sobre as “atividades” propostas pelas professoras. Esse encontro entre professoras e pesquisadora serviu de base para que as professoras mostrassem sua compreensão sobre o objeto desta pesquisa, a fim de levantar dados referentes ao planejamento da organização do espaço, do tempo, dos materiais, das ações programadas para atuação junto ao grupo, da articulação da prática em sala com a organização maior da instituição e com questões teóricas que permeiam tais ações. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No decorrer da pesquisa tivemos alguns encontros com as professoras participantes da investigação, dos diferentes períodos de trabalho. Esses encontros não previam uma formação para as professoras, mas uma possibilidade de discutirmos sobre o que vinha ocorrendo, com base nas anotações e observações da pesquisadora. Nossas conversas giravam em torno das questões que iam aparecendo nos registros, tanto no escrito como nas filmagens. No primeiro encontro, após a leitura de um relato, selecionado aleatoriamente, produziu-se um certo desconforto originado pela manifestação de uma das professoras, que pouco havia compreendido as anotações feitas. Assim percebíamos que não seria uma tarefa fácil: se

¹⁵ Apêndice A

olharmos o que fazemos através do olhar do outro, podemos sentir certa insegurança no papel de observados.

Diante da inquietude de sua companheira de trabalho, o posicionamento da professora Luciana¹⁶ revela: *“Eu já sabia que seria assim, eu não me sinto desse jeito. É difícil olharmos para aquilo que fizemos de errado, mas ajuda a gente pensar.”* Kelen, manifesta-se com risos *“... Meu Deus! Quando eu li fiquei cansada, como há tumulto, quando a gente está com eles não parece assim.”*¹⁷

Estas falas das professoras apontam para sua responsabilidade como professoras de crianças pequenas, e seu desejo de refletirem sobre as questões e discutir sobre possíveis mudanças. Entretanto, questões expostas para análise, assim como seus próprios resultados podem não se constituírem nas mesmas construções e análise que os próprios sujeitos envolvidos na pesquisa fazem de si mesmos e daquilo que os envolvem.

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa e sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 36).

Percebíamos que o contato com os registros fazia com que as professoras se sentissem como se estivessem diante de suas ações com as crianças e suas propostas. Era diferente de ler textos, pois aqueles escritos falavam sobre suas vidas com as crianças, suas buscas, suas conquistas e desafios. São outras vozes do cotidiano a falar sobre a prática educativa, deixando emergir questões relativas ao cotidiano do CEI. Era a busca de uma outra linguagem para falar da educação, “deixando que das dobras do cotidiano emerja a reflexão teórica. Mas falar do cotidiano **do CEI** criando uma forma que escape ao pedagógico estreito, aos chavões conceituados, suados de nossas já cansadas discussões.” (KRAMER, 1993, 110 *grifo nosso*). Longe de querer respostas ou conteúdos formativo e informativo, tentávamos encontrar naqueles momentos a voz das crianças e professoras, por vezes pouco revelando-se nas discussões e encaminhamentos de rotina daquela instituição. Além disso, acreditávamos que não precisaríamos aguardar o final da pesquisa para socializar com as profissionais envolvidas o que observávamos.

Procuramos relacionar os dados apresentados na entrevista com o cotidiano das professoras naquele CEI e, diante destes, ressignificá-los com as professoras para que fossem

¹⁶ Professora Luciana, após a leitura do primeiro relato, em maio de 2003, período matutino.

¹⁷ Encontro com a Professora Kelen, para discussão após a leitura do primeiro relato, 23/05/ 2003.

também instrumento de ação para elas. Entendemos que para contribuir com o trabalho na educação infantil, necessitamos contemplar maior articulação entre os processos de investigação e os processos formativos das professoras, pois não é somente quando o trabalho estiver concluído que as intervenções pertinentes devem ser indicadas e postas em reflexão. Ouvir as professoras e refletir sobre sua ação também significa qualificar seu trabalho em relação às crianças, apontando “a importância do processo de valorização do profissional responsável pela organização e pela ação educativa, implicando necessariamente o esforço de engajamento deste no processo de reflexão sobre sua própria prática e formação.” (CERISARA; ROCHA; SILVA FILHO, 2002, p.224).

Procurar refletir sobre o que víamos, confrontar observações, buscando compreender o próprio desenvolvimento das professoras em seu cotidiano, e a “atividade” como eixo referencial de seu trabalho foi nossa principal preocupação no decorrer da investigação. Emergia assim o caminho que as professoras e crianças trilhavam nos momentos de “atividade”, embora, como já afirmamos, muitas vezes a percepção dessa situação era oriunda de confrontações/reflexões, pois nem sempre a proposta planejada para “atividade” era realizada, marcando assim uma certa improvisação na sua realização.

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. É impossível a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria caos factual. (AZANHA, 1992, p. 66).

Com base nesse entendimento, ou seja, que a cotidianidade precisa ser teoricamente ativada, fomos nos apropriando de elementos teóricos que davam suporte às nossas ações. Passamos a entender, por exemplo, que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela coloca em funcionamento todos os seus sentidos, capacidades, paixões, idéias, ideologias e habilidades. Nesse sentido, Heller nos diz que: “[...] As grandes ações cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade.” (HELLER, 1989, p.20).

Para os registros dos dados utilizamos caderno e filmadora. O caderno denominamos “Diário de Campo”, sendo que nele não foram registradas apenas observações e dados colhidos, mas sensações e reflexões que ocorriam nos momentos em que estávamos naquela instituição. No entanto, procurávamos escrever o que percebíamos nas crianças e professoras

não só em momentos de “atividade” planejadas, mas nos demais momentos da rotina. Deixávamos à disposição das professoras as anotações realizadas caso desejassem fazer observações e comentários.

Nas três primeiras observações não realizamos filmagens, apenas anotações escritas. Enquanto registrávamos, as crianças olhavam e perguntavam sobre o que escrevíamos. Respondíamos que anotávamos o que estavam fazendo. Olhavam-nos, passavam a mão no caderno, buscavam-nos para brincar e conversar. Rafael, uma das crianças pesquisadas, de início, demonstrou certa irritabilidade ao nos ver escrevendo tanto. Aproximou-se e perguntou olhando a pesquisadora: *Deu professora? (referindo-se ao seu movimento de escrita no caderno de registro de campo). Esta o olha e sorri. O menino sai, remexe no cabide de fantasias e retorna: deu né? Já acabou de escrever? Pesquisadora: ainda não! Fica próximo olhando mais um pouco e insiste: vamos, deu! Olha mais um pouco e vai se envolver com a brincadeira na casinha. (Diário de Campo, 19/05/2003).* Afirma Sarmiento (1997), que olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição essencial para perceber a criança. “Dar voz à criança” não é uma tarefa fácil, pois trata-se de um campo ainda em construção, sujeito a ambigüidades, tanto na definição de procedimentos de pesquisa, quanto na análise dos dados.

As crianças lembravam a pesquisadora de situações que consideravam importantes a serem registradas e mesmo as indicavam. *Silvia: já escrevesse aí Patrícia, que a Laura está chorando? Muitas vezes pediam para que lêssemos o que havíamos escrito e retificavam algumas informações pertinentes a elas: Andreza e Vanessa estavam sentadas ao lado da pesquisadora falando sobre sua boneca, Vanessa expressa: é minha filha, Patrícia! Pesquisadora: qual é o nome da filha? Vanessa pensa e não responde. Fernando senta também próximo à pesquisadora e diz: minha mãe não é velha! Pesquisadora: como ela é? Fernando: ela é minha amiga! Minha mãe é braba, ela bate em mim com chinelo. Pesquisadora: porque ela te bate? Quando eu apronto lá em casa. Pesquisadora: o que é aprontar? Fernando: eu mexo nas coisas da minha mãe. Láis também se aproxima do grupo que conversa e pede para que a pesquisadora leia o que escreveu e esta lê os últimos dois parágrafos. Ao ouvir a leitura do diálogo que acabávamos de traçar, Fernando corrige apontando no caderno com o dedo indicador nas linhas escritas, corrigindo: não é minha mãe que me bate, é meu pai. (Registro escrito, 20/08/2003).*

Ouvir o que as crianças pensam, sentem e dizem com o objetivo de estudar, desvendar e conhecer as culturas infantis constitui-se não apenas em mais uma fonte oral de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância, uma vez que

as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam. Portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais.

Houve momentos em que as crianças faziam filas, organizadas por elas mesmas, para que também fizessem os seus registros no caderno. Observamos que quando a professora lhes dava folhas para que desenhasssem livremente, muitas queriam escrever, mais do que desenhar.

[...] a experiência de campo e pesquisa não significa simplesmente estar lá [...] Vamos ter que olhar nos olhos dele, vamos descobrir empatia, antipatia, situações de troca, de conflito, que ele é tão gente quanto a gente, que tem cor, cheiro, vontades, desejos, tanto quanto nós. Ele como sujeito, e nós mesmos debruçando o olhar sobre eles em termos de curiosidades, de encontros enfim, estamos nos preparando para um momento contraditório (GUSMÃO, 1998, p.05)

Neste aspecto, observamos que nossa inserção naquele espaço não era apenas uma sucessão de observações, era também de relações entre as crianças, professoras e demais membros do CEI. Compartilhando muitas vezes a mesma cena, mas procurando problematizar os dados levantados, estes pareciam acumular sensações e reflexões que dialogavam conosco de uma forma impossível de traduzir em palavras e que talvez esta pesquisa não consiga revelar.

Ir à instituição, conhecer seu cotidiano, seus protagonistas, é indispensável para que se possam entrever relações significativas nessa realidade, sabendo que o conhecimento não brota do cotidiano, pura e simplesmente.

Para alcançar o que pretendíamos, as crianças foram chamadas a conduzir as reflexões. Com elas e com as professoras, buscamos auxiliar o desenvolvimento de um outro modo, a partir do fragmentário, do descontínuo, do dissonante, do heterogêneo, cujo valor a pedagogia tentará reconhecer ainda mais. Buscar *novos paradigmas*, como nos dizia Azanha, não é somente uma contribuição para constatar o que já é feito, mas para descobrir como a “atividade”, em seu sentido totalizante, se materializa no mundo infantil e como os adultos (profissionais) podem agir de maneira mais interativa com a forma de ser da infância e da sua relação com o mundo para interrogar o tempo presente, além de contribuir com uma nova compreensão do cotidiano das instituições de educação infantil, do cotidiano próprio da infância, na construção do humano e do social. E, acima de tudo, contribuir, não só do ponto de vista acadêmico, mas abranger outras dimensões na construção e no repensar da atitude de instruir e ler o mundo infantil nas instituições de educação. De acordo com Minayo (1995, p.109):

Obviamente não basta dar, apenas, voz à criança, é necessário interpretá-la à luz dos referenciais existentes no campo das ciências sociais, pois, ainda que as representações possam ser elaboradas por algum ideólogo, filósofo ou psicólogo, elas nada mais são do que uma mistura das idéias das elites, das grandes massas e também das filosofias correntes, e expressões das contradições vividas no plano das relações de produção. Por isso mesmo, nelas estão presentes elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo.

Salientamos que nos momentos de “atividade” organizada pelas professoras, preferíamos utilizar a filmadora, embora no início houvesse um certo desacerto entre a pesquisadora e os focos da filmagem. Algumas horas a mais de manuseio e as filmagens começaram a ganhar ajustes. “Fica bem claro, em consequência, que a natureza que fala à câmara é completamente diversa da que fala aos olhos, mormente porque ela substitui o espaço, onde o homem age conscientemente por um outro onde sua ação é inconsciente”. (BENJAMIN, 1983, p.84). Assim, escrita e imagens se completavam. Após cada dia de registro, procurávamos rever as imagens e transcrevê-las, selecionando cenas e situações pertinentes ao objeto desta pesquisa.

Musatti e Mayer (2002 p.200), em suas pesquisas em instituições infantis italianas, também se valeram do recurso das imagens e revelam que, nas “[...] últimas décadas, o uso de fitas de vídeo tornou possível a microanálise das atividades das crianças ao serem confrontadas com vários conjuntos de objetos[...]” Possibilitar ainda, as análises posteriores ao fato vivido, das falas, dos gestos, da organização e de tantas outras expressões e fatos, como os tons de fala, atitudes das crianças sob observação, aspectos que talvez outros recursos não possam gravar. Esse recurso atua como um instrumento rico para apreender o modo de ser das crianças e o dos adultos, sendo capaz de explicitar quem são essas crianças e que educação estão recebendo.

A filmagem como recurso para coletar dados e registrar as observações foi utilizada por outros pesquisadores, a saber: Prado (1998); Batista (1998); Ávila (2002); Coutinho (2002), na área da Educação, e Búfalo (1997) no campo da Antropologia. É um recurso que possibilita a visão minuciosa dos elementos e das relações situadas no contexto específico a ser investigado.

O uso da filmadora, no contexto do CEI, produziu certas inquietações. Primeiro por não ser um material comum naquele espaço e segundo por causar um certo estranhamento no registro das imagens de crianças e adultos.

Para as crianças a filmadora ganhou mais visibilidade, foi uma descoberta se verem na TV. Apontavam o que faziam, ficavam atentos e comentavam sobre as ações de cada um.

Questionavam porque suas imagens não eram vistas quando estavam atrás da filmadora. Eram constantes as perguntas: *estás me vendo?*

Em um dos momentos de “atividade” em que as crianças pintavam um desenho mimiografado pela professora, fomos passando a câmara do alto, de mesa em mesa, pois no nível das crianças não seria possível captar o movimento delas com relação aos seus gestos, pois suas discussões e movimentos estavam voltadas para o centro da mesa. Algumas crianças faziam caretas, outras mostravam sua produção diante da câmara. Após passar em todas as mesas, Juliana se posiciona diante da pesquisadora, como se pousasse para a câmara. Começamos a filmá-la. Segundos depois Juliana pergunta: posso sentar? A pesquisadora lhe responde que sim, meio sem entender. Tal atitude levou-nos a refletir e inquirir: Juliana demonstrava seu desejo de ser filmada individualmente ou desejava auxiliar-nos na captação de informações sobre as “atividades” organizadas pela professora? (Diário de Campo, 16/06/2003).

Ao utilizar esse instrumento, observamos que as imagens de crianças e professoras captadas espontaneamente, poderiam traduzir uma situação cuja realidade talvez não pudesse ser captada em toda a sua plenitude apenas pelas anotações. “O filme e o vídeo trazem o ‘algo mais’ que a observação a olho nu muitas vezes não percebe ou deixa escapar.” (PEIXOTO, 1995, p.77). Assim, a filmagem foi uma boa aliada para conseguir registrar as situações vivenciadas naquele CEI. Rever as vivências de crianças e professoras, após o ocorrido, auxiliou a pesquisadora e professoras a entender um pouco mais o porquê de as crianças agirem de determinada maneira. Rever situações vivenciadas permite um refinamento do olhar que possibilita perceber gestos, expressões corporais e atitudes das crianças. A realidade é dinâmica, professores e crianças realizam muitas coisas simultaneamente de forma que o registro filmico pode complementar o registro escrito.

De acordo com Coutinho (2003), ao realizar filmagens em diferentes espaços, tais como pátio, salas, ou outros locais, o que importa é a pergunta que estamos fazendo para aquela situação¹⁸. Essa pergunta pode modificar-se, pode ampliar-se, mas sempre deve estar presente, dando um objetivo para aquela filmagem. Portanto, o registro deve estar vinculado à idéia de que quanto mais conseguiremos enxergar o que as crianças fazem e criam, mais conseguiremos construir uma instituição que tenha a cara delas e que as respeitem como seres competentes e singulares.

É bom lembrar que essa observação direta não serviu como mera verificação passiva do que ocorreu no ambiente pesquisado. Foi um momento em que a investigadora procurou

interagir com os sujeitos observados, sob a orientação do foco de interesse criado para a situação.

O principal objetivo da pesquisa de campo não consiste no registro passivo de fatos [...] Enquanto faz suas observações, o pesquisador de campo precisa construir constantemente: ele precisa colocar dados isolados em relação uns com os outros e estudar a maneira pela qual eles se integram. (MALINOWISKI, apud FERNANDES, 1991, p.76).

Juntando registros, escritos e filmicos, somaram-se aproximadamente 300 páginas de relatos observados. Cenas estas que constituíram a base para a construção deste trabalho e que foram alvo de inúmeras leituras. Foi possível sistematizar elementos do cotidiano envolvido na investigação, isto é, das “atividades” organizadas pelas professoras e da dinâmica das interações que destas decorriam. Dessas leituras emergiram categorias¹⁹ descritivas, que correspondem aos diversos momentos da rotina e em especial o momento da “atividade” organizado pelas professoras. Especificamente quatro pontos foram analisados: a “atividade” do ponto de vista das professoras; a “atividade” para as crianças; o destino das “produções” das crianças e professoras no momento da “atividade”; o uso dos “instrumentos” disponíveis, pelas crianças e professoras. Tal fato evidenciou questões do cotidiano na instituição de educação infantil, que se apresenta como aparente e visível, mas cujos significados só poderão ser revelados mediante uma atividade que se aproprie das condições histórico-sociais. Como expressa Kosik:

[...] O mundo real é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. É um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo operam a humanização do homem. A realidade social dos homens se cria com a união dialética de sujeito e objeto.” (KOSIK, 1976, p.15).

Portanto, o pensamento que quer chegar ao concreto da realidade deve desvelar o mundo da aparência e o mundo real, bem como precisa destruir a aparente independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia, mostrando o caráter derivado da manifestação das relações humanas, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade.

Para melhor contextualizar o local da pesquisa, buscaremos, no próximo capítulo, apresentar um pouco da história do município de São José, em cujo âmbito está situada a

¹⁸ Apêndice B

¹⁹ As categorias serão apresentadas, especificamente, no capítulo V deste trabalho.

instituição onde se materializou a pesquisa. Inserimos também um pouco da história da educação infantil desse município e da própria instituição pesquisada.

3. CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

3.1 Município de São José: fragmentos de sua história

Localizada na Grande Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil, a comunidade de São José foi fundada em outubro de 1750. O atual município, criado em 1833, possui uma área geográfica de 116 km². A pequena extensão territorial e o elevado número de habitantes permanentes torna-o o segundo município em densidade demográfica de Santa Catarina, com uma população total de 173.559 habitantes, conforme censo de 2000. Limita-se a leste com as águas da baía sul, Ilha de Santa Catarina, a oeste com São Pedro de Alcântara e Antônio Carlos, ao norte com Biguaçu e Florianópolis, ao sul com Palhoça.

Sua ocupação remonta ao século XVIII, inserindo-se no contexto histórico da ocupação portuguesa no sul do Brasil, mais precisamente pelo núcleo de colonização açoriana no Brasil meridional.

Distribuição de casais açorianos (tem-se notícia de 358 inicialmente) foi feita de forma a criar, na Ilha de Santa Catarina e continente frontal, diversos núcleos populacionais que pudessem produzir alimentos e outros produtos comercializáveis que interessavam ao Rei de Portugal, além de contribuir com soldados para a defesa das terras do sul do Brasil. (FARIAS, 2001, p.92).

Alguns desses núcleos localizaram-se inicialmente em torno da Igreja Matriz de São José e ao longo do litoral, para o norte e sul da sede da freguesia. Lentamente foram ocupando as terras férteis do vale do Rio Maruim e seus afluentes, bem como a Praia Comprida, Roçado, Barreiros, Coqueiros e Estreito, sendo que esses dois últimos bairros não pertencem mais a São José.

Um século mais tarde, com a mudança da conjuntura brasileira após a independência, modifica-se a organização econômica da nação, refletindo-se também no referido município, principalmente na ocupação de seu espaço geográfico pelas migrações que se estabeleciam nesse município. Entre estas destaca-se a de alemães. Todavia tais mudanças na conjuntura nacional mantiveram sua economia agrária e um comércio subsidiário à Nossa Senhora de Desterro,¹⁹ que nesse período mantinha seu porto com considerável atividade de pequena e média cabotagem, porém se fazia sentir como o grande peso econômico no Brasil meridional. Salientamos que durante todo século XIX e meados do século XX a estrutura econômica e

¹⁹ Nome dado à capital de Santa Catarina até o século XIX.

social manteve-se inalterada, ou seja: agrícola, com um pequeno comércio provincial e baixa densidade demográfica.

Entretanto, observa-se que após a década de 1960, as mudanças políticas no Brasil e o chamado “milagre econômico brasileiro”, que acentuou nas cidades brasileiras de modo geral um desenvolvimento maior das forças capitalistas de produção, também repercutiram-se no município de São José. Porém, a base de seu crescimento demográfico, econômico e como consequência as relações sociais no âmbito municipal estiveram atreladas à expansão e à organização das políticas “modernizadoras” da capital do Estado –Florianópolis.

Neste processo, no qual a cidade compartilhou com o país violentas transformações, a população urbana teve seu crescimento acelerado pelas correntes migratórias de populações pobres e de funcionários de nível médio e suas famílias, em função do setor público. Esse crescimento deu-se, principalmente a partir da década de 70, afetando sensivelmente os municípios vizinhos a Florianópolis. (PEREIRA, 1999, p. 102).

Aliada a esse processo, a pavimentação da BR-101 no município de São José criou em torno de si uma área de atração populacional e, ao longo de seu eixo, concentravam-se basicamente os serviços de manutenção, pequenas indústrias de insumos urbanos e comércio atacadista. Na década de 70, implanta-se o distrito industrial de São José, ocupando a área de 1.108.00m².

Com a criação da área industrial da grande Florianópolis no município de São José, o Governo do Estado, através do grupo Financeiro BESC, foram dados vários incentivos para que as empresas viessem a se instalar na região, bem como as outras condições essenciais para a instalação das indústrias, tais como: água, energia, terraplanagem, telecomunicações, saneamento, arruamento. (LAGO, 1976, p.199).

A expansão industrial e a elevação do consumo das classes de renda alta estimularam as atividades comerciais, diversificando-as e concentrando-as em supermercados e *shopping centers*. Tiveram igualmente uma grande expansão os bancos, serviços e infra-estrutura, como energia, os transportes e as comunicações.

É importante destacar que o setor imobiliário também se transformou nesse período, principalmente com a criação do loteamento Kobrasol, para onde foi transferido o centro comercial, de serviços e financeiro do município. A dinâmica interna de São José foi alterada, pois tal loteamento tornou-se um dos locais mais valorizados e populosos do município.

Neste contexto, a ocupação urbana, o desenvolvimento industrial e a proximidade da capital catarinense foram os principais fatores que contribuíram para a valorização urbana em São José, primeiro município sujeito à influência direta da expansão horizontal de Florianópolis.(PEREIRA, 1999, p.76).

Tais fatores acima salientados ampliam as funções urbanas de São José, intensificando suas especificações econômicas. Condições que lhe dão atributo de grande cidade e não apenas de área de crescimento periférico. Tudo isto, como já mencionamos, fez alterar a dinâmica interna do município, especialmente na ocupação e uso do solo, cujo processo foi rápido e intenso, transformando as áreas tipicamente rurais em urbanas. Paralelo ao crescimento econômico do município, São José passou a “amparar” a população que ia sendo “expulsa” de Florianópolis e do interior ocasionando o fenômeno do êxodo rural, fatos que se intensificaram no Estado a partir dos anos 80.

À medida que surgiram melhores condições de empregabilidade em São José, ocorreu também o aumento das ocupações de terra pouco habitadas nas áreas do município, resultando na formação de comunidades bastante carentes e não planejadas, como por exemplo: Vila Formosa, José Nitro, Renascer, Jardim Solemar, Zanellato, Santos Saraiva. Desta forma, observamos como aparecem contradições sociais no município: áreas tradicionais e modernas, condomínios residenciais de luxo e de classe média, contrapondo-se a um número expressivo de favelas e marginalização de uma população que se vê excluída dos benefícios da modernidade, existentes para uma parcela privilegiada de seus habitantes. Percebe-se, também, a forma tímida como são apresentadas as políticas públicas de assistência e serviços à população menos favorecida.

Os Centros Comunitários têm sido na maioria das vezes os porta-vozes das necessidades das populações que moram nas comunidades mais pobres do município. Observamos um pouco a materialidade das ações dos Centros Comunitários junto ao poder público, quando estes buscam melhorias para estas populações, quer seja na construção ou na ampliação dos Centros de Educação Infantil, quer em melhorias na infra-estrutura urbana.

Embora essas ações estejam atreladas às decisões do poder público e os conselhos manifestarem muitas vezes adesão a esse poder, não se pode negar a contribuição que estes trazem ao progresso e à melhoria das comunidades. Neste sentido, as formas de articulação e organização das comunidades mais pobres também passam a ser pautadas com base nas solicitações de melhoria da qualidade de vida aos poderes constituídos. Como descrevemos acima, São José e suas comunidades vão se configurando e produzindo as condições de vida que incluem a população como um todo ou excluindo uma parcela dela. Da vontade popular articulada com lideranças comunitárias configura-se a existência, em grande parte, dos

Centros de Educação Infantil, neste município, bem como a contratação das professoras para atuarem nesses espaços.

3.2 Educação Infantil Municipal: origem

O fato de existir pouca documentação sobre a educação infantil do município de São José tornou difícil fazer uma análise mais profunda de sua constituição. Procuramos situar a história da educação, para essa faixa etária, com os raros documentos existentes e recortes da memória dos que se dispuseram a falar sobre ela, e que, em algum tempo, estiveram ligados a seu cotidiano.

A partir dos anos 80, novas exigências e novos sujeitos aparecem no cenário do município de São José. Devido a sucessivas crises econômicas no país, várias famílias se deslocaram de outros municípios para residirem em São José. A grande maioria buscava melhorar a qualidade de vida. Este fato passa a inseri-los no mercado de trabalho local. Assim, homens e mulheres inserem-se neste contexto. Mas a educação das crianças ficaria a cargo de quem? As necessidades familiares requerem que maior número de pessoas recebam salário ou tenham emprego, para dar condições mínimas de sobrevivência.

Frente a isto, um desafio está estabelecido: buscar, junto ao poder público, a assistência educativa do Estado aos pequenos, que não podem, pela sua tenra idade, estar inseridos no mercado de trabalho.

O feminino/maternidade, o trabalho puseram no centro a consciência educativa e a exigência das famílias trabalharem para o amparo a esta necessidade. Arroyo (1994) diz que o trabalho feminino, seja por necessidade, seja por opção, traz, como conseqüência, a necessidade de tornar coletivo o cuidado e a educação da criança pequena. A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família. No caso específico do município em análise, estabelece-se em algumas comunidades, a luta pela educação infantil pública. Naquele primeiro momento, diferenciada de educar e cuidar, surge a educação assistencial, pois era uma necessidade premente amparar as crianças enquanto seus pais trabalhavam. Nesse contexto situa-se a história das creches Santo Antônio, Santa Inês e São Judas Tadeu.

Eu via que tinha muitas crianças que precisavam ser melhor acompanhadas. Pensei no jardim, embora eu não tivesse condições financeiras. Mais eu recorri à Prefeitura Municipal de São José e fui muito bem atendida. Eu precisava de um terreno, eles me deram o terreno. Precisava aterrar, eles aterraram. O proprietário construiu e a Prefeitura assumiu o aluguel da casa. (Referindo-se à construção da primeira creche no município em 1982.)(Entrevista- diretora, 14/02/2003)

Outro relato evidencia como ocorreram esses primeiros momentos de constituição das creches, em São José.

Esta instituição foi criada devido à necessidade do bairro. O bairro era carente, as mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar as crianças; então foi feito um levantamento e a própria comunidade, mesma, pediu e daí foi feita a instituição.(Entrevista – professora, 14/02/2003).

Desta forma, obrigaram-se os dirigentes desse município a repensar as ações educativas referentes à criação de instituições voltadas para a educação infantil. E, sob pressão da comunidade, mais uma creche é construída em 1991: a Creche Bom Jesus de Iguape, pois as necessidades socioeconômicas das famílias não se alteraram na década de 90.

Reveladas não só no plano social, mas também na educação, trazendo à cena o compromisso com o saber e fazer pedagógico no município, essas necessidades compeliram o poder público municipal a realizar concurso público para profissionais da educação com formação específica, incluindo coordenadores/pedagogos para atuação na área de educação infantil. Procura, de forma ainda tênue, romper com a tradição assistencialista, que tanto tem marcado a história da educação infantil. Segundo Kuhlmann Jr (1999), o assistencialismo aponta uma educação para a submissão, para a não-criticidade, oferecida a uma determinada classe social menos favorecida econômica e socialmente, tendo subjacente a idéia de benefício, de prestação de favor no atendimento às comunidades. É um desafio que a educação no município tem a superar, dando uma solução para os problemas do nosso tempo. Sendo assim, tem investido na formação dos profissionais da área, elaborando propostas pedagógicas adequadas à legislação para a infância.

Materializando sua ação, tem o município, desde 1998, ampliado as ofertas de vagas, bem como feito novas construções: CEI José Nitro, CEI Manoel Cunha, CEI São Luiz, CEI São Francisco de Assis, CEI Jardim Pinheiros, CEI Los Angeles, CEI Vila Formosa, CEI

APAM, CEI Nossa Senhora Aparecida, CEI Vida Nova. Entretanto, essas realizações não significaram a solução do problema de acesso das crianças à educação pública, já que ainda não respondem de forma significativa às necessidades reais da educação infantil do município, porque este ainda não atende as crianças na faixa etária de zero a dois anos.

3.2.1 Contexto pedagógico da educação infantil

Historicamente, a educação do município tem revelado uma concepção de trabalho que caracterizou também a educação infantil em âmbito nacional. Tal visão deixou à margem o campo das políticas direcionadas à infância.

A ação pedagógica junto às crianças está relacionada, em seus primeiros tempos, com uma visão assistencial, de guarda, compensatória. “Cuidar de forma semelhante às famílias”. Não se percebia nesse primeiro momento (década de 80 e início dos anos 90) a relação de educar-cuidar das crianças.

Praticamente a gente via a creche como um assistencialismo. A criança ia pra comer e ser educada, pra gente cuidar. A gente não tinha um compromisso mais sério com a educação, gente cuidava, pintava, dava um desenho para pintar, então era uma rotina assim ... a gente planejava como a gente achava que tinha que planejar o dia-a-dia da criança. (Entrevista – professora, 14/02/2003).

Esta fala evoca características da proposta educacional para as crianças, no início do século XX, como afirma Kuhlmann Jr.(1991): uma educação mais moral do que intelectual, que não busca a reflexão sobre a realidade e, conseqüentemente, sua crítica, mas sim um “estado” de resignação e de submissão. Confirmamos o depoimento:

Tínhamos a rotina escrita na primeira página do caderno, era tudo certinho. Hora de comer, de brincar, de fazer atividade. Nós pensávamos tudo antes, sem ver as crianças. Era nós que decidíamos o que era para ser feito. (Entrevista – professora, 18/03/2003).

Delimita-se aí a visão sobre a infância: as ações pedagógicas no município eram dirigidas segundo a prática pedagógica pautada em uma concepção assistencial caracterizada na centralidade do professor, que legitima seu papel à medida que define conteúdos, tempos e espaços da criança, centrados nas atividades, nas produções e nas ações dirigidas.

A gente fazia um trabalho voltado para o desenvolvimento da criança, a gente trabalhava mas não tinha algo assim direcionado, planejado. Hoje mudou, hoje a gente já tem uma visão diferente. Consegue definir o que está fazendo, saber o porquê e como tá fazendo, naquela época não. A gente sempre fez! Sempre fez! Mas não sabia o objetivo, as crianças gostavam mas a gente não sabia porque a criança gostava. A gente registrava e fazia aquele plano mas a criança ficava de fora. A gente se importava em fazer trabalho pras crianças, mas sem olhar o contexto como a gente faz hoje. Naquele tempo também era assim: eu era a professora, eu que tenho que me impor, era bem assim. A professora, era a professora da sala, ela é que fazia. (Entrevista – professora, 18/03/2003).

No pensar das profissionais envolvidas com as crianças, é possível inferir as formas de trabalho realizadas nas creches do município: assistencial, de guarda e recreação. Para elas, o importante era que as crianças tivessem, além da assistência, momentos agradáveis, os quais cabia às professoras tornar interessantes, estímulos (como as propostas de atividades) e ainda manter as crianças ocupadas em suas rotinas pré-estabelecidas. Até o início da década de 90, a conjuntura das unidades infantis era de atendimento às crianças, como uma proposta de educação assistencial, com profissionais na maioria leigos ou sem formação voltada para a educação infantil.

A partir de 1994/1995, em razão das transformações na sociedade brasileira, quer no campo socioeconômico, quer nas políticas públicas voltadas para a educação, o município de São José também se insere nas mudanças em torno dessa temática, dando alguns passos na direção de um caminho que proporcionasse a revisão da concepção do trabalho educativo, seja no ensino fundamental, seja na educação infantil. Uma proposta que se contrapunha ao caráter assistencialista, compensatória e espontaneísta de educação, que envolvesse, além do desejo dos profissionais, a responsabilidade político-pedagógica das instituições, dos governantes e da instituição formadora.

Para isso, realizou concurso público para a contratação de professores, incluindo profissionais com formação específica na área e criou, na Secretaria Municipal de Educação e

Cultura, um setor denominado “ Setor de Educação Pré-escolar”. Atualmente está inserido no Setor Pedagógico da Secretaria.

Estes marcos delimitam também uma perspectiva diferenciada, com relação ao que se revelou até então sobre a ação pedagógica da educação infantil, resultado de uma visão mais contextualizada sobre a infância, amparada na legislação vigente. A conquista desse espaço ampliou-se com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que reconheceu o direito à educação infantil, passando a ser definida como um dever do Estado e direito da criança. Além dessa conquista legal, houve também a inclusão da educação infantil como parte integrante da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº9394/1996. Reafirmando a posição do município, ainda que de maneira tímida, estabelece-se a postura do poder público como um dos responsáveis pela educação das crianças pequenas.

Salientamos que a Proposta Curricular da Rede de Ensino de São José é divulgada somente em 2000. Esse documento representa uma síntese das concepções educacionais do município e das discussões delas decorrentes desde 1994.

O que se quer no trabalho educativo com as crianças é justamente respeitá-las enquanto crianças ano tempo real e presente de suas vivências com a especificidade de sua idade, em que o cuidado e a educação estejam presentes e de forma indissociável, ampliando seus conhecimentos em relação à cultura na qual estão inseridas. Assim sendo, o livro, as brincadeiras de roda, de faz-de-conta, a arte, a natureza, a afetividade, o corpo, o movimento, o folclore, os objetos, a escrita, a oralidade, os brinquedos, enfim, “a vida que pulsa lá fora” deve ser o conteúdo da educação infantil, porque as crianças estão inseridas neste contexto social. (Proposta curricular, 2000, p.186).

Embora esse processo de reconhecer direitos e de criar meios para o respeito ao cidadão, seja criança ou profissional, encontra-se distante ainda das necessidades, configura-se como um processo com avanços e retrocessos marcados pela contradição das instituições, dos governantes e profissionais envolvidos, havendo sempre a continuidade da busca de uma infância que se concretize na vivência de seus direitos.

3.2.2 Os profissionais no contexto da educação infantil

Situar a trajetória da educação do município de São José requer inserir os profissionais no cotidiano das instituições. Estes foram selecionados por meio de “indicação política”,

compondo-se o quadro com um número considerável de estagiários. No início do funcionamento das creches (anos 80, conforme já expressamos), os profissionais assim se constituíam:

No início das atividades na creche, alguns professores foram chamados. Alguns professores com Magistério e depois os estagiários, com o convênio do MOBREAL e LBA. Para ser estagiária tinha que estar estudando, eu fazia contabilidade e vim pra cá. Trabalhei no ano de 84 e 85, como estagiária do MOBREAL, depois aconteceu que a professora que trabalhava na sala comigo saiu, daí eu fiquei sozinha e assumi o lugar dela. A gente recebia um salário a cada dois meses, mais ou menos, pelo MOBREAL, era bem pouco, mas como eu era empenhada e queria trabalhar eu fiquei. Depois eu fui fazer o Magistério, a exigência já estava aparecendo, eu sentia que precisava estar estudando, fiz o Magistério e terminei em 85. Daí em 86 o prefeito me chamou na mesa dele, conversou como eu era, ele já tava com a minha ficha na mão, como eu já estava formada ele me colocou como professora. Daí eu fiquei, trabalhei como professora até 90, quando teve o concurso, ninguém me disse que precisava fazer, eu não fiz, aí em 94 eu fiz, passei, fiquei efetiva aqui. Mas se não, eu já não estava mais. (Entrevista – professora, 18/03/2003)

Embora a formação tenha importância para a professora, observa-se que esta foi adquirida historicamente em função da permanência na vaga. Já outra profissional relata ter percorrido o caminho inverso até chegar a contratação:

Eu ia entrar na prefeitura como telefonista, e um dia o prefeito me chamou e perguntou se eu gostava de criança, eu disse que gostava. Daí ele me mandou para o Conselho comunitário do Bela Vista, que existe ainda hoje. Fiquei lá um ano. Quando surgiu a contratação do pessoal pra cá, eu vim pra cá. (Entrevista – professora, 18/02/2003)

Percebe-se nas falas das professoras que o quadro das profissionais era composto por estagiárias, professoras com o magistério e professoras leigas e que não havia ainda investimentos governamentais destinados à formação dos professores, nem havia um projeto institucional que pudesse colaborar com a formação destes. Os mais interessados buscavam

orientação pedagógica com quem tivesse mais experiência, ou com pessoas que lhes pudessem dar algum direcionamento no trabalho pedagógico com os pequenos.

Os professores davam desenho para as crianças, era mais cuidar. Cada um fazia como queria, não tinha planejamento, as crianças ficavam mais no pátio. Conversei bastante com elas, para a gente fazer um planejamento a nossa maneira, porque a gente não tinha orientação pedagógica. Fui buscando, fui buscando e montei um plano de ensino. Quando lembro daquele planejamento, me lembro de tantos dias que fiquei pesquisando. Eu tinha uma irmã que tinha bastante experiência com a faixa etária de 0 a 6 anos, eu telefonava pra ela, ela me orientava bastante. (Entrevista – diretora, 21/02/2003)

Os profissionais da educação infantil buscam inserir-se no movimento dos professores em âmbito nacional, como estratégia de valorização e profissionalização do magistério. Estes têm constantemente manifestado o desejo de continuar sua formação profissional em serviço. Apresentam constantes reivindicações junto à instituição municipal.

A formação dos professores deu-se primeiramente por iniciativa pessoal, depois, engajados na visão da universidade como lugar privilegiado para essa formação, muitos professores concluíram o nível superior de ensino. Após a aprovação da LDB nº9394/96, que exige formação de 3º grau para atuar no magistério, muitos profissionais estão cursando o EMERGENCIAL²⁰. Atualmente, no município de São José, 15% das professoras têm curso superior, 70% fazendo curso regular ou Emergencial.

A formação em serviço vem ocorrendo desde 1995, com o intuito de superar práticas apoiadas no didatismo escolar para além das relações burocráticas e hierárquicas que caracterizam as instituições educacionais. Mais intensivamente a partir de 2000, a Secretaria da Educação vem buscando resgatar pela formação em serviço, ao mesmo tempo os saberes dos professores, suas histórias de vida, seus fazeres experienciados nas vivências com as crianças, e as relações que estabelecem com o mundo que os cerca.

Preconizar novas formas de intervenção na educação infantil, diferenciadas do modelo tradicional de educação fundamental e, conseqüentemente, com sentido educativo próprio, exige condições muito diferentes das que estão estabelecidas hoje, tanto para os adultos como para as crianças. Exigem profundas mudanças nas

²⁰ A partir da exigência da LDB, com relação à formação dos profissionais da educação, a Prefeitura Municipal de São José estabelece convênio com a Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI para que ocorra a formação de nível superior em regime especial. As mensalidades são assumidas em 50% pela prefeitura e 50% pelo aluno.

condições de trabalho, na organização dos tempos e dos espaços das crianças e dos adultos, na estrutura física da instituição (pensar esta construção centrada na criança e não nos adultos), nos equipamentos, etc. (Proposta Curricular, 2000, p.190).

Como vemos esse redimensionamento na educação infantil exige mudança de condições políticas, econômicas e sociais amplas e profundas. Essa preocupação parece estar presente na Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação do Município (2000, p.190):

Como perspectiva, o grupo que participou mais diretamente da elaboração deste texto (que expressava também o desejo da rede como um todo) aponta para a necessidade de continuidade deste processo de discussão e aprofundamento de temas mais específicos do cotidiano educativo das instituições [...] considerando que nosso princípio fundamental é garantir uma infância que se concretize na vivência de seus direitos.

Dessa forma, os profissionais demonstram reconhecer que o trabalho com as crianças pequenas necessita tornar-se um espaço de reflexão permanente, de avaliação e de reestruturação do seu fazer pedagógico.

O município de São José possui atualmente 233 profissionais, atuando junto aos CEIs, sendo 97 efetivos e 136 ACTs.²¹ Incluem-se nesse quadro 76 auxiliares de sala, sendo 11 efetivos e 65 ACTs; 16 diretoras (cargo comissionado, indicado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura), dentre elas sete são professoras efetivas e nove ACTs; Cinco coordenadoras pedagógicas, sendo três efetivas e duas ACTs. 35 auxiliares de ensino ACTs; 48 agentes de serviços gerais (merendeiras e faxineiras) sendo cinco efetivas e 43 terceirizados.²²

3.2.3 O ingresso das crianças nos CEIs

As primeiras instituições infantis no município denominavam-se creches²³ e atendiam crianças situadas na faixa etária entre dezoito meses e cinco anos, em período integral, ou seja, das 7h às 18:30 h. A partir da década de 90, as crianças de seis anos passaram a ser incluídas no atendimento de seis horas, no período vespertino ou matutino. A partir de 2000,

²¹ Contratação em regime de caráter temporário

²² Dados coletados junto a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em março de 2003.

as crianças de um a dois anos deixaram de ser atendidas. Essa determinação se fez através do edital de matrícula nº003/96. As comunidades do município eram menos populosas, porém não menos carentes; o número de crianças atendidas era aproximadamente trezentos e noventa, no início da década de 90.

Quando surgiu o atendimento da educação infantil, no município de São José, as inscrições das crianças feitas pela instituição eram válidas como matrículas. A partir do momento em que a procura passou a ser maior que o número de vagas, passou a ser exigido o comprovante de renda da família. Sendo assim, a Prefeitura Municipal de São José criou alguns critérios para seleção das crianças, através de edital de matrícula, a partir do ano de 1996. Esta sistemática foi adotada pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, estando em vigor até hoje, embora não seja possível precisar quantas crianças ficam na lista de espera por vagas.

O ingresso nos CEIs , desde sua origem, foi demarcado por critérios de seleção. Na história dessas instituições, o atendimento às crianças era compreendido muitas vezes como um trabalho de assistência, em algumas situações até como favor às famílias, para que elas pudessem melhorar sua renda. Só mais recentemente, no final do século, é que os direitos fundamentais das crianças são reconhecidos. Desde a Constituição de 1988, art.227, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público devem respeitar e garantir os direitos da criança. Outra definição da Constituição, igualmente importante, trata dos trabalhadores (homens e mulheres) que têm direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade, em creches e pré-escolas (art.7º /XXV). E ainda: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade (art. 208, inciso IV). Neste sentido, são direitos dos pais das crianças o acesso a creches e pré-escolas de caráter educacional e não apenas de assistência, como consideradas muitas vezes.

De algum modo, ao abordar os direitos das crianças e as condições de acesso à rede pública municipal, desvelam-se os mecanismos de exclusão vividos em nossa sociedade, sendo necessário considerar as condições sociais da família no mundo contemporâneo. Sarmiento (1997) afirma que as condições de nascer e crescer são diferenciadas, que convivemos com crianças e infâncias diversas, num mesmo contexto social, ou seja, no mesmo espaço e tempo. Que os constrangimentos que perpassam pelo mundo da infância revelam-se no abandono, maus tratos, trabalho infantil, falta de políticas públicas, etc.

²³ Em 1997, essa nomenclatura CRECHE é alterada para Centro de Educação Infantil – CEI, a partir dos decretos de criação destes.

Podemos então perceber que os critérios para o atendimento nos CEIs estão distantes do processo democrático da educação, possibilitando o atendimento apenas a alguns segmentos sociais. Ressalta-se que o atendimento à legislação muitas vezes esbarra em problemas de financiamento e de gestão, que acabam contribuindo com a falta de condições de acesso e expansão das vagas. A aprovação do FUNDEF²⁴, que permite aos estados e municípios a aplicação dos recursos apenas ao ensino fundamental, traz agravantes à educação infantil. Esta fica praticamente municipalizada, sem receber recursos de outras esferas governamentais.

Essa situação confronta-se com uma velha questão, como nos diz Sarmiento (1997): não foram suficientes leis que regulamentassem os direitos das crianças, ao contrário, após a aprovação, pelas nações Unidas, em 1989, da Convenção dos Direitos da Criança, presenciaram-se agravos e desrespeitos à infância. As inconstâncias da agenda política da infância são expressões de um paradoxo maior, em que as crianças são consideradas o futuro do mundo num presente de opressão.

3.3 A instituição pesquisada

Seguindo ao norte do município de São José – SC através da movimentada BR 101, podemos vislumbrar, paralelamente a essa rodovia, o mar a nossa direita, vários vilarejos e diversos loteamentos à esquerda, originários de grandes fazendas de gado e plantações que foram cedendo lugar à urbanização do município, espaço que há poucos anos era visto como uma área rural. Nas imediações do Km 200, passando sob o viaduto, adentramos na localidade de Serraria, onde se encontram diversos loteamentos que, ao longo de sua história (aproximadamente 30 anos), vêm sendo ocupados por uma migração significativa de lageanos e chapecoenses, populações oriundas do planalto e oeste catarinense respectivamente.

Entre curvas e morros, revela-se a paisagem que forma o local. Residências em diferentes estilos nos apresentam as condições socioeconômicas dos seus moradores. Observa-se que as famílias com menor poder aquisitivo buscam melhorias em suas residências, apresentando casas em construções permanentes (construção ainda em madeira, ao fundo, sem acabamento, já cedem lugar a uma obra de alvenaria à frente, também por acabar), demonstrando a busca pelo conforto e melhoria nas condições de vida, em confronto

²⁴ Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

com as dificuldades que as impedem de concluir seus projetos. Encontra-se no lugarejo um colégio de Ensino Fundamental que atende 863 alunos, um posto de saúde com atendimento médico e dentário em funcionamento. De resto, ruas calmas, poucos veículos circulando pelo asfalto há pouco concluído, pequenos mercados nos lembram os antigos armazinhos de “secos e molhados”. Pouco verde, e o terreno onde seria a praça foi invadido por aqueles que não possuíam condições de adquirir um terreno para residirem, resultando em uma comunidade sem praça e sem área de lazer. Essa realidade nos faz lembrar um trecho de Gonçalves Filho (1998, p.16) em que narra a crua realidade dos bairros proletários:

A visão dos bairros pobres parece, às vezes, ainda mais impiedosa do que a visão de ambientes arruinados: não são bairros que o tempo veio corroer ou as guerras vieram abalar, são bairros que mal puderam nascer para o tempo e para a história. Um bairro proletário não é feito de ruínas. Ocorre que ali o trabalho humano sobre a natureza e sobre a cidade parece interceptado. As formas de um bairro pobre não figuram como edifícios decaídos – realidades fúnebres, mas em que podem restar impressionantes qualidades arqueológicas em linhas corroídas em suas formas parcialmente quebradas para persistir a memória de uma gente.

Percorrendo um pouco mais o bairro, cerca de dois km, temos uma visão mais ampla sobre o mar, e chega-se ao CEI onde a pesquisa foi desenvolvida. Na chegada, ouvem-se gritos, correria, sorrisos e chamamentos; é nesse cotidiano que desenvolvemos a pesquisa.

Neste ponto, narraremos uma história que já não é nova, e certamente se aproxima de tantas outras com as quais já nos deparamos entre páginas lidas na busca por compreender as crianças e as infâncias. Este CEI iniciou no ano de 1992,²⁵ quando, no galpão da Igreja São Miguel e Santa Rita, na própria comunidade, com apoio de senhoras voluntárias do mesmo local, tem início o atendimento às crianças, cujas famílias necessitavam de um local para deixá-las enquanto trabalhavam. Diante da precariedade das instalações, essas mesmas senhoras se mobilizaram para angariar fundos e construir um espaço mais apropriado para as crianças. Essa busca fez com que passassem por outras duas instalações em igual precariedade, até que, somando esforços com a Associação de Moradores de mais duas comunidades vizinhas, conquistaram o primeiro prédio, um pouco melhor, porém deixava a desejar, porque ainda não era condizente: havia goteiras, era pouco arejado, com pouca iluminação, sem pintura, etc.

A procura por vaga ampliava-se, isto fez com que as voluntárias aos poucos não se dispusessem mais para o trabalho, devido ao grande número de crianças. Diante de tal

²⁵ A história da instituição pesquisada é narrada com base em dados apresentados em entrevista com a diretora da instituição, num breve histórico apresentado no Plano Político Pedagógico do CEI, em construção, bem como pelo olhar da pesquisadora em caminhadas pelo bairro.

situação, o presidente da referida Associação recorre à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e consegue a contratação de duas professoras, durante o ano de 1999. Em 2000, a precariedade de recursos e condições da instalação e atendimento levam o representante da comunidade mais uma vez a procurar apoio junto à Secretaria da Educação do Município de São José, que resolve assumir o funcionamento da unidade.

Após uma rápida reforma, o Centro de Educação Infantil é inaugurado em 2000. Eram apenas dois espaços educativos, que atendiam 75 crianças de quatro a seis anos. A precariedade da primeira obra deixou resquícios e ampla lista de espera, fazendo com que, no ano de 2002, passasse por novas reformas e ampliações.

Atualmente, atende 123 crianças de três a seis anos provenientes de famílias de baixa renda da própria localidade e de mais duas comunidades vizinhas. É importante ressaltar que essas três comunidades organizam-se em apenas uma associação de moradores e, desde seus primórdios, traçam suas lutas coletivamente, para usufruir dos benefícios de um Centro de Educação Infantil melhor.

Quanto à situação econômica da comunidade, observa-se a dificuldade em precisar a renda das famílias atendidas, pois há muitos desempregados e instabilidade no emprego, tanto para os pais quanto para as mães. Desta forma, ocorre alternância entre os membros da família no mercado de trabalho, oscilando o valor da renda familiar. Dados das fichas de matrícula das crianças envolvidas apontam também um número significativo de mulheres que são as únicas “chefes de família”. As profissões delimitam-se, em sua maioria, a empregadas domésticas, faxineiras e um número expressivo de pais com subempregos, como: jardineiros, ajudantes de pedreiro, ajudante de pintor, e estes são os que mais tempo permanecem desempregados, aceitando todas as atividades que possam remunerá-los. Os que têm emprego mais estável atuam como motoristas de ônibus, auxiliares de limpeza, vigilantes, zeladores.

Quanto ao espaço físico, a área construída totaliza 390,11 m². Na área administrativa um amplo *hall* comporta a sala para diretora e professores e um espaço coberto para diferentes atividades. Há um depósito para materiais diversos e um banheiro. Há ainda espaços destinados aos diferentes grupos: são quatro espaços educativos, alguns com mesas e cadeiras para todas as crianças, outras dispõem desse mobiliário parcialmente, por opção das professoras. A organização do espaço do CEI demarca as diferentes concepções que o constituem como um todo, demonstrando que nem todos os profissionais comungam as mesmas propostas ou pelo menos semelhantes ou próximas. Estantes pequenas com materiais ao alcance das crianças, com brinquedos, tapetes e almofadas especificam espaços dentro da sala. Dois espaços educativos têm ligação direta com a área coberta externa e outros dois dão

para um espaço mais amplo, porém interno, bem no centro da construção. Os serviços gerais constam de uma cozinha ampla, uma pequena lavanderia, área livre externa em processo de organização, pois essas dependências estão em fase final das obras de ampliação.

Quanto aos profissionais, são em número de vinte e um, conforme quadro abaixo:

QUANT.	CARGO	FORMAÇÃO	C/H
01	Diretora	Nível Superior incompleto	60
01	Coordenadora pedagógica	Nível Superior completo	30
02	Auxiliares de ensino	Superior incompleto	30
06	Auxiliares de sala	Três com ensino médio completo (Magistério), três com superior incompleto	30
08	Professoras	Nível superior incompleto (cursando pedagogia)	30
02	Merendeiras	Uma, ensino fundamental incompleto; uma, ensino fundamental completo	40
01	Professor de Ed. Física	Superior incompleto	30

Quadro 1: Profissionais que atuam na instituição a ser pesquisada e sua formação.

As crianças de três a cinco anos recebem atendimento de uma professora e uma auxiliar, sendo que as de seis anos têm apenas uma professora. Ressaltamos que a coordenadora era professora na referida unidade até o ano de 2002, passando este ano (2003) a assumir a coordenação do trabalho pedagógico.

Quanto às professoras envolvidas na pesquisa, duas delas freqüentam o curso de Pedagogia: Cibele, cursa a 8ª fase e atua na educação infantil há 16 anos. Atualmente tem uma carga horária de 60 horas semanais, distribuídas em duas instituições e municípios distintos. Luciana, na 2ª fase, vem de uma experiência de trabalho com ensino fundamental e dois anos de trabalho na educação infantil. Atua com as crianças num período de 30 horas semanais. É importante ressaltar que o referido curso que freqüentam é organizado em regime especial – EMERGENCIAL, já apontado anteriormente. Para Kelen, outra professora, com formação em nível médio Magistério, este era o terceiro ano de atuação junto à educação infantil. Finalmente Helena, também com nível médio, é principiante no trabalho com a infância. Essas últimas também trabalhavam num regime de 30 horas semanais. Pelas falas e

atitudes de cada uma a vida de mulheres, profissionais, a vida na instituição as crianças e as “atividades” foram se revelando. São profissionais que encaram a rotina cansativa da instituição, acrescida da vida de mãe, dona-de-casa e estudante. Havia uma preocupação freqüente sobre como seria o ano seguinte, pois eram professoras contratadas em caráter temporário e a continuidade de seus estudos também dependia de sua contratação no próximo ano. Sonhavam também com o coletivo, um trabalho de melhor qualidade junto às crianças do CEI. Algumas vezes em nossas conversas comentavam o que poderiam fazer para viver momentos melhores com as crianças se tivessem mais materiais, mais espaço físico, menos crianças no grupo, etc. Neste contexto foi se revelando a travessia desta pesquisa.

4 NA BUSCA PELA ATIVIDADE

4.1 Que atividade é esta?

A forma como a “atividade” proposta pelas professoras tem se estruturado no espaço e tempo das instituições de educação infantil remeteu-nos à necessidade de um conhecimento mais aprofundado a respeito da construção histórico-social dessa ação pedagógica. Compreender a “atividade” na educação infantil é um desafio por ser um campo pouco estudado. E, ao refletir sobre um dos momentos da rotina no cotidiano da educação infantil, como uma proposta diferenciada, estudando-a em seu contexto, poderemos conceber de maneira significativa como são construídos os sujeitos na relação pedagógica e as múltiplas relações que este momento pode construir. Por esta razão, um dos propósitos deste trabalho é o de compreender como a "hora da atividade" vem sendo proposta, e conhecer um pouco de sua inserção no espaço da educação infantil.

Para alcançá-lo, o cotidiano nos aponta muitas direções, porém é no exercício de reflexão que podemos apreender o que não está desvelado. Ou seja, buscar compreender a “atividade” como uma prática pedagógica.

Tentaremos, primeiramente, desvelar a "atividade" tendo como base os pensadores que nos permitirão melhor situar e compreender o processo de construção dos sentidos históricos e culturais da "atividade", tais como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet.

Ao falarmos de "atividade" não estamos entendendo qualquer atividade, mas aquela organizada pelas professoras, na rotina da instituição de educação infantil, a qual recebeu, no decorrer de sua história, diferentes denominações: atividade dirigida, atividade pedagógica, momento da atividade. Neste trabalho, ressaltaremos a “atividade” como a compreendem as professoras pesquisadas, que a denominam somente como "atividade". Assim, analisaremos a "atividade" na perspectiva apresentada por elas.

As professoras envolvidas na pesquisa apresentavam em seus planejamentos a "atividade" que julgavam conveniente realizar com as crianças. Essas "atividades", porém, constituíam-se em ações e atitudes pensadas, organizadas e elaboradas pelas professoras, tendo em vista uma futura ação das crianças, frente às pretensões pedagógicas, pré-estabelecidas em seus planejamentos²⁶. O desencadeamento destes momentos de "atividade",

²⁶ É importante ressaltar que essas ações são resultado de processos sociais e, portanto, coletivos e por isso convivem com impasses e contradições que elevam a construção de novas atividades, ou seja, elas sofrem

porém, visavam criar tarefas para que as crianças resolvessem, sem que houvesse, por parte dos pequenos, um interesse ou sentido de necessidade, muitas vezes pouco instigativas. As "atividades" caracterizavam-se mais como uma atuação das professoras em seus fazeres do que, propriamente, um desencadeamento de relações que as crianças pudessem realizar naqueles momentos. A "atividade" seguia uma espécie de preleção dos saberes adquiridos pelas professoras em sua caminhada profissional.

Vimos revelado, em algumas de suas atitudes e falas, que as "atividades" ensinam, disciplinam e organizam as crianças no espaço educativo. Percebemos, então, que a "atividade" corresponderia, para as professoras, ao momento de relevância na sua ação pedagógica, pois essa é também responsável pela conduta das crianças, bem como ordenadora de suas relações com o mundo infantil, onde estão inseridas. É a "atividade", então, instrumento de inserção das crianças no mundo do conhecimento e da "ordem" criada pelas relações dos adultos com elas, e destes com seus pares. Sendo assim, elas devem ser sistematizadas em ações e materializadas por crianças e professoras. Aparecem, então, atividades como trabalhos com massa de modelar, desenhos livres, pintura sem observação ou reflexão das relações que as crianças estabelecem com estes momentos. Por outro lado, as professoras controlam esses momentos de "atividades", traçam objetivos, parece que com a preocupação de preparar os pequenos para assumirem o lugar de aluno. Reforçando a idéia que a "atividade" é um momento de aprendizagem, sendo que o conhecimento pertence à professora e será transmitido às crianças pelas tarefas e falas que emergem destes momentos. Além de transmitirem às professoras a segurança para calar a ansiedade que o ensinar provoca na atuação dos docentes.

Feitas essas considerações cabe perguntar: como as crianças se inserem nessa cultura proposta na "atividade"? As crianças, como sujeitos sociais, possuem especificidades e, ao relacionar-se com o mundo, o fazem de forma lúdica. A atividade lúdica²⁷ das crianças desenvolve-se intermediada pelas relações sociais, por isso é preciso situar as crianças na realidade social na qual estão inseridas, procurando aprender as formas como esta se apresenta como espaço cultural e também a maneira como essas mesmas crianças se

modificações. A atividade pode ser considerada como a relação do homem com o mundo, dirigida por motivos, por fins a serem alcançados. Observa-se que a atividade humana envolve um conjunto de ações, práticas, teóricas, por meio das quais os homens agem sobre o mundo, se humanizam, transformam-se e são transformados por elas. A atividade mostra nas relações parte/todo os traços de uma totalidade histórica. Essas ações se traduzem em resultados ou produtos, materiais e não materiais, portanto, são orientados por finalidades que culminam em resultados, que se pretende alcançar.

²⁷ Atividade lúdica será tratada neste trabalho no mesmo sentido dado ao jogo de papéis, jogo de faz-de-conta, brincadeira e jogo protagonizado em Elkonin: "uma atividade social na qual se reconstruem as relações sociais sem fins utilitários diretos" (1998, p.122).

apropriam desta realidade, representando-a. (VYGOTSKY, 1989; ELKONIN, 1998). Diferentemente dos adultos, as crianças, enquanto brincam, centram sua atenção na atividade em si e não no resultado ou efeito que ela possa causar. (KISHIMOTO, 1998).

Duas esferas influem na atividade lúdica das crianças: os objetos, tanto naturais como os construídos pela mão do homem; e a atividade, o trabalho das pessoas e as relações que estabelecem com o mundo. (ELKONIN, 1998). Esses elementos conferem um significado especial à atividade das crianças, uma vez que a brincadeira se desenrola no seio da atividade humana, e não à sua margem, como algo só da criança. Ainda sobre esse aspecto, Elkonim afirma que o jogo é uma forma peculiar da atividade infantil, cujo objeto é o adulto – sua atividade e o sistema de relações com outras pessoas. Tanto os objetos como as relações entre as pessoas assumem significações com as quais as crianças interagem e tentam desvendar.

Brougère (1995) aponta que o brincar, numa perspectiva sócio-histórica é considerado uma atividade, assim, a atividade de brincar é cultural, portanto uma atividade humana. Desta maneira, no âmbito dessa cultura, as crianças realizam um conjunto de atividades partilhadas com seus companheiros e na interação com os adultos. Nessas atividades partilhadas, configuram mundos específicos, próprios do ser criança. Isto é particularmente visível em sua atividade lúdica. A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis.

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem, é uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente, os adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (SARMENTO, 2004, p25).

O brincar das crianças como uma atividade reveste-se de sentido quando se origina do desejo que as leva a agir e orienta sua ação. Nesta perspectiva, o brincar tem um significado de atividade para quem o faz, e passa a ser significante para aquele que o vê, de acordo com o objetivo e os elementos internos que o ligam ao que este vê. O brincar das crianças poderá ser visto como uma atividade lúdica ou um passatempo, ou, ainda, como um processo de aprendizagem, um saber, ou um ato de aprender a ser estabelecido com o mundo, conforme o interesse e a concepção de quem o busca.

Elkonin, ao falar do jogo infantil, demonstra o quanto este se apresenta como uma atividade que converte ações lúdicas em desenvolvimento. Parece-nos, então, que a questão central - que atividade é esta, de onde se origina – levantada na introdução deste item, não se responde por si só, mas depende de uma série de variáveis que se interpõem no complexo caminho do desenvolvimento infantil, que é trilhado pelas crianças no processo de inserção

social, como sujeitos de uma dada cultura, na interação com os adultos, mediadores entre elas e o mundo. Depende, ainda, das relações sociais que formam uma cultura e de como os homens se humanizam.

Dentro desse contexto, é preciso situar a prática pedagógica como parte integrante do conjunto das atividades humanas; ela é desenvolvida na instituição, espaço organizado de forma mais elaborada para que as gerações mais jovens, em nossa sociedade, possam inserir-se na cultura. Observamos que o olhar para as crianças pequenas, com especificidades diferentes dos adultos, é anterior à organização das práticas pedagógicas em escolas. Os autores considerados clássicos da educação vão pontuar historicamente como as práticas pedagógicas, direta ou indiretamente, estiveram relacionadas com as atividades humanas.

4.2 A “atividade” segundo os clássicos

Nos clássicos da pedagogia, do século XVI ao XX, encontramos contribuições acerca da “atividade” proposta pelas professoras. Podemos afirmar que, ao exporem, em seu tempo, uma visão sobre o homem e a educação, consolidam posturas educativas entrelaçadas nos diversos tempos históricos. Cabe salientar que a explanação que aqui fazemos sobre os clássicos tem como base leituras de bibliografias que fazem referência aos pensadores aqui registrados. A intenção é perceber como os teóricos citados podem trazer contribuições para a compreensão da “atividade”, a partir da análise da relação entre os sujeitos envolvidos na ação educativa, no período situado entre o século XVI e século XX.

Embora os pensadores aqui analisados não tenham efetivamente apresentado uma proposta educativa para as crianças de 0 a 3 anos, entendemos que essas idéias têm repercutido e repercutem ainda hoje também na elaboração dos projetos pedagógicos para essa faixa etária. Embora no Brasil a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas tenha sido originado dos programas higienistas e assistencialistas, não deixa de sofrer influência da visão de criança e de instituição de atendimento à infância referenciadas pelas idéias desses pensadores.

Inicialmente encontramos em Comenius (séculos XVI – XVII) uma contribuição acerca da infância. A educação da infância começa a ser pensada e a criança reconhecida como ser diferente do adulto, que possui especificidade, que necessita ser pensada. Assim sendo, a educação começa com o nascimento, e o lar é a primeira escola. Considera a escola

maternal, para a infância, a mais importante, a que prepara o “terreno da inteligência” e à qual está ligada “toda a esperança da reforma universal das coisas.” (CAMBI, 2002).

Comenius traz, em suas idéias, as diferenças entre as crianças, lembrando as condições e o jeito de ser de cada uma. Por isso, é necessário confiar na coerência dos pais para formação das crianças pequenas. Aponta a necessidade de haver uma escola em cada casa, e de cuidar principalmente do “exercício dos sentidos”. Pode-se apontar o início da sistematização das atividades para as crianças, quando afirma que “ a escola maternal tem, como funções específicas, o exercício dos sentidos externos, o treinamento social inicial e a instrução na religião.” (EBY, 1976, p.161). Cabia aos pais ou às amas aproveitar situações do dia-a-dia para exercitarem os sentidos de forma intencional.

Mesmo não propondo um espaço institucional para as crianças de zero a seis anos, Comenius considerava o meio familiar o mais adequado para educar as crianças; propõe orientações para esta educação, destaca a condução da criança no contato com os elementos da natureza, incluindo, além da terra, água, ar, fogo, animais e plantas, nas ciências físicas, a astronomia, a geografia, os fundamentos da cronologia, as raízes da aritmética e rudimentos de geometria, artes mecânicas, a arte dialética, a gramática, música, poesia²⁸. Diz não poder pormenorizar essas orientações, como nas escolas vernácula, escola latina ou ginásio e a academia para a juventude, pois os pais, ocupados com seus afazeres domésticos, não poderão dispensar às crianças a atenção dada pelos professores nas escolas públicas, que lá estão para exercer este papel, bem como pelo fato de o desejo de aprender se manifestar de maneiras diversas nas crianças.

Constata-se que a sistematização de atividades para as crianças já era pensada e organizada, principalmente quando afirma que as crianças devem ser exercitadas em trabalhos e ocupações contínuas, quer de caráter sério ou lúdico, para que não apreciem a ociosidade. Assim, a harmonia entre o trabalho e o cultivo interior é fundamental para que o homem não se perca em mesquinhas. Aprenderão, nesta primeira escola, o que utilizarão por toda a vida. Ressalta que as funções desta devem ocorrer dentro do campo de interesse e espontaneidade das crianças. Comenius é um defensor entusiasta dos contos de fadas, histórias da carochinha e narrativas, jogos, construtividade manual, música. O aprender fazendo é um marco em suas idéias de educação: “ o que deve ser feito deve ser aprendido pela prática. [...] Nas escolas, deixai os estudantes aprender a escrever escrevendo, a falar

²⁸ Em sua obra *Didática Magna* propõe um currículo em forma de orientações para esta faixa etária, no capítulo XXIII, p. 415-423.

falando; a cantar cantando, a raciocinar raciocinando.” (COMENIUS, apud EBY, 1976, p.166).

Tinha Comenius a convicção fundamental de que é a educação que faz do homem um homem e que, apesar de sua vida de pecado, o reconduz a sua essência mais profunda. Da filosofia renascentista – que à época exerceu influência nos vários campos da ciência - deriva a concepção dinâmica e evolutiva da natureza e a do homem como microcosmos, gestor e mediador nas relações com a natureza, com a tarefa de reconduzi-lo a Deus. (CAMBI, 2002). Toda a construção pedagógica de Comenius é caracterizada por uma forte tensão mística, que sublinha um caráter ético-religioso e a decidida conotação utópica. A educação neste quadro é a criação de um modelo universal de homem virtuoso. O homem é a mais alta e perfeita entre todas as criaturas do universo, aquela que possui por natureza “as sementes da ciência, da moral e da piedade.” A escola deve favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando, guiando para o caminho correto – o da divindade - no qual todas as suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza e com Deus. A escola e a instrução devem estar de acordo com as leis divinas. São estes elementos que, em última análise, fazem de Comenius um sonhador visionário e utopista. As dimensões religiosa e a de todo saber humano-universal são reconhecidas como aspectos fundamentais de seu pensamento também no tocante às reflexões educativas e didáticas, tradicionalmente consideradas centrais em sua pedagogia.

A partir do século XVIII, outro movimento, o Iluminista, entrou em cena na história, contribuindo com o pensar e o refletir sobre o que viria a ser hoje a denominada educação infantil. Esse movimento, muito menos rígido que o renascentista e com propositura de liberdades e direitos, terá em Rousseau o seu expoente maior no que se refere à educação. Ele é um revolucionário para a época, considerando o contexto histórico em que viveu, transição do mundo feudal para o mundo liberal burguês, em cujo contexto a classe burguesa ascendente trazia um novo referencial de homem e de sociedade.

Rousseau²⁹, em oposição à rigidez educacional dos moralistas da corte e da burguesia conservadora, tece críticas à falta de tratamento específico para a infância e coloca sua visão específica sobre a criança e as formas naturais de educá-la. Para ele, a criança deve ser pensada a partir de sua natureza, sendo respeitada em suas características específicas,

²⁹ Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra em 28 de junho de 1712, onde sua mãe vem a falecer em consequência do parto. Seu pai, relojoeiro, é quem o insere no mundo da leitura da qual é amante e apaixonado. Durante sua infância e juventude, teve dificuldades em ajustar-se à vida social. Amante também da música, tinha uma afinidade mística com a natureza, um agudo sentimento de justiça, um ligeiro interesse por artes manuais,

valorizando necessidades espontâneas e o livre processo de crescimento. Chama a atenção para a consciência da particularidade infantil. Foi o primeiro a ver claramente a diferença entre a mente da criança e a do adulto e em reconhecer a infância como idade distinta, como fase de caracteres peculiares. Neste sentido, “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias.” (LUZURIAGA, 1976, p.165).

Rousseau afirma que a personalidade da criança é resultante das inter-relações que ela estabelece com seu meio, é uma personalidade a ser construída, porém tal transformação só ocorre por meio da educação, que começa ao nascer e, até aos cinco anos, diz respeito basicamente ao crescimento do corpo, às atividades motoras, percepção sensorial e ao sentimento. A educação não vem de fora, ela surge de dentro. A coisa mais importante é que se permita à criança obedecer ao impulso interior de agir e que ela experimente diretamente os resultados de seu comportamento. A criança deve ser deixada livre para desenvolver movimentos, em um ambiente rico em objetos sensíveis. Alerta que nada deve ser feito pela criança, que ela não possa fazer por si mesma. Este é o único princípio que deve orientar o tratamento da infância. “Inicialmente, a educação seria feita através do corpo, sendo seguida pela educação da inteligência e da consciência moral. (BARBOSA, 2000, p.94).

Ensinar e formar consiste em não inculcar idéias, mas em fornecer à criança as oportunidades para o funcionamento daquelas atividades que são naturais em cada fase. Pais e professores devem se deixar absorver completamente pela criança, observando-a, vigiando-a sem descanso, e sem parecer fazê-lo, tendo um pressentimento de seus sentimentos, por antecipação. O pai e a mãe são declarados os professores naturais. A criança “[...] será mais bem educada por um pai sensato, embora ignorante, que pelo mais hábil professor do mundo, pois o zelo tomará melhor o lugar do talento, do que o talento o lugar do zelo.” (ROUSSEAU apud EBY, 1976, p.299).

Quanto às instituições educativas, a idéia de Rousseau é revolucionária. A educação deve ocorrer de modo natural, longe das influências corruptoras do ambiente social, sob a direção de um pedagogo iluminado, que oriente o processo formativo do menino, para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. A criança deve agir na natureza sob orientação, esta é uma forma de demonstração de intencionalidade na educação das crianças, na proposta de Rousseau. A educação há de ensinar a viver, há de ser ativa e realizar-se em ambiente de liberdade. (CAMBI, 2000, p.346-347).

uma natureza um tanto tímida e desconfiada, um temperamento instável e um desejo incomensurável de independência. Vem a falecer em 1778.

Apesar de não descrever como seria o local apropriado de uma instituição de educação, aponta para a criação de um ambiente com objetos sensíveis como ingrediente básico para estimular a aprendizagem das crianças pequenas. Fala da necessidade de transportá-las para diferentes espaços, a fim de enriquecer sua experiência do mundo; uma das suas máximas é deixar as crianças agirem. O ambiente e os elementos sensíveis da natureza são elementos propostos para as atividades.

Vê nas atividades espontâneas das crianças o meio mais eficiente para educá-las, pois crianças livres e estímulos naturais (diversos ambientes) despertariam nelas o raciocínio. Embora exija dos educadores uma orientação para a formação de hábitos, isso iria decorrer de uma ação contínua durante todo crescimento da criança. Não se percebe em Rousseau nenhum momento específico em que as crianças demonstrariam sua capacidade criativa ou imaginativa, porém, fala em corrigir, direcionar, acompanhar, agir.

Para Rousseau a educação é natural, as atividades desenvolvidas com as crianças seriam aquelas de seu mundo, feitas a seu modo. Observa-se também que, em Rousseau, a idéia de tempo para aprender não tem a mesma conotação do tempo fabril, estabelecido por programas escolares ou atividades rígidas como forma de aprender. Sua preocupação com a infância e com a atividade das crianças é para conduzi-las de modo que resultem em adultos bons e felizes, iguais em direitos aos seus pares. Nesse particular, sua idéia era diferente da de Comenius, o qual ressaltava que a atividade educativa era conduzir, para chegar à divindade que existe no homem. Em Rousseau, a atividade é para despertar o aspecto natural do homem, o uso da razão. Porém em ambos o adulto deve conduzir, direcionar as ações das crianças.

Tendo como objetivo formar o homem, torná-lo capaz de cumprir o seu papel (o de homem) tal ocorreria por meio do ensinamento de algumas noções essenciais de propriedade, pelas experiências diretas das crianças, sem pressioná-las para aprender qualquer noção que não seja compatível com sua idade. O professor deve abolir de seu dicionário os termos obedecer, mandar, dever e obrigação. Então afirma: “Mestres, zelosos, sejam simples, discretos, comedidos, nunca se apressem em agir, a não ser para impedir a ação dos outros.” (ROUSSEAU, apud CERIZARA, 1990, p.107). Quando delega ao professor o papel de impedir a ação nociva, lhe confere um outro papel de extrema importância: o de proteger a criança o máximo possível da coerção social, devendo ser influenciada apenas pelo preceptor. Neste sentido, a relação entre ambos, preceptor e criança, deve pressupor a igualdade de direitos e deveres, embora distintos de cada um. “A própria necessidade do preceptor põe em cheque a questão do espontaneísmo, uma vez que se rejeita não a necessidade dessa orientação, mas a forma como ela é levada a efeito.” (CERIZARA, 1990, p. 48).

Não há, por parte de Rousseau, a organização da prática educativa em escolas maternas ou infantis, mas poder-se-ia dizer que traçou um conjunto de princípios para nortear a ação educativa possível. Sua teoria deu impulso direto à formação clara das concepções psicológica, sociológica e científica da educação. É um dos pensadores que explicava o mundo pela matéria em desenvolvimento; defendia que os conhecimentos provinham do mundo real, pelo caminho da sensação; proclamava o valor integral da ciência; era humanista, pois desejava o pleno desenvolvimento e a felicidade do ser humano. Esse pensador foi fundamental no movimento de reconhecimento da infância de sua época.

Rousseau é freqüentemente apontado como um dos precursores do movimento escolanovista, da pedagogia centrada na criança, oferecendo à tradição pedagógica alguns novos “mitos”, tais como bondade da infância e a pouca intervenção educativa, que tiveram ampla e longa influência. Depois de Rousseau, problemas que antes eram desconsiderados, ou substancialmente ignorados, se tornaram sensíveis aos olhos da pedagogia, seja pelo papel de “revolução” que o seu tratado romântico exerceu, no fim do século XVIII, propondo uma nova concepção de infância e uma nova atitude pedagógica, ou pelas questões inovadoras que veio introduzir no debate educativo. (CAMBI, 2002).

É importante ressaltar, porém que, mesmo tendo-se passado dois séculos, a infância feliz vem ocorrendo apenas para algumas crianças, cujas condições não as colocam desde cedo no mundo do trabalho. A idéia de natureza, ingenuidade, inocência infantil, criança feliz, numa época de desencantamento como a nossa, que não consegue mais crer na vida, nem no progresso histórico, na emancipação da sociedade, nos coloca muitas vezes rousseaunianos, acreditando, através da criança, num futuro melhor e na possibilidade de felicidade individual. Mesmo que nossa vida adulta profissional, social, seja decepcionante e frustrante, devemos ser amorosos, companheiros, professores exemplares, como se, no reino encantado da infância, pudéssemos nos livrar das mágoas e das insuficiências que carregamos na existência restante. Afirma Calligaris (1994, p 4-6):

Das crianças esperamos que nos ofereçam a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi nossa, mas graças à qual podemos amar a nós mesmos. Olhamos para elas como para uma foto da nossa infância onde queremos parecer felizes. E por isso as protegemos, cuidamos e satisfazemos. (apud GHIRALDELLI, 1997, p.96).

Contemporâneo de Rousseau, Pestalozzi³⁰ também foi um pensador político que se propôs a realizar reformas educacionais e a implementar várias experiências pedagógicas. Afirmava que o ser humano é, ao nascer, a mais desamparada das criaturas. Ao referir-se às crianças, apresentava-as como seres de impulsos, que não têm consciência de suas ações e nem vontade. “A criança já tem em si todas as faculdades da natureza humana: ela é como um botão que ainda não se abriu, mas quando se abre, cada pétala se expande e nenhuma permanece no seu interior, e assim deve ser o processo da educação.” (CAMBI, 2002, p.418).

As crianças conhecem o mundo e a si através dos sentidos; por meio deles devem ser estimuladas a apreender o mundo, desde que se respeite seu desenvolvimento natural. Quando a educação reconhece este fato, descobre que a criança possui muitos conhecimentos que necessitam ser despertados: afinal toda criança repete em sua vida os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade. Assim, a criança se tornará humana, naturalmente, com o desenvolvimento dos germens humanos que possui dentro de si.

[...] E como insistia até o extremo nos primeiros elementos da educação, tratava de investigar até chegar o ponto inicial à época em que começa a instrução da criança e adquire a convicção de que a primeira hora de sua instrução é a de seu nascimento. Desde o instante em que seus sentidos se fazem sensíveis às impressões da natureza, desde esse instante o instrui a natureza. A nova vida não é outra coisa que não o instante no qual é atingida a maturação da faculdade de receber essas impressões, não é outra coisa que o instante do despertar dos germes físicos que atingiram a perfeição, que empregarão todas as suas forças para prosseguir no desenvolvimento de sua própria organização; não é outra coisa que o despertar do animal, agora completo, que quer e deve chegar a ser homem. (PESTALOZZI, apud ARCE, 2002, p.156).

Para o autor, a criança é um organismo que se desenvolve conforme leis definidas, ordenadas. Essa concepção era inerente à idéia de que o homem foi criado por alguém, isto é, por Deus, que também criou a natureza. A bondade inata dos seres humanos une-os, tornando-os não diferenciáveis, não existindo inferiores ou superiores, todos são iguais, todos possuem o mesmo potencial e somente o amor pode trazer à tona esses bons instintos da humanidade. A força interior do homem é sua maior fortuna, auxiliando-o a descobrir-se e superar-se, a ver-se como uma parte de Deus.

Os poderes infantis brotam de dentro, devido ao despertar de impulsos inatos, não são externos como os materialistas querem nos fazer crer. Uma vez despertados, os

³⁰ Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 12 de janeiro de 1746, em Zurich – Suíça. Seu pai era médico e faleceu quando Pestalozzi tinha apenas seis anos, sendo criado por sua mãe e uma governanta, em meio a muitas dificuldades econômicas. Muitas experiências e obras, na área da educação, marcam sua história. Vem a falecer em fevereiro de 1827.

impulsos inatos lutam para se desenvolver até a maturidade, como a semente se transforma, naturalmente, num carvalho. O desenvolvimento deve ser livre e espontâneo e toda a instrução educativa deve ser extraída das próprias crianças e nascer dentro delas. Todas as tentativas para forçar a criança antes de que seus próprios poderes estejam prontos para desenvolver, são prejudiciais. (PESTALOZZI, apud EBY, 1976, p.387).

Para Pestalozzi, a criança é imortal, pura, boa em sua essência, em sua natureza, divina, uma criança de Deus, que deve ser descoberta e cultivada para atingir a plenitude, e o homem tornar-se capaz de exercitar a paciência, a modéstia e a humildade. Assim, toda criança nasce boa, fruto do divino; é portadora da divindade que deve ser cultivada. A educação é importante, pois ajuda o homem a sair de seu estado animal e a descobrir-se como ser humano, mas é limitada, porque a natureza “falará mais alto”. “ A natureza possui uma unidade que é Deus, todo o ser vivo possui dentro de si a consciência dessa unidade e a necessidade de torná-la cada vez maior.” (apud ARCE, 2002, p.149).

Não define uma instituição para as crianças pequenas. O importante é a atividade que desenvolveu nas diversas instituições que fundou e as influências que estas tiveram sobre a educação dos pequenos. Notadamente, a idéia de atividade manual unida à intelectual, a vida em comunidade com mestres e alunos e a finalidade social. Segundo Pestalozzi, não deve a educação mover-se em atmosfera abstrata, irreal, mas há que partir das circunstâncias reais, imediatas do homem. “ O homem aprende pela ação e é encorajado pela ação – feita com palavras! A ação sagrada é mãe dos atos! A não ação é pai de ações erradas.” (PESTALOZZI, apud ARCE, 2002, p.173). Neste sentido, Pestalozzi dirá que a ação é importantíssima para a aquisição de conhecimentos, agindo é que se conhece, o homem é ação, a vida é ação, a vida deve ser base da escola e da educação. Pestalozzi relaciona o fazer e o conhecer com o céu e a terra; “para chegarmos ao céu, temos que agir, trabalhar muito na terra.” (ARCE, 2002, p. 173). Afirma que as crianças precisam do concreto, do agir, para conhecer os objetos e atingir a divindade.

Em meu método, tudo é fundado na ação. Primeiramente, porque os elementos dos conhecimentos e seu desenvolvimento sucessivo são encontrados na própria criança; depois, porque é ela que em si mesma produz os signos representativos dos objetos e instrumentos que sirvam à ação. [...] Deve substituir o ensino livresco pela própria criança, ou por sua experiência pessoal [...] A criança não se instrui senão pelo exercício, devendo assim mais praticar que estudar. Quando os elementos da educação e da instrução caminharem juntas, eles se tornarão vivos e animados. (PESTALOZZI, apud LOURENÇO FILHO, 1978, p.147).

Assim, a educação que toma como base a natureza conduz à perfeição, à plenitude das capacidades humanas. Tudo que não toca a totalidade de seu ser, (a criança) não a toca

naturalmente e não é humanamente educativo. O objetivo último de toda proposta do pensador francês é a vivência harmoniosa dos indivíduos com Deus e a natureza, bem como com os outros seres humanos. Indivíduos trabalhadores, possuidores de “moral inabalável”, só se realizariam na prática. Portanto, essa ação de que fala Pestalozzi não se reduz a uma mera atividade corporal, mas seria um meio para formar atitudes e desenvolver habilidades nos homens que os levem a uma forma satisfatória de trabalhar desejos e as necessidades humanas. Ação em forma de atividades, concebidas pelo pensador a partir da observação da natureza da criança. Pela ação, formar a consciência dos homens, divinos e perfeitos.

Em seus princípios educativos, a família é o ponto de partida da educação, base de toda a formação do homem. Uma ambição de Pestalozzi “era dar às mães um método de educação tão simples e definido, que qualquer uma pudesse desenvolver seu próprio filho ‘no santuário do lar.’” (EBY,1976, p.399). Concebia a escola como um complemento da educação familiar, procurando dividir a educação em primeira infância e idade escolar, propondo trabalhos diferenciados para cada fase. Embora não tenha pensado na educação das crianças pequenas, acontecendo em instituições educativas, seus exercícios e atividades foram utilizados mais tarde pela educação infantil. Por exemplo, os exercícios de coordenação motora, tão presentes ainda em nossas instituições atuais. Acreditava que o lar seria o melhor lugar para que a educação das crianças ocorresse, bem como via em seus pais os melhores professores. Um dos requisitos exigidos dos professores era a sensibilidade, pois só assim poderiam compreender e guiar a alma da criança. Para ele, educadores e crianças deveriam saber o que ensinar e aprender, estabelecendo a metodologia mais indicada para realizar as atividades de ensino. O professor deverá preservar a inocência da criança, assumindo um comportamento antiautoritário, agindo orientado pelo sentimento, que é o verdadeiro motor da “educação espiritual” – o amor e o jogo, visto como atividade “séria” e típica da infância.

A linha de pensamento de Rousseau como a de Pestalozzi, então, nos asseguram de que não serve de nada querer encher a cabeça das crianças com ensinamentos, regras, normas. A verdadeira educação consiste muito mais num preparo de almas, para que elas, por impulso próprio e natural, possam crescer e se desenvolver, no ritmo e interesse de cada uma, embora ainda nenhuma criança possa ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos. Portanto, a atividade percebida por Pestalozzi seria o empreendimento de levar as crianças a serem educadas para o divino. Não privilegiou espaços educativos ou momentos específicos em que essas seriam melhor conduzidas, elegendo a família como lugar especial para isso. A idéia de Pestalozzi está fortemente influenciada por ideais humanistas presentes nos homens de seu tempo.

Na concepção de Froebel,³¹ o pensamento de Pestalozzi e o de Rousseau sobre a educação fazem nascer para uma “nova vida, impregnando-se da filosofia romântica”. Todavia, o pensamento de Froebel adquire importância pelas três características encontradas em seu pensamento educativo: a concepção de infância, a organização dos jardins de infância e a didática para a primeira infância, que constituem o centro de sua proposta, redefinindo organicamente a imagem da infância e, teoricamente, a da sua “escola”.

Em sua concepção de infância, Froebel parte de um pressuposto religioso, que vê Deus imanentemente presente e coincidente com a natureza, mas também transcendente a ela, como unidade e seu centro motor. A manifestação divina é mais nítida na infância. Se na infância está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, agindo de modo que se reconheça como o divino, o espiritual, o eterno, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo, reforçando a sua capacidade criativa. Esse pensamento não deixou de contribuir, em alguns momentos, para o processo de difusão ideológica do modelo burguês de criança, para uma configuração cotidiana adaptada à alienação imposta pelo capitalismo.

Froebel vê a infância como uma etapa do desenvolvimento humano repleta de potencialidade (criatividade). É a semente do homem. É o germe do futuro. Não se trata de despertar algo, mas de contemplar e deixar livre, em um ambiente familiar adequado, para que a semente se torne flor e depois fruto do divino. Criança como semente da divindade. “[...] assim como o broto vivo, surgindo do ramo, forma com este uma unidade, a natureza básica da criança se desdobra, da mesma maneira pela qual as folhas e os ramos de uma árvore desabrocham do primeiro rebento.” (PESTALOZZI, apud EBY, 1976, p.445). Por isso, precisa ser educada de forma a garantir o futuro. Tudo o que a criança poderá ser e tornar-se, está nela própria e só pode ser atingido através do desenvolvimento de dentro para fora. Educar, portanto, é despertar na criança, por meio da atividade, a consciência que sua natureza têm da existência de Deus, orientando para uma vida “santa e pura.”

Dessa forma, é necessário trabalhar o interior da criança através de seu corpo e sentidos; os fatos do dia-a-dia a ajudam a tornar exterior todo o seu interior. Assim, a criança representa o futuro, a possibilidade de uma humanidade em perfeita harmonia com Deus e a natureza. Todos os fenômenos e as necessidades produzidos pela sociedade aparecem ao

³¹ Friedrich August Froebel nasceu em abril de 1782, na Turingia, sudeste da Alemanha. Perdeu a mãe quando tinha poucos meses. Escritor de várias obras sobre seu método educativo, tornou-se bastante conhecido por ser o criador do Kindergarten – Jardim de Infância, que teve origem na Alemanha, em 1840, influenciando mais tarde o mundo todo. Faleceu em 1852.

indivíduo como próprio de sua natureza, assim como os sucessos e insucessos sociais são de sua responsabilidade, ou seja, aparecem ao indivíduo como próprios de sua natureza.

Froebel definiu o desenvolvimento infantil em dois períodos: o período da infância (zero a dois anos), em que se desenvolvem os sentidos e as atividades motoras, pois estas darão à criança as condições para o desenvolvimento da linguagem, sem a qual não pode haver desenvolvimento da natureza espiritual; o período da puerícia (3 a 6-7 anos), fase em que começa a verdadeira educação, e a criança apresenta maior desenvolvimento sensorial da linguagem e brinquedo. A divisão do desenvolvimento humano em estágios caracteriza os primeiros passos rumo à utilização de uma psicologia do desenvolvimento. As falas e as brincadeiras das crianças são observadas pelo adulto as quais lhe permitem apreender o nível de desenvolvimento e a forma de relacionamento infantil com o mundo exterior. Por intermédio da atividade as crianças exteriorizam Deus, para atingir e viver com plenitude, já que este está dentro delas próprias. Respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança é respeitar a ação de Deus nela. A educação vigia e protege as energias naturais da vida.

É com base nesses princípios que cria os kindergarten.³² Os jardins eram locais não só de recolhimento de crianças (abrigo), mas também espaços aparelhados para o jogo e o trabalho infantil, para as atividades de grupos organizados pela professora.

Nos Jardins da Infância, portanto, as crianças poderão olhar a vida como um espelho claro, em sua unidade e em sua totalidade, assim como também em todas as suas relações, quer dizer, a sua própria vida, a vida de sua família, a vida civil em suas múltiplas manifestações, a vida pública da cidade, a vida da natureza, a vida da humanidade, com o presente, o passado e o futuro. Cada coisa como um todo, tanto nas suas relações exteriores como interiores, segundo finalidade, para desenvolver e fomentar a vida multilateralmente. (FROEBEL, apud BARBOSA, 2002, p.101-102).

Aponta ainda como elemento essencial dos jardins o aprender fazendo, encarando a educação como um processo de desenvolver os poderes internos do organismo.

Ao organizar a metodologia de trabalho nos jardins de infância, seleciona uma gama de atividades a serem executadas com as crianças, sendo o objetivo da instrução não a aquisição do conhecimento, mas, por meio da atividade, construir hábitos, habilidades, força,

³² Em junho de 1940, na cidade de Blankenburg – Alemanha, Froebel fundou o primeiro Kindergarten (jardim de infância), o qual se constituía em um centro de jogos organizados, segundo os princípios froebelianos, destinados a crianças menores de seis anos. Froebel desejava encontrar um nome que melhor se adequasse à instituição que se destinava às crianças pequenas, já que não queria que contivesse a palavra “escola”, pois esta traria o sentido de colocar coisas na cabeça das crianças, ensinar-lhes algo, uma vez que seu propósito era diferente; este residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana, através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza (ARCE, 2002).

vontade e caráter. Desenvolver através das atividades a essência divina que há em cada criança, na busca do conhecimento dentro de si mesma, na descoberta do eu.

A partir da observação constante das atividades, comportamentos, interesses e estudos sobre o desenvolvimento das crianças, Froebel idealizou e criou materiais que pudessem ser úteis no processo de individualização de formação social e exteriorização do eu. Nos jardins, o essencial é a atividade infantil, que se manifesta com o jogo, desenvolvido através dos “dons.”³³ Este material estimula e desenvolve as sensações e emoções das crianças, bem como, especialmente, trabalha o “adestramento” manual para proporcionar maior habilidade à razão, ao amor e ao trabalho. As atividades desenvolvidas, a partir dos dons, é o meio mais perfeito para o desenvolvimento das capacidades interiores. Põem em ação os aspectos físico, mental, social e espiritual do ser infantil.

O professor deverá, para tanto, ser o estimulador das mais diversas atividades para as crianças. Deve ter forte consciência teórica e viva sensibilidade formativa. A atitude do educador deveria dar a entender à criança que ambos, ele e a criança, estão subordinados à “unidade vital.” O modelo a ser seguido de perfeição humana seria Deus, por reunir o divino, o humano e o natural. Froebel até pensou a formação para os professores, porém, esta não fugia à ênfase na moral, na civilidade e na aquisição de rudimentos de escrita e cálculo. Estes eram os princípios de formação dos profissionais que atuavam nas escolas primárias, suficientes para a educação do povo, futuramente trabalhadores das fábricas. Portanto, o pensamento de Froebel para a formação dos educadores passa pelos caminhos da divisão de classes, acentuada pelo modo de produção capitalista, fazendo-os trabalhadores intelectuais apenas pelo fato de não atuarem com um trabalho propriamente manual. Os conhecimentos e a cultura que estavam sendo produzidos, em sua época, não passavam pela escola. (ARCE, 2002).

Froebel e Pestalozzi, seguindo as idéias de Rousseau, efetivamente procuram desenvolver experiências educativas centradas na criança, o que nos leva a concebê-los como referência para o nascimento da educação infantil. Um ideário que mais tarde viria a ser fortemente difundido pelos seus sucessores pertencentes ao movimento escolanovista.

Em cada época, a consciência social dos problemas educacionais revela-se na escola por sua organização, formas de trabalho e transformações que a ajustam a novas situações e a

³³ Brinquedos ou materiais educativos criados por Froebel, para auxiliar a brincadeira infantil sem ferir o desenvolvimento natural das crianças. Estes seriam uma espécie de presente que Deus teria dado às crianças. Foram criados dez dons, sendo que, do sétimo ao décimo, seriam utilizados com crianças após os dez anos. Poderemos encontrar os dons melhor explicitados nas suas formas e utilização nas obras: Friederich Froebel, A

novos fins sentidos como desejáveis. E os pensadores contribuem com as bases filosóficas das mudanças materiais da história.

Aparecem, no contexto dos séculos XIX e XX – período em que viveram os pensadores acima analisados - concepções de mundo que exacerbam o individualismo, centradas na crença de que tudo depende do esforço de cada um e as que apresentavam influência das massas. Com o individualismo, difunde-se a idéia de que o consumo vale mais que a produção, vale o tempo livre e não o trabalho.

Diante disto, cria-se um modelo de homem válido para todo o planeta, gerado pela idéia de felicidade, a qual é adquirida pelo consumo. Esse homem é considerado como um novo modelo antropológico. Frente a esta visão de mundo a cultura se transforma. De um lado agregou liberdade e autonomia; por outro, separou a arte e a ciência, impondo a autonomia da técnica como modelo dessa nova cultura. Entrelaçada entre as mudanças coloca-se também a educação.

Tanto as teorias quanto as práticas educativas ressentiram-se diretamente da massificação da vida social, da criação de um novo estilo de vida, do crescimento da democracia e da participação e da conformação dos indivíduos. Portanto, a prática educativa volta-se para este sujeito humano novo – homem – indivíduo, mas que ao mesmo tempo pertence à massa. Novos protagonistas são inseridos no contexto – as crianças, as mulheres, o deficientes, renovando as instituições formativas. Os saberes para a educação variam entre a ciência e a técnica. O itinerário dessa nova educação é complexo, exigindo muitos caminhos. Entre eles, destacamos a Escola Nova e a presença das grandes filosofias- ideologias que agiram sobre a elaboração e sobre as práticas educativo-escolares (idealismo, pragmatismo, marxismo), o modelo totalitário de educação, o crescimento científico da pedagogia e a nova relação que a liga à filosofia. A principal transformação será a renovação da escola, abrindo-se às massas.

Num primeiro momento, a escola se impõe como instituição-chave da sociedade democrática, como “equalizadora social” e se nutre de um forte ideal libertário, por cuja influência a prática pedagógica se centralizava no fazer. Essa idéia alimentou a pedagogia até os anos 50. Coube a essas inovações colocar no centro da educação a criança, as suas necessidades e as suas capacidades, “ o fazer que deve preceder o conhecer, o qual procede do global para o particular.” (CAMBI, 2002, p. 513).

O amplo papel das massas na sociedade (ocidental) forçava a escola a inovar em seu papel e em seu perfil educativo, rejeitando o perfil elitista da escola tradicional. Essa visão inovadora na qual a escola desejava se alinhar foi resultante de experimentos isolados. Personalidades educacionais, todavia, se filiaram a novas idéias, produzindo ressonância no mundo educativo, propiciando uma série de pesquisas no campo da instituição, destinadas a transformar profundamente a escola, principalmente em seu aspecto organizativo e institucional e em aspectos ligados aos ideais formativos e aos objetivos culturais. Notadamente esta concepção de uma Nova Escola para o povo trará ao cenário a criança, a infância, segundo os educadores da Nova Escola (ativista):

[...] deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só no motor como no psíquico da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. [...] está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza “global da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática. (CAMBI, 2002, p. 514-515).

Nesta perspectiva, algumas experiências foram colocadas em prática na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e Itália. Reddie (1858-1952), ao assumir esta nova postura de educação, afirma que “a educação deve conseguir um desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas”. E, para tal filosofia, “ a escola deve tornar-se um pequeno mundo real, prático e coligar sistematicamente ‘a inteligência’ e a ‘energia’, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade.” (apud CAMBI, 2002, p.515).

Tendo como referência tais idéias, Kerschensteiner elaborou um modelo de escola que chamou de escola de trabalho. Concebia o trabalho como atividade fundamental do homem e, como tal, deve estar no centro da atividade infantil. A escola pública comprometida com as idéias de educação renovada sobre a base do trabalho, via atividade, deve tentar atingir uma formação profissional, moral e uma educação social da criança e do jovem. (CAMBI, 2002, p.516).

As experiências na Itália não fugiram à concepção central da Escola Nova, e trazem também à tona o trabalho como uma atividade social e vivenciada por meio de múltiplas experiências educativas.

Nos Estados Unidos, destacam-se Dewey, Kilpatrick, Parkhurst, Washburne, que vêem a escola como um lugar em que as crianças vivem felizes, tendo liberdade de criar, de

viver em sociedade e o direito de receber preparação para a vida e de expressarem-se como crianças.

Outro expoente entre os educadores clássicos surge, ao final do século XIX, na figura de Montessori.³⁴ Suas idéias educativas foram primeiramente aplicadas a crianças de quatro a seis anos, em jardins de infância. A concepção da educação é de crescimento e desenvolvimento mais que de ajustamento ou integração social. Mais que o ser social, Montessori vê o ser biológico e psicológico. A vida é desenvolvimento, e educar será permitir esse desenvolvimento. Sua formação em medicina fez com que se preocupasse com atividades que visassem à saúde, ou ainda com experiências biológicas, naturalismo – cuidado com as plantas e animais, higiene e alimentação.

A infância é uma fase necessária que deve ser plenamente vivida. A idade do amor, como “construtora” do homem futuro, torna a criança consciente de si mesma. Para Montessori, “a criança é um corpo que cresce e uma alma que se desenvolve, a dupla realidade fisiológica e psíquica, tem uma fonte eterna: a vida, e nós não devemos viciar ou sufocar essas potencialidades misteriosas, antes aguardar suas manifestações sucessivas.” (MONTESSORI, apud LOURENÇO FILHO, 1978, p.182). A vida infantil não seria uma abstração, mas a vida de cada criança. Neste sentido, a criança “[...] Não cresce porque se nutre, respira ou porque se encontra em condições térmicas favoráveis: cresce porque a vida potencial nela se desenvolve em expressões ativas, porque o germe que lhe deu a vida desenvolve-se segundo um destino biológico fixado pela hereditariedade.” (MONTESSORI, [19 -?] p.58).

O principal objetivo de sua escola é, portanto, a liberdade, porém tal liberdade não deve ser confundida com espontaneísmo, abandono, como afirma: “[...] A liberação é crescimento rico e harmonioso, desenvolvimento da pessoa, e deve ocorrer sob a orientação atenta, embora não coercitiva, do adulto, que deve estar cientificamente consciente das necessidades das crianças e dos obstáculos que se interpõem a sua liberação.” (MONTESSORI, apud CAMBI, p.532).

O ambiente torna-se um aspecto primordial em seu sistema educativo. “Não deveriam existir carteiras, cadeiras ou mesas fixas, prêmios ou castigo. Os materiais pedagógicos são destaque no ambiente escolar, devendo estar adequadamente organizados e distribuídos, numa arrumação “disciplinada” e “disciplinadora.” A criança é livre, mas apenas na escolha

³⁴ Maria Montessori nasceu em 1870, na Itália e morreu em 1952. Doutora em medicina, desenvolve suas primeiras experiências com crianças anormais. Somente depois de longo trabalho nesta área é que vem a dedicar-se ao trabalho educativo em instituições de atendimento a crianças normais de quatro a seis anos.

dos objetos sobre os quais possa agir. “Esses objetos são preestabelecidos, sempre os mesmos, típicos para cada gênero de atividade. Daí o conjunto de jogos ou material que criou para os jardins de infância.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.184). Os materiais se complementam, se interligam em objetivos a alcançar, através da proposta de utilização, do nível de aprofundamento e de suas possibilidades de variação. Assim, em sua experiência, os materiais eram organizados de acordo com os objetivos a serem alcançados: para a educação dos sentidos, para as atividades da vida prática e para a aquisição da cultura. A organização do ambiente pelas crianças e a forma como se relacionam também fazem parte dos exercícios da vida prática.

A criança deve ajudar aos outros, mas deve tratar de bastar-se o máximo possível, recorrendo cada vez menos aos demais. O controle pessoal, o controle dos movimentos, propiciados pelo exercício do silêncio interior e exterior, é que capacitam ao descobrimento, no sentir, perceber, ouvir o ambiente que a cerca. O silêncio é instrumento de conhecimento e controle, bem como meio de alcançar a finalidade maior, o equilíbrio da pessoa com o mundo.

O professor na metodologia montessoriana mantém uma relação discreta com a atividade da criança, apostando muito no potencial latente, na capacidade de se bastar. “O professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro de atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações.” (MONTESSORI, [19-?], p.57). Os professores devem acompanhar as atividades das crianças:

Sua missão é preparar o ambiente, procurar o material de concentração, iniciar exatamente a criança. Deve ser sempre serena, deve estar sempre pronta para acudir quando for chamada, entregar-se às necessidades do amor e de confidências da criança, que são para ela toda sua preparação de vida. Diretora do ânimo, deve ela ter uma formação, sobretudo moral. (MONTESSORI, [19-?], p.35).

Observa-se que, dentre os princípios estabelecidos por Montessori, a atividade tem lugar importante, pois esta deve envolver a criança fazendo-a empregar, adequadamente, energias para o seu desenvolvimento. A realização de atividades constitui-se em afirmação de que o trabalho é instintivo no homem, é intrínseco da natureza infantil: O homem se constrói trabalhando, efetuando trabalhos manuais, nos quais a mão é o instrumento da personalidade, o órgão da inteligência e da vontade individual, que edifica a própria existência perante o ambiente. (MONTESSORI, [19-?]). A educação sensorial e motriz realizada pela atividade e pelo movimento da criança concretiza a proposta de ensino intuitivo que, partindo do “sensorial-empírico”, levará ao desenvolvimento da inteligência, do raciocínio abstrato. Para a consecução desses pressupostos a educação tem por objetivo o desenvolvimento das energias

da criança, das forças inatas e interiores do ser, que deveriam se desenvolver mesmo sem o auxílio de parceiros, ou pais. É a busca da perfeição, e as possibilidades estão no próprio sujeito.

Para Montessori, a liberdade da criança em expressar-se seria a chave para as suas ações, pelas quais representaria seu aprendizado.

Liberdade não significa abandono. O que deve permitir é o desenvolvimento de manifestações espontâneas da criança, ou, em termos práticos, que a liberdade se identifique como atividade. A preocupação do educador deve ser impedir que a criança confunda, como sucedia na antiga forma de disciplina, o bem com a imobilidade, o mal com a atividade; porque o objetivo é disciplinar para a atividade, para o trabalho, para o bem, não para a imobilidade, a passividade ou a obediência cega. (MONTESSORI, apud LOURENÇO FILHO, 1978, p.183).

O papel do professor seria orientar naquilo que a criança solicitasse; portanto, não deixou transparecer, em sua concepção, que a atividade tivesse que ser dirigida. A liberdade da criança perante os materiais disponíveis consistiria no seu estímulo e na sua aprendizagem.

O movimento da Escola Nova desenvolveu, em anos mais recentes, interpretações sobre os fundamentos teóricos e as implicações políticas, mais voltadas para posições socialistas. Partidário desse movimento encontra-se Freinet, pondo em foco implicações sociais da experiência infantil, como também aspectos cognitivos, em geral, e histórico-culturais.

Freinet³⁵ não elaborou uma proposta específica para educação das crianças, seus colaboradores foram constituindo-a. A criança é, para Freinet, a chave do futuro, é esperança de garantia do direito de todos, da transformação da sociedade, no trabalho pela coletividade. (ANGOTTI, 2002, p.48). A criança é um ser em construção, em formação e inclui base individual, social, histórica e cultural. Porém, deve ser preparada para viver a sua vida, aprendendo, no decorrer desta, a melhor forma de vivê-la. Na perspectiva freinetiana, a criança é um sujeito de direitos, que busca sozinha descobrir e encontrar seu lugar no mundo, analisar este mesmo mundo, dominando-o física e mentalmente, inserindo-se nele. Portanto, aos olhos de Freinet, "[...] a criança se revela, cria, inventa, exprime suas vivências, sua vida afetiva, seus sentimentos, conhecimentos anteriores – todos esses elementos naturais de sua vida e que a caracterizam como um ser único e rico". (ELIAS, 1996, p.15).

A criança, como sujeito único e singular, é uma marca na pedagogia de Freinet; inúmeras vezes, ao ler sobre seus escritos, encontramos falas em defesa da livre expressão, da

³⁵ Célestin Freinet nasceu na França, em 1896, e faleceu em 1966. Envolveu-se com as causas da educação desde os vinte quatro anos, quando iniciou sua carreira como professor da antiga escola primária.

liberdade, do respeito, da individualidade das crianças, nos revelando que “[...] as crianças nunca têm as mesmas necessidades e aptidões, sendo profundamente irracional pretender que todas avancem no mesmo ritmo.” (FREINET, apud ELIAS, 1996, p.16). É o que também nos mostra Herbart (1976, p.73), ao expor as idéias de Freinet: “O respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, é condição imprescindível para que a mesma possa viver e desenvolver-se plenamente como criança e, no futuro, defender os direitos dos outros, seus concidadãos.”

Quanto ao professor, nesse contexto, este assume papel importante estando sempre disponível e receptivo, a colocar-se no nível da criança, a ouvi-la e aceitar o que vem dela. A busca é por promover uma idéia específica de educação que envolva não apenas os direitos das crianças, mas também o dos adultos. O educador é aquele que organiza o ambiente num clima de confiança, de aceitação, cooperação, de afetividade, assumindo tudo o que a liberdade pressupõe: limitações, frustrações, necessidade de organização para que o trabalho possa ser bem desenvolvido.

As atividades são desenvolvidas cooperativamente, assim a criança não é vista como um ser isolado, mas como parte de uma “comunidade”. O trabalho será o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, atividade de onde advirão todas as aquisições. Nesta perspectiva, a atividade traria satisfação, realização de interesses, vontades e necessidades da criança. Desinibidora do ser, fonte de conhecimento, propicia à criança, ser ativo, no seu processo de formação, a participação, a cooperação e a capacidade de análise e crítica. Em linhas gerais, A atividade para ele reside no trabalho organizado pelas crianças sob a orientação do professor, objetivando a busca em primeiro lugar da liberdade e as características individuais das crianças frente a sua aprendizagem.

A criança deve encontrar satisfação nas atividades, na realização dos trabalhos que supram interesses, vontades e suas necessidades vitais, através do trabalho-jogo.

As atividades realizadas pela criança no decorrer do seu processo formativo visam levá-la a alcançar o autocontrole, a autodeterminação, organização e efetivação do que se propõe, quando da elaboração de seus "planos de trabalho."

Uma atividade importante é a construção do "jornal mural", meio através do qual a criança faz suas análises a respeito dos trabalhos, do comportamento dos colegas e do seu próprio, dos acontecimentos e situações que marcam a vida em classe.

O "Livro da Vida", também merece destaque como uma estratégia pedagógica. Ele é um relatório e "serve para várias funções: comunicar, registrar por escrito, valorizar as experiências dos grupos, informar os ausentes do acontecido e organizar as noções de tempo."

(BARBOSA, 2000, p.110). Nele, é onde se guarda, se concretiza a memória da classe, seus acontecimentos, seu dia-a-dia, sua história.

As aulas-passeio são outro marco de sua pedagogia, entrosam professor-aluno, favorecem o descobrimento da natureza, dos elementos da cultura na elaboração de conhecimento, em base coletiva e cooperativa.

O ambiente da instituição deve privilegiar o espírito de liberdade, possibilitando à criança sua movimentação, exploração, livre escolha. A proposta de educação institucionalizada exige o contato direto com a natureza, de onde surgem elementos novos e motivadores, a exploração de análise, verdades, desvendando a importância e a influência da natureza na existência humana. O ambiente, o material devem possibilitar o resgate da cultura, em cujo contexto a criança é elemento ativo, de seu meio, das suas necessidades, interesses, na busca de novos conhecimentos, novos caminhos de integração, de evolução.

A atenção individual é destaque em sua proposta, tanto do ponto de vista pedagógico, como social. Elementos são organizados para o acompanhamento do ritmo e necessidades das crianças, os fichários, planos de trabalho, cadernos autocorretivos. Resulta em um trabalho coletivo, apoiado na experimentação e documentação, levando à solução pedagógica e social, possível e prática, na construção de uma escola que busque realizar o encontro com a mobilidade e com a vida.

Para o trabalho em sala, é proposta uma organização em ateliês, que envolvam o trabalho no campo com animais, atividades de ferraria e carpintaria, tecelagem, costura, serviços domésticos, atividades de mecânica e comércio, e os ateliês de atividade mais intelectualizada e socializada, como: atividade de prospecção, conhecimento documentação, experimentação, expressão gráfica, comunicação artística. “[...] O centro da escola não é mais o professor, mas a criança, a vida da criança, suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular.” (FREINET, 1979, p.12).

Freinet recebeu muita influência do pensamento de Rousseau e Pestalozzi, principalmente no trato e respeito à criança, cujos interesses devem estar voltados a toda ação educativa, à valorização da sensibilidade, sem desprezo à razão e à inteligência, às características do homem como indivíduo - vida, liberdade, felicidade, um ser moral e social, relação entre a preocupação pedagógica e as preocupações políticas e sociais. Freinet propõe um movimento pedagógico que constitui uma verdadeira reflexão permanente sobre os objetivos, uma prática mais coerente, em cujo centro esteja a liberdade do aluno e do professor, e que se baseie num processo dialético.

Ainda influenciados pelos filósofos da ciência do espírito, muitos pensadores tentam provar a necessidade de experimentar, fazendo surgir, no início do século XX, mesmo que ainda prematuro, um diferencial no pensamento pedagógico, baseado na observação e na experiência.

O entendimento da experiência como caminho para a aprendizagem, observando que o conhecimento só é verdadeiro quando for útil, ou seja, aplicável à vida prática, tem em Dewey,³⁶ outro pensador educacional, colaborador significativo. Esta pedagogia nasce como não valorativa e visa a aspectos objetivos e mensuráveis da experiência educativa submetida à experimentação.

Dewey vê a criança como um ser em desenvolvimento, por isso despreza tudo o que seja identificado como inato na criança. Afirma que as crianças “são dotadas de mecanismos vitais, que se colocam em condições de corresponder às solicitações do meio, de interagir, de se portarem ativamente diante dos adultos e de suas imposições.” (DEWEY, apud CUNHA, 1998, p.44/45). Deve-se, segundo esse autor, respeitar aquilo que é natural nas crianças, dispor a elas conhecimentos, para que direcionem adequadamente a natureza. “ Se a natureza é dada na experiência, esta introduz na natureza o princípio de integração racional, que justamente na ciência moderna encontra sua mais articulada expressão.” (CAMBI, 2002, p.547).

Deve-se ver a criança vivendo o presente, pois para ela o futuro não representa uma realidade concreta; o que está por vir não exercita as energias que afloram na infância. O fundamento de sua tese é que os componentes do mundo adulto encontram-se já no ser infantil. Dewey (apud CUNHA, 1998, p.62) entende que:

O resultado do desenvolvimento da criança é o ser social. A infância é a sociedade, o ser individual e o ser socializado; a espontaneidade natural infantil e o saber racionalmente sistematizado do adulto; o psicológico e o lógico; todos esses termos delimitam pontos de partida e pontos de chegada na trajetória do desenvolvimento do indivíduo.

A tese deweyana de desenvolvimento opõe-se à concepção de que a criança possui certas capacidades latentes e que a vida é uma evolução naturalmente dirigida a alvo definido. Assim, educar não é um procedimento pelo qual se instrui as crianças para que reproduzam determinados conhecimentos, mas, sim, pôr a criança em contato com a cultura a que pertence, atribuindo à linguagem um papel importante no que diz respeito à transmissão do

³⁶ John Dewey nasceu em Vermont (EUA), em 1859. Foi educador universitário por longos anos, participando ativamente das discussões educacionais de seu tempo. Autor de várias obras na área da educação. Vem a falecer em 1952, em Nova York.

conhecimento, sendo por intermédio dela que se pode entrar em contato com toda a cultura acumulada por gerações passadas. Dewey afirma que “[...] as escolas devem estar aparelhadas com os instrumentos para a atividade cooperadora ou conjunta, pois é esta experiência que importa quando se trata de conhecer.” (CUNHA, 1998, p.41). A educação é uma constante “reconstrução ou reorganização da experiência”. Esse reconstruir aplica-se à própria experiência atual, amplia seus limites e dirige o curso das experiências que estão por vir. Aprender pela experiência, elemento fundamental do método, para se aprender de modo inteligente. O ato de pensar começa pela experiência.

O conhecimento é derivado da ação, que não deveria ser dissociado da atividade. À medida que o conhecimento resulta da ação, em troca, ela se funde com a própria atividade, a fim de reorientar, modificar ou anular a repetição do ato. Este é como o segredo mais íntimo do processo da aprendizagem. A ação é a atividade da criança, portanto, a ação é primordial e a experiência a segue, também a modifica, inibe, redireciona. Todo conhecimento tem sido o resultado de atividades de indivíduos, na luta pela existência. Foi através da expressão dessas atividades que a inteligência humana foi posta em função e desenvolvida. Segundo a opinião de Dewey (apud EBY, p.1976, p.534), “[...] as atividades básicas da vida doméstica e social constituem, para a criança, o ponto de partida do processo educacional.” O professor desempenha sua função ao planejar antecipadamente as atividades do grupo, ao organizar um ambiente que favoreça experiências satisfatórias à construção do conhecimento, devendo este ser um planejamento flexível, a ponto de permitir a expansão das variadas capacidades individuais. No decorrer das atividades previamente estruturadas, o professor deve posicionar-se como membro do grupo, haja vista que a educação é um processo social em que todos são envolvidos. Como um membro mais amadurecido, cabe-lhe coordenar as interações entre os aprendizes e os objetos a serem conhecidos. (DEWEY, apud CUNHA, 1998).

Faz críticas à forma de o adulto estar diante da criança, tentando fazê-la seguir os fins que só os adultos podem prever, mas que, para a criança, pouco significam. A criança só age na vida presente, reajustando suas experiências à medida que progride. Os objetivos educacionais são determinados pela própria criança, e são sempre próximos e não últimos. A vida social é condição fundamental na evolução humana. Vê a atividade como ação, e esta tem o papel de levar à aprendizagem, seguida pela experiência cultural, que orienta o trabalho com a criança, valorizando e estabelecendo os objetivos educacionais.

É pois importante observar que é através do fazer que as crianças se apropriam do conhecimento, a ação da criança torna-se momento central da aprendizagem. São as atividades organizadas de forma direcionada para a realidade social do trabalho, tanto que

propõe para a instituição educacional “laboratórios”, que conjuguem atividades de instrução e produtivas com as atividades familiares. Essa educação, ao servir a criança, visaria precisamente a um futuro social “renovado” e melhor.

Outro mestre teórico da pedagogia ativista se reconhece em Decroly.³⁷ Este propunha uma renovação entre a escola tradicional e a escola renovada, sendo o fim último da educação a conservação da vida. Embora não tenha escrito obras sobre suas idéias educativas, por não ter ainda concluído seus princípios e por temer que a elucidação mais completa de técnicas recomendáveis cristalizaria o sistema, muito influenciou as práticas pedagógicas na educação infantil, com a idéia dos Centros de Interesse, que ainda hoje se fazem presentes como proposta de instituições de atendimento à criança.

Organizou um programa que considerava em primeiro lugar o conhecimento, pela criança, de suas necessidades, seguido do conhecimento do meio. Château (1978, p.257-258) afirma que Decroly

Insiste no valor da hereditariedade e do meio. Se a hereditariedade pode fornecer traços de caráter comuns a um grupo e é fator essencial que a educação deve considerar, não é menos verdade que o meio pode mudar sensivelmente as possibilidades da criança, tanto no sentido favorável quanto desfavorável. [...] O meio físico e o meio social, dos quais a família e a escola não passam de subdivisões, são de importância capital na vida da criança.

Suas idéias estão assentadas sobre uma concepção biológica da evolução da criança. Segundo ele, a criança deveria ser criança e não um adulto em potencial. De acordo com Decroly, as crianças não deveriam ser tratadas segundo os princípios das instituições habituais, que só focalizavam o ensino sob o ângulo da formação intelectual. A sala de aula está em toda parte, na cozinha, no jardim, no museu, no campo, na oficina, na loja, nas viagens, etc.

A escola é o meio correspondente às necessidades e às atividades da criança, ou seja, esse meio deve ser “sob medida” e adaptado às possibilidades psíquicas e pedagógicas da criança. Prevê o ensino coletivo, insistindo na contribuição deste para a formação social e moral da criança, bem como na constituição de classes heterogêneas o máximo possível. Decroly faz a defesa da escola para a vida, pela vida. Entende que a escola deve ter programas conforme a psicologia da criança e correspondentes às exigências da vida individual e social da atualidade.

³⁷ Ovide Decroly, 1871/1932. Médico que, além de especializar-se em tratamento de doenças nervosas, foi professor universitário, e realizou trabalhos junto a crianças normais e anormais.

O programa organizado por Decroly atende grandes linhas de globalização, como eixos possíveis de trabalho natural de conhecer. Para harmonizá-los, com a unidade desejada, será preciso estabelecer em cada momento um traço de união entre os diversos elementos do conteúdo. Esse princípio de associação, ou relação, é o *Centro de Interesse*. O propósito é que a criança, em cada assunto, percorra sucessivamente três fases do pensamento: observação, associação, expressão, sendo que a observação não ocorre em uma lição, em um momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude, chamando a atenção das crianças constantemente. A associação possibilita que o conhecimento adquirido por meio da observação seja compreendido em termos de tempo e de espaço, e a expressão, a possibilidade de a criança externar aquilo que aprendeu, através de linguagem gráfica ou outra qualquer, interagindo, assim, com os diversos conhecimentos adquiridos.

Nesta proposta, o tema é desencadeador das atividades organizadas para as crianças, como mesmo afirma Decroly (apud LOURENÇO FILHO, 1978, p.192):

Tudo o que peço como programa escolar, dizia Decroly, está nos programas comuns. Só há uma diferença: é que proponho criar um laço entre as disciplinas, para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro. Todo ensino à criança se dirige; dela se irradiam, também, todas as lições. Isso é como um fio, que permite ao espírito infantil orientar-se e, assim, não se perder no dédalo infinito das noções que os séculos têm acumulado. Desse modo, tenho sempre em conta o elemento afetivo primordial, o interesse da criança, que é a alavanca.

Nessa perspectiva interdisciplinar cujo centro e elo é a criança, coloca-se em foco suas necessidades e perguntas. Porém atrelados à organização do adulto, os temas são escolhidos pelo professor, com base nas sugestões e perguntas das crianças, de situações surgidas ou significativas, vivenciadas pelo grupo. Em regra, é significativo todo aquele conhecimento que faz parte da realidade imediata da criança. Esse tipo de organização prevê uma seqüência de atividades, relacionadas ao estudo do tema.

Decroly percebeu a atividade na observação, associação e expressão que a criança realiza motivada pelos centros de interesse. Valoriza a aprendizagem e as atividades dela decorrentes, como ação coletiva de expressão bem como as atividades da criança em resposta às exigências da vida individual e social.

4.3 A contribuição dos clássicos para compreender a “atividade”

A leitura dos pensadores nos permite observar os saberes produzidos na educação através dos tempos, mais precisamente, neste trabalho, entre os séculos XVI e XX, conforme já expusemos. Os fragmentos apresentados sobre o pensamento desses teóricos destacam o papel da educação para as crianças, inserindo a idéia de atividade para as suas respectivas épocas, dando maior ênfase à criança do que à atividade educativa. Exporemos aqui uma síntese da cada autor, enfocando essa idéia.

Comenius, em sua visão metafísica da educação, não deu ênfase à questão da atividade, pois sua concepção educativa é destacar a divindade na natureza do homem. As atividades educativas para ele estavam nas rotinas cotidianas das crianças, de caráter sério ou lúdico, ressaltando o espontaneísmo e o aprender que ocorria no “fazer fazendo”.

Por sua vez, Rousseau observou que as atividades espontâneas das crianças são o meio mais eficiente para educá-las e despertar nelas o raciocínio. As atividades realizadas junto aos pequenos deveriam desenvolver sua humanidade, ou seja, a realização de sua humanidade como um ser racionalista, diferindo neste ponto de Comenius.

Já Pestalozzi propunha a atividade manual unida à intelectual como uma forma de socializar a visão de que o homem aprende pela ação e é encorajado pela ação. A ação/fazer é a motivação da escola. Para esses pensadores, a educação não existe sem uma atividade humana, embora, para Pestalozzi e Froebel, buscando Deus.

A contribuição dos referidos autores se dá basicamente na forma de conceber a criança, na construção de uma prática pedagógica para a infância que começava a emergir já em Comenius e na formação de um sujeito adaptado aos contextos históricos de seu tempo. Não se referiam à educação das crianças pequenas em instituições, talvez porque, em seu tempo, a fragmentação do conhecimento e a aprendizagem das crianças de forma sistematizada ainda não se tinha configurado.

É a infância apenas uma etapa da vida a ser educada, para as crianças se tornarem homens bons e felizes. Nesta perspectiva, encorajaram a formação de profissionais da educação como estimuladores da ação educativa, ainda que em suas respectivas épocas não houvesse instituições infantis, além da família, como responsável por esta tarefa.

Somente com Froebel é que surge a educação para as crianças em instituições. Isto pode-nos parecer inovador, porém, baseava-se este na concepção de que as crianças eram sementes da divindade, que deveriam desenvolver-se em perspectiva de um futuro. Centralizava-se na abordagem individualizante, por conceber o processo educativo como

aquele que teria a responsabilidade de reconduzir o ser humano à unidade com Deus e com a natureza, por intermédio de atividades que desenvolvessem os dons que o criador pôs em todos os seres humanos.

Com o advento da era industrial, o trabalho fabril empurrava os homens para as novas mudanças na sociedade ocidental. É um tempo marcado pela tecnologia e por culturas fragmentárias. O pragmatismo passa a ser tônica da sociedade daquela época. O saber é superado pelo fazer. Nesse contexto, a educação também deve responder à necessidade da formação do sujeito, mais individualista, desejoso de maior participação política. É um mundo de relações mais complexas. As ações educativas deverão inserir este homem “faber” na construção dos novos projetos pedagógicos. É dada ênfase à educação para o fazer, para o trabalho, para a ação. Como já vimos aqui, as condutas pedagógicas que surgiram nesse contexto e que valorizavam esses princípios foram denominadas de Escola Nova. Nessa teoria pedagógica, a atividade na instituição de educação passa a ter forte centralização e valorização. Afinal, estabelecer horários para atividades diversas nas instituições seria uma adequação às necessidades desse “novo” homem, pois desde cedo as crianças estariam se adaptando ao tempo dos relógios das fábricas e às doutrinas do trabalho, além de terem seu tempo ocupado nas instituições com diversos fazeres. Estes, dirigidos pelo professor ou determinados pelas próprias crianças, como foi estabelecido por alguns pensadores das escolas novistas.

É na Escola Nova que a idéia de um momento específico para a atividade fica mais evidente, pois o fazer deve ser a tônica da ação educativa. Como os pequenos não estão aptos biologicamente e nem psicologicamente para o fazer permanente, pressupõe-se que o momento escolhido para a atividade proposta pela professora, dentro da rotina da instituição, seja o que vale para os novistas em sua contribuição à instituição de educação para a aprendizagem e, conseqüentemente, o preparo para a vida futura. Neste caso, a preocupação dos professores seria preparar as crianças para a etapa seguinte ou para a educação “primária”. Subjaz à concepção de educação a idéia de um homem preparado para adaptar-se às mudanças, como um sujeito que domina a técnica e a aprendizagem permanente.

Essa Nova Escola passa a imprimir um pensamento discursivo sobre as mulheres, deficientes, e principalmente crianças, olhando-os como sujeitos da educação e não mais como objetos. Cabe às crianças decidir qual a proposta de atividade educativa lhes convêm. A Escola Nova suscitou enormes esperanças, todas ligadas à idéia neoliberal de renascimento social através da educação das crianças e jovens.

Montessori, Freinet, Decroly e Dewey, cada um desses pensadores, a seu modo, apresentaram propostas específicas para a educação das crianças, tendo sempre como perspectiva uma educação útil, pois elas são a chave do futuro. Deveriam assim ter liberdade para agirem e criarem, como também o ambiente da educação escolar e a ação dos professores deveriam ser propícios para esse fim. Porém, não suscitaram a perspectiva histórico-cultural na formação dos sujeitos que estão na relação educativa; esta é uma perspectiva mais recente na educação das crianças.

Buscar um diferencial nessas interpretações teórico/filosóficas e pedagógicas é também a especificidade deste trabalho; sendo assim, construímos esse referencial com base nas escolas italianas de educação infantil, pois elas nos revelam como uma construção teórica permite identificar acumulação de conhecimentos sobre a infância. Esses conhecimentos, originados de diferentes campos científicos, têm respaldado a construção de uma pedagogia da infância, permitindo compreender a multiplicidade do ser criança, das dimensões que compõem o campo da infância e embasando uma prática pedagógica que considera a criança um sujeito histórico de direitos. Nesta perspectiva, também encontramos, no Brasil, a pesquisa de Rocha (1999), cujas principais idéias abordaremos no capítulo V.

A leitura dos pensadores a que fizemos referência nos encoraja à reflexão sobre as práticas pedagógicas nas rotinas da educação infantil, principalmente na faixa etária de três anos. Ela nos suscita a encontrar significados nas ações que um olhar pouco atento não conseguiria perceber, principalmente as ações que não estão explícitas nos sujeitos que estão na relação direta com as crianças, mas as propostas de trabalho, planejamentos, falas, enfim, nas articulações múltiplas que este estudo propicia. Podemos salientar que as leituras feitas nos possibilitam: entender como a infância foi caracterizada em diferentes reflexões sobre sua educação; observar como os pensadores perceberam a atividade na construção do sujeito, na sua relação com o mundo; salientar a contribuição da pedagogia, inserida na filosofia, para entender a construção do conhecimento nas instituições de educação, nas propostas pedagógicas de diferentes épocas; constatar que as possíveis referências pedagógicas têm orientado a constituição da prática dos profissionais que trabalham com a educação infantil; refletir como as mudanças ao longo da história da educação repercutiram na elaboração de uma escola para a infância, como essas mudanças possuem relação com os profissionais da educação infantil e com a visão de crianças como sujeitos de direito a uma educação significativa; auxiliar na reflexão para elaboração de ações educativas frente aos desafios da sociedade atual, buscando a formulação de proposta fundada nas relações das crianças com sua cultura, consolidando assim uma pedagogia para a infância.

4.4 A Contribuição da experiência italiana

No percurso da história atual, novas orientações vêm ocorrendo e uma nova escola da infância aponta com atenção para os direitos das meninas e meninos pequenos. Direitos inalienáveis à vida, à educação, à instrução, ao respeito, à identidade individual, étnica, linguística, cultural, religiosa, sobre os quais se fundamenta a promoção de uma nova qualidade de vida, como grande finalidade educativa do tempo presente. Na atualidade, ganha espaço a visão sobre a criança como sujeito cultural, com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa.

Diante desse desafio surge um novo campo de investigação e de discussão, tendo como base a relação entre crianças e adultos, no sentido de tornar o campo da educação, um espaço aberto para a pesquisa e reflexão, envolvendo as crianças pequenininhas e as variadas estratégias de relações do cotidiano das instituições. Essas foram as bases sobre as quais são estruturadas as propostas pedagógicas, na Itália, para as creches. O envolvimento das creches em investigações chama-nos atenção, pois esta não é uma prática recorrente em nosso país, e que pode ser uma das razões do trabalho muitas vezes empobrecido nesta faixa etária (zero a três anos). A metodologia das instituições italianas (assim denominada a nova metodologia pedagógica das creches na Itália) tem merecido atenção, bem como tem fornecido reflexões enriquecedoras sobre as práticas cotidianas com as crianças pequenas, e podem contribuir para uma nova postura educativa junto às instituições de atendimento à infância no Brasil.

Os pesquisadores italianos afirmam que uma série de pesquisas e abordagens têm lugar nos séculos XIX e XX, enfocando as especificidades das crianças, valorizando seus modos de ver, pensar e fazer.

[...] As práticas pedagógicas educacionais para as crianças na Itália originam-se da pedagogia européia clássica. Pestalozzi, Rousseau, Froebel e Montessori, se forem corretamente interpretados, viam a infância como um período importante em e para si mesmo. Na Itália, como na maior parte da Europa, a primeira infância não era vista como um prólogo da “vida real” que viria a ter lugar em anos posteriores. (GANDINI; EDWARDS, 2002, 52).

Para melhor compreender a postura das escolas italianas, neste século, faz-se necessário traçar algumas considerações sobre sua proposta de trabalho com as crianças, na qual esta pesquisa se fundamentará.

Demonstram os italianos um desejo em abrir uma nova página na relação com a criança, permitindo o gosto pelo imprevisto³⁸, pelos significados e pelas funções que os objetos e as pessoas assumem naquele contexto particular, dizendo não a uma organização demasiado rígida dos tempos, dos grupos infantis que pode enfraquecer a espontaneidade das relações. A experiência italiana, que se apresenta, considera a base de sua proposta a contextualização da criança e seu universo cultural. Entre os primeiros conteúdos-objetivos de seu projeto educacional está a comunicação-relação de seus três protagonistas: as crianças, os educadores e as famílias. O centro do projeto está, portanto, construído não apenas sobre um dos três, mas na relação criança-família-educadores na sua globalidade e em suas particularidades. O destaque da situação relacional leva a um reconhecimento da criança como protagonista,³⁹ ou seja, é reconhecida como elemento central e privilegiado na relação. (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998).

No processo de construção de sua teoria, levam em consideração uma nova imagem da infância e dos diversos campos do conhecimento. Para os italianos:

[...] As nossas crianças precisam ser assim, elas são assim, estão à procura de desafios. Seus olhares demonstram a intenção de se comunicar, sua curiosidade e seu desejo. Estamos falando de crianças que são pesquisadoras, que procuram entender significados, que se esforçam por responder uma pergunta fundamental: O que é a vida? Percebemos que elas nos dizem algo mesmo quando não falam. (RINALDI, 2002, p.77).

Se antes o olhar adulto definia e reconhecia a criança como tal, através dos critérios produzidos pela imagem de filho, aluno, atualmente tem se buscado dar significado ao ser criança no encontro com ela mesma, discutindo-se onde se coloca a barreira que separa adultos/não adultos, problematizando as relações entre os dois lados tão afastados ao longo da história e que exigem, no presente, um encontro sob novas perspectivas. “Sujeito produtor de linguagem, enlaçada em variadas redes de interação social, a criança é vista como parceiro de trocas diversas com possibilidade de desenvolver autonomia, conduzindo iniciativas próprias” (BONDIOLI; MONTOVANI, 1998, p.91).

Entendida como um sujeito integral, não compartimentado, produto e produtor de sua sociedade, da humanidade; a criança é “uma protagonista que tenta descobrir e entender as

³⁸ Segundo FARIA (1999, p.70) “[...] As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriabilidade e da necessidade de transformação).”

³⁹ A criança como elemento principal e privilegiado na relação com o cotidiano.

relações, conexões e respostas, elaborando suas próprias hipóteses e envolvendo outras crianças em suas investigações.” (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.79).

Às crianças é dado o direito de realizarem e expandirem suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto, confiança e satisfazendo suas necessidades de aprender, mais ainda quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com os adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca das estratégias construtivas do pensar e do agir. Este último aspecto é o que concerne formar inteligências criativas, um saber livre, e individualidades capazes de reflexão e sensibilidade, através de ininterruptos processos de diferenciações e integrações com o outro e com outras culturas. Para isso, a pedagogia das instituições italianas acredita que as professoras são convocadas a favorecer as condições de ação das crianças, ter sensibilidade e disponibilidade, ser companheiras de brincadeiras, estabelecer cumplicidades. Assim, a ludicidade, a continuidade, a diversificação das experiências garantem a produção de significados fundamentais na estruturação das aprendizagens, na relação com o mundo externo, na socialização. Portanto: “Um professor tem um papel único [...] Este não é o papel da mãe ou de um terapeuta ou de um colega, mas de alguém que valoriza os aprendizes e a aprendizagem profissionalmente.”(GANDINI; EDWARDS; FORMAN, 1998, p.47).

Nas creches e escolas da infância italianas, atualmente, o adulto é também sujeito da aprendizagem. Aprende sobre a dinâmica do desenvolvimento infantil e sobre suas próprias potencialidades artísticas, científicas e lúdicas. Em outros momentos da história o professor assumia o lugar de espectador das ações, dirigente ou, ainda, supridor das crianças, saindo atualmente deste lugar, ocupando o papel de cenógrafo, organizador de ambientes ricos e diversificados, parceiro mais experiente da criança na produção do conhecimento. É um movimento que exige não apenas uma nova visão de infância, mas também de homem, de mulher, de educador e das relações sociais.

O projeto das escolas italianas para a infância propõe-se a dar à própria instituição um significativo lugar de aprendizagem, interação e animação, de agenciadores de relações enquanto contextos sociocomunicativos da criança e potencializadores do desenvolvimento infantil. A “pedagogia das relações” e a “pedagogia do lúdico” constituem-se como elementos que dão vida às creches.

A estreita parceria com as famílias e a comunidade em geral é um forte alicerce da instituição de educação. Para esta metodologia, os três sujeitos da educação estão interligados entre si e formam um sistema. As creches são sistemas de relações, são destinadas às crianças,

mas que não podem separá-las da família e da sociedade. Elas se configuram como integração e não como substituição da rede familiar, Onde não devem faltar:

[...] locais que incentivem as crianças para o jogo individual e para o relacionamento entre poucas crianças. (...) Espaços previsíveis e predispostos solicitam a capacidade da criança para pesquisa a autorganização, induzem-na a comportamentos mais finalizados, enquanto a sustentam na reflexão e na capacidade de concentração. (Gallardini, 1996, p.09).

Pais-crianças-educadores integram novos modos de relação, transformado-se nesse processo. A integração creche-família é o princípio que rege a relação entre elas; o que assegura à criança a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais, vislumbrando uma pluralidade de modelos nos quais se espelhar na construção de sua identidade e de sua autonomia, o que não significa separação do adulto, mas segurança no adulto. Assim, a interação é uma orientação fundamental. Neste aspecto, em particular, ressaltamos a organização dos grupos.

A instituição de educação infantil é, portanto um sistema orgânico, não isolado em si mesmo. O caráter de instância aberta é um traço característico do modelo italiano de educação infantil e inclui o intercâmbio com os mais diversos espaços naturais e culturais. Sendo assim, o espaço circundante oferece experiências para além da instituição, possibilidades de aprendizado cultural, lúdico utilizável no dia-a-dia.

As atividades assumem papel relevante no contexto de vida das crianças, pois, através delas, poderão questionar, investigar. A atividade dos sujeitos envolvidos se dá pela oportunidade de agir, conceituando-se a ação como "o poder humano de gerar o novo, de mover novos processos através das relações humanas." (GALLI, apud FARIA, p.150). Há na pedagogia italiana um constante "chamamento ao fazer", um convite a explorar o mundo dos objetos, tocá-los, olhá-los, transformá-los. Trata-se, portanto:

[...] de uma didática que não se refere, em primeiro lugar, a atividades específicas por meio das quais se incentivam particulares aprendizagens e cuja meta não é a obtenção de habilidades parceladas, mas por convite à ação, com o objetivo de fazer com que se adquiram formas sempre mais complexas de descentralização cognitivo social. (BONDIOLI, MONTOVANI, 1998, p.31).

A história das creches italianas pode ser percebida como uma experiência enriquecedora, embora, acredita-se, não completamente livre de limitações e contradições. Tomar a experiência italiana como uma possibilidade de fundamentação não significa adotá-la como modelo importado para o Brasil, mas buscar contribuições que nos auxiliem a traçar uma pedagogia da infância.

No Brasil há experiências isoladas, semelhantes à proposta das escolas italianas, na perspectiva do reconhecimento de direitos da pequena infância, mas observa-se que a maioria anda sobre solo “arenoso” e indefinido, entre o cuidar e o educar, entre o *laisser-faire* e a diretividade. Nossas instituições de educação infantil apresentam dificuldades de construir sua identidade própria, oscilando entre o ranço do assistencialismo e a perspectiva escolarizante.

Nesta perspectiva pensar a instituição de educação infantil, a concepção de criança, o papel do professor, a relação criança-família-professor, as relações com o ambiente, poderá ser um indicativo para repensarmos os princípios que sustentam as práticas pedagógicas junto às crianças. A estrutura curricular exige que as experiências e atividades partam sempre da história e do mundo cultural e existencial das crianças, abrindo mão dos “modelos didáticos pré-fabricados”, rígidos e canônicos, buscando soluções didáticas flexíveis. (GANDINI, 2002).

As propostas de planejamento nas instituições de educação infantil, na maioria das vezes, são previamente determinadas, sem o contato com as crianças e com pouco conhecimento sobre estas. Para os italianos, os educadores devem efetuar um reconhecimento dos temas a serem tratados nos movimentos, interesses e desejos das crianças, para então caminharem coletivamente, pois o planejamento é realizado em termos de projetos a serem apreendidos com o grupo e não por disciplinas, projetos que orientam o olhar, as mãos, os gestos das crianças na perspectiva de educá-las menos para reconhecer o mundo e mais para construí-lo. Aqui reside o que estamos entendendo como a contribuição da proposta italiana de trabalho com os pequenos.

Neste sentido, podemos perceber o quanto é desafiador o trabalho com as crianças pequenas proposto pelas instituições italianas. Por essa razão, nos valem da experiência dessas instituições para compor as considerações e análises que este trabalho suscita para entendermos a prática das professoras frente à "atividade".

Mateus encolhe um dos braços e deixa parte da manga de seu “moletom” pendurado, como se fosse abanar, mas não o faz e dança com a fumaça balançando seu corpo de um lado para o outro, enquanto observa a fumaça que sai pelo orifício atrás do fogão.

Silvia imita Mateus deixando sua manga da blusa pendurada. [...] Weslin abre a panela.

Luciana: Não pode encostar, tá quente! As crianças dançam em meio a fumaça, aplaudem, sorriem, trocam olhares de satisfação.

Mateus destampa a panela, Laura, Laís e Marina também olham como estão os ovos. Mateus abre a panela devagar e observa o vapor que sai como uma fumaça, as meninas ao seu lado se esquivam. Enquanto abre a panela o olhar de Mateus se divide entre a panela e a professora. Marina também se aproxima.

Laura : Tá quebrado! (referindo-se aos ovos na panela).Luciana: Tá quebrado? Deixa eu ver. A professora chama as crianças para lavar as mãos para comer os ovos.

Em seguida, retira as brasas com pedaços de madeiras pequenos. As crianças a observam curiosos, a maioria das crianças está em volta do fogão. Professora: Lenha queimada vira carvão, acho que vou comprar uma carne para gente fazer um churrasco num outro dia.

Enquanto a professora leva a brasa para enterrar, acompanhada de algumas crianças, Fernando passa a mão no carvão do fogão e coloca na boca, faz isso várias vezes.

Professora: Eu vou lavar as minhas mãos, porque eu não posso dividir ovos com a mão desse jeito!

A professora vai para o banheiro, as crianças colocam a mão na água quente, no vapor: Ah! Ah! Ah! Ah! Se afastam e voltam, experimentam até conseguirem suportar a temperatura da água, quando está quente demais dizem: Ai!!! E retiram a mão rapidamente. Carlos coloca a mão na água quente e corre: Ai!!!

Luciana chega: Vamos levar os ovos para dividir? Carlos e Vanessa aplaudem: Eh!!!

Professora: Quem vai querer comer o ovo? As crianças festejam: E!!!! EU!!!!... (Registro em vídeo, 02/06/03)

Esse episódio primeiramente revela a forma de as professoras organizarem a “atividade”, porém, aos pequenos, algo de novo naquela proposta lhes chamava a atenção, misturando vivências e curiosidade. *Sabrina, uma das crianças, em meio à fumaça se dirige à professora Helena: onde desliga? Esta lhe responde: este fogão é a lenha, o outro é a gás! Sabrina levanta as sobrancelhas, como se estivesse descobrindo algo e olha em torno do fogão.* Observamos que Sabrina parece tomar como ponto de partida aquilo que seu contexto cultural lhe possibilitou conhecer, o fogão a gás. Seu olhar atento e curioso procurava observar o funcionamento daquele fogão. Como poderia produzir tal fumaça que inundava todo o espaço? Sua ação de olhar em volta do fogão, produzido com outras características,

não estaria revelando justamente a procura por um botão que pudesse apagar a chama? Sabrina nos faz lembrar a imagem das crianças na visão das instituições italianas: é de “alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo [...] uma criança cheia de curiosidade, com grande capacidade de se comunicar, capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica”. (RINALDI, 2002, p.76). E mais: parece nos mostrar essa criança que busca aprender e, para isso, ela questiona a professora, que lhe responde de imediato. Porém, não a instiga a inquirir sobre outros elementos existentes na sua relação de contatos com aquele fogão, que lhe parecera tão diferente dos que ela tinha encontrado em seu cotidiano. Optou então a professora em apenas responder as perguntas feitas pelas crianças. Prefere mantê-las afastadas do fogão, temendo que maior aproximação poderia causar-lhes algum acidente. Sabrina revela-se uma criança curiosa, que expressa desejo de se comunicar. Percebemos que ela nos diz algo, mesmo sem falar: seu olhar atento ao investigar o espaço em torno do fogão, suas sobrancelhas que sobem diante da resposta da professora. Portanto, “as crianças não aprendem apenas quando os adultos tem a intenção de ensinar” (ROSEMBERG e CAMPOS, 1994, p.164), daí a necessidade de estudarmos se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo e lugar, que habilidades, esquemas cognitivos vale a pena apoiar, como oferecer palavras, pensamentos, como surgem os interesses as similaridades nas crianças.

Ver a fumaça, no sobe e desce das fuligens, foi um convite para dançar. As crianças imitavam pelas expressões corporais o subir da fumaça, reinventavam movimentos, criavam coreografias, num faz de conta. Apresentavam muitas linguagens pelas quais davam uma dinâmica diferenciada à rotina estabelecida pelas professoras, pois por sua forma de expressão fizeram do previsível o imprevisível, com descobertas e contatos com o mundo, encontrando e dando sentido para a “atividade.” Quando Mateus brinca com a blusa, afugentando a fumaça, demonstra encontrar satisfação na própria ação e não no resultado a que esta poderia levar. Essas ações sucediam-se ao mesmo tempo em que as crianças realizavam outras atividades criadas por elas, demonstrando serem instigadas pela instalação do fogão. Olham, mexem, voltam a brincar na areia, retornam e se envolvem com a fumaça, sopram, e dançam no meio desta, correm novamente para o pátio, atendem ao chamado da professora e se dispersam logo em seguida. Mas cada nova descoberta era vivenciada de forma lúdica e cheia de expectativa, fazendo com que, muitas vezes, a regra estabelecida pelas professoras de não se aproximarem do fogão fosse transgredida: *Mateus destampa a panela, Laura, Laís e Marina também olham como estão os ovos. Mateus abre a panela devagar e observa o vapor que sai como uma fumaça, as meninas ao seu lado se esquivam. Enquanto abre a panela, o olhar de Mateus se*

divide entre esta e a professora. Mateus mexe na lenha. Laura : Tá quebrado! (referindo-se aos ovos na panela).

Houve vários momentos em que as relações estabelecidas entre as crianças e a proposta do uso do fogão foi de vibração e trocas. Assim, apresentavam-se desejos, resignificando idéias e ações. *As crianças colocam a mão na água quente, no vapor: ah! ah! ah! ah! ah! Afastam-se e voltam, experimentam até conseguirem suportar a temperatura da água, quando está quente demais dizem: ai!!! E retiram a mão rapidamente. Carlos coloca a mão na água quente e corre: ai!!!. [...] Fernando passa a mão no carvão do fogão e coloca na boca, faz isso por várias vezes. [...] Mateus pega uma lenha acesa com brasa.* Frente a isso acreditamos que as crianças reconstruíram a “atividade”, por meio das brincadeiras e da invenção de brincadeiras por outras crianças e adultos. Ampliaram, assim, a capacidade de inserir-se no mundo físico e social.

Salientamos que o importante não é como brincavam, mas como, por meio de suas brincadeiras, se envolveram na “atividade” de forma interativa e criativa. Dessa maneira se configurava o momento daquela “atividade” para as crianças. Por intermédio dela revelavam como se relacionavam com as idéias propostas pelas professoras. Porém, suas ações não perseguiram um objetivo, já que a motivação estava na própria ação de brincar com os elementos que o fogão produzia, como o fogo, a água quente, os ovos cozinhando e não em seu resultado, como almejavam as professoras, ou seja, observar o fogo no fogão.

Assim, o fogão, para as professoras, aparece como forma de cumprir uma tarefa organizada exclusivamente por elas, já para as crianças há indícios de que tenham resignificado a “atividade”, pois brincar com a água quente, saborear o carvão e criar, com base nessa “atividade”, outras formas de brincar com o fogão, representou para algumas crianças (considerando que nem todas se envolveram com a mesma intensidade) uma experiência. Uma experiência que lhes permitiu vivenciar suas brincadeiras com elementos novos naquele contexto, como fogo, água borbulhando, a fumaça invadindo o espaço, ovos cozinhando em sua presença. São elementos novos que passam a ser experienciados pelos pequenos. As crianças abrem a panela com frequência para ver o que está acontecendo (embora isto geralmente ocorresse quando a professora estava distante). Sabrina e seu desejo de desligar o fogão; Mateus que dança com a fumaça, são cenas que evocam o trabalho das instituições de educação infantil italianas cuja experiência mostra que as “atividades” ocorridas sem interferências são normalmente atividades mais educativas, seus elementos e simbolização tornam-se experiências quando as crianças fazem descobertas, vivenciam,

ampliam e aprofundam o que descobrem, possibilitando-lhes, enfim, atuar no mundo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Para Benjamin (1976), a experiência do ser humano com os objetos do mundo é única e irrepetível. A experiência pressupõe a integração do sujeito a um contexto social de caráter mais amplo através da tradição. O que Benjamin apontou nos remete à idéia de que a experiência é o contato intenso dos indivíduos na vivência direta com todos os elementos da cultura própria de cada indivíduo em sua forma de ser, fazer e de viver. Por meio desses elementos, nos comunicamos com o mundo, valendo-nos de diferentes linguagens e somos capazes de interferir nessa realidade.

Larrosa (2001), com base em Benjamin, amplia essa idéia de experiência. A experiência é aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Experiência invoca travessia e perigo e o sujeito que a vive está exposto, porque se expõe aos riscos de suas incertezas. A experiência é, neste sentido, aquilo que padecemos, o que está ligado a nossa existência contingente e pessoal. Assim, as professoras ao planejarem as “atividades”, podem criar possibilidades para que as crianças vivam suas experiências, mas para tanto, se faz necessário criar um contexto para que tenham “vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência.” (KOHAN, 2003, p.253). No caso em questão, pouco possibilitando que as crianças experienciem as diversas possibilidades com a água, com crepitar do carvão, o calor do fogo, o vapor da panela, as professoras podem empobrecer a experiência das crianças e as suas próprias. Isso nos remete a uma questão: o que as professoras sabem sobre o fogo? Sobre água em ebulição, vapor, para redimensionar os elementos decorrentes da “atividade”? Ao refletir sobre essas questões rememoramos o pensamento de Malaguzzi (1999), quando afirma que a tarefa da teoria é ajudar para que os professoras entendam melhor a natureza dos problemas vividos por elas e pelas crianças. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria. Muitas vezes não saber é a condição que nos faz continuar pesquisando. E, então, estaremos na mesma situação das crianças, e podemos ter a certeza de que as crianças estão sempre prontas a ajudar, trazendo idéias, sugestões, dúvidas, indicações, problemas.

Se as experiências vivenciadas pelas crianças, em seus diversos momentos no CEI, não forem concebidas dessa maneira, como nos apontou Malaguzzi (1999), as práticas pedagógicas continuarão a reproduzir o que a modernidade nos coloca como verdade, a divisão entre o pensar e o fazer, a serviço da produtividade. Assim, valoriza-se mais o tempo para fazer do que como fazer, pois não há tempo para a experiência nem para narrá-la. Então

poderemos reafirmar o que Benjamin escreveu: uma nova forma de miséria surge, a pobreza da experiência.

Em sintonia com as idéias de Benjamin, Larrosa (2001) apresenta uma reflexão bastante pertinente: deve-se em primeiro lugar fazer do tempo destinado às experiências vivenciadas pelas crianças um momento para poder “pensar mais devagar, suspender o juízo e a opinião”, para que se possa “olhar mais devagar e aprender com lentidão”. Se as professoras assim agissem, estariam menos vinculadas a métodos prescritos de ensinar e tornar-se-iam observadoras e intérpretes das diversas experiências vivenciadas pelas crianças. Teriam possibilidade de apreender os processos cognitivos das crianças, estando menos preocupadas com os resultados e com o hiperativismo pedagógico, que pouco têm servido à produção de sentido ou experiência, uma vez que privilegiam mais uma racionalidade didática do que uma aprendizagem significativa e singular.

Malaguzzi (1999) fala de duas formas pelas quais podemos olhar os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados por elas. As crianças não entram na atividade como cumpridoras de papéis ou para dar conta do que está sendo feito, mas para estabelecer relações e expressar-se.

Neste sentido, a lógica das crianças de se expressarem na “atividade” do fogão, advém de suas múltiplas dimensões, pois passaram a viver suas experiências através das descobertas, da exploração, quando era possível desmanchando o que estava feito, dando significado ao que estava posto à “sua moda”. Como já comentamos aqui, o fazem apresentando um enredo de muitas linguagens, dando uma dinâmica diferenciada à rotina estabelecida pelas professoras.

As professoras procuravam manter as crianças na “atividade” e explicitavam este objetivo nas chamadas freqüentes às crianças buscando sua participação. *Helena: gente, vem ver o fogo no nosso fogão! [...] Helena: a água está fervendo, tá ficando cheia de bolinha. As crianças: deixa eu ver! Deixa eu ver!* Ao mesmo tempo que as crianças interagem com a “atividade”, o faziam com os demais elementos existentes no referido espaço. As professoras com sensibilidade e disponibilidade, estabeleceram, de certa forma, cumplicidade, porém não ampliaram a “atividade” questionando, discutindo as descobertas que as crianças faziam.

Em certos momentos as professoras, como diria a experiência italiana, agiram como “ofertantes de ocasiões”, fortalecendo a independência das crianças paralelamente à possibilidade de criar sentido de pertencimento à natureza. No caso em questão, favorecida

por “atividades” com elementos que lhe são próprios: água, terra, ar, fogo, na oportunidade privilegiando o fogo. As professoras poderiam omitir este tipo de atividade, por considerá-la perigosa, embora em vários momentos revelassem o temor da proximidade das crianças ao fogão: ... *Mateus pega a tampa da mão de Carlos: ah! ah! ah! Chega a professora e segura a tampa, Mateus puxa forte de suas mãos, mas a professora segura e explica: ficar perto do fogão é perigoso! [...] Andreza levanta a tampa da panela. Luciana: deu Andreza, já viu! Tá quente! Ô curiosa! Ô curiosa! As crianças pulam sobre a madeira em cima da qual a professora deposita as cinzas. Bianca está próxima. Pedro: vai queimar teu pé, Bianca! Luciana: tira o pé daí Bianca, senão irás te queimar.*

Na temeridade das professoras, percebemos que pouco conheciam outras formas de explorar com as crianças o uso dos objetos e os fenômenos deles decorrentes, como o carvão, a brasa, a água quente. Talvez por temer acidentes entre as crianças, as afastavam para protegê-las, o que é comum na ação das professoras. Porém, a cena apresentada nos faz entender isso como esquecimento do como era ser criança, conforme nos aponta Montovani e Bondioli (1998, p.79-80):

[...] na relação que o adulto estabelece com a criança é posteriormente acentuada pelo véu de esquecimento que se estende na memória adulta, sob os anos vividos na infância. Isso faz com que, apesar de termos todos vivido esta experiência concreta [...] possam nos parecer totalmente fora de nós, quase fossem expressões de um alienígena, de um extraterrestre, na pior das hipóteses, de monstro, na melhor, de um ser disforme, sem características específicas, uma tabula (uma tábua vazia) a ser completada, modelada, provida de significados.

As professoras, em sua infância, certamente faziam cozinhados no quintal, pois sabemos que tais brincadeiras são recorrentes entre as crianças. Brincavam e davam conta de fazer o fogo, cozinhar, limpar. Porém, com as crianças na instituição, dificultam a experiência de vivenciar esta situação, mesmo sabendo que estarão por perto para apoiar, ou melhor, estarão fazendo juntos, crianças e adultos. Na realidade, como adultas, acreditam que as crianças não darão conta de realizar determinadas atividades, muito menos brincar com fogo, água, terra, porque vai sujar, machucar, molhar. Pouco percebem que o prazer está justamente em viver o perigo. Neste sentido afirma Faria (1999, p.79): “[...] poderemos, em nome de objetivos pedagógicos essenciais como sentir-se natureza, aprender juntos, adultos e crianças, como aventurar-se no perigo sem machucar-se.” Mas para isso requer mais atenção a ação das crianças, para permitir que as ações substitutivas se desenvolvam.

Percebemos que a professora a partir da “atividade” com o fogão introduziu sem perceber as crianças em elementos significativos para a cultura infantil: as brincadeiras. O

movimento das crianças ao soprarem o fogo para fazê-lo vingar, ao abanar a fumaça traduzia-se num jogo de envolvimento com a “atividade”, por elas ressignificada revelando sua forma de estar no mundo, enfim, tornando-a sedutora. Mateus que dança abanando a manga de seu moletom, o movimento de aproximar-se e afastar. Um jogo de envolvimento que leva à descoberta do orifício que havia atrás do fogão para a passagem do oxigênio, o movimento de abrir e fechar a tampa para saber o que acontecia dentro da panela. Assim, paralelamente à “atividade” de cozinhar, as crianças organizavam suas brincadeiras.

Em sintonia com essas questões, Fantim (2000, p.88) salienta que “não é suficiente ‘dar’ às crianças o direito à brincadeira; para que esta seja uma atividade significativa é preciso despertar e manter nelas o desejo de brincar, e para isto não basta somente ampliar o tempo de brincar, ou o tempo de recreio e aumentar os estoques de brinquedo na instituição.” É preciso, além disso, propiciar “atividades” significativas que enriqueçam também as formas de percepção e sensibilidade das crianças. Analisamos, no relato abaixo, se essa sensibilidade é desenvolvida:

Rafael, Sabrina, Bianca e Ana brincavam com as loucinhas de fazer bolo na areia, enquanto no fogão os ovos cozinhavam. Mais uma trama estava começando, era a brincadeira de casinha. Rafael (pai) levanta-se e chama as filhas (Ana e Sabrina): “Vamo filha, vamo estudá”!

As meninas com alguns brinquedos danificados nas mãos se afastam na companhia de Rafael. Sabrina larga a mão de Rafael e vai olhar o fogão rapidamente e retorna para junto de Ana na gangorra.

Bianca (mãe), já em seguida chama: Filhas tá na hora da janta! Já acabou a escola. As meninas correm para próximo de Bianca. Rafael não volta, está brincando no escorregador.

Bianca dá pratos às meninas: “Toma, senta aqui, (apontando para calçada) e vão comer! As meninas fazem de conta que estão comendo. Sabrina deixa cair um pouco da comida (areia) à medida que come, até esvaziar o prato. Ana observa, sorri e faz igual.

Bianca olha para as meninas e diz: Acabou? Dá! Pega os pratos das mãos das meninas e organiza as loucinhas, empilhando-as ordenadamente. As professoras estão próximas do fogão. Helena chama a atenção das crianças: Oh! O ovo já está fervendo, já está quase cozido! As meninas deixam a brincadeira e correm para junto do fogão: eu quero ver, eu quero ver, eu quero ver! (Registro em vídeo, 02/06/03).

Percebemos que, às meninas, o fogão não interessava como tal, mas mexer, observar, experimentar suas conseqüências: o ovo que cozinhava e quebrou, a lenha com a brasa, ei-los

reduzidos ou promovidos a um novo significado. O brincar desenvolve-se descobrindo e criando analogias. Fogão, bolo, cozinhar são objetos e ações que observam no contexto onde estão inseridas, na mãe, na merendeira do CEI, e outros. A areia vira sopa, carne ou feijão, esses são “instrumentos” que estimulam a brincadeira de faz de conta entre as crianças. No episódio em questão, as crianças, com sua sensibilidade, deram um novo sentido aos objetos que possuem significados fixados pela cultura, ultrapassando o sentido único que as coisas tendem a adquirir. Ao criar a trama da brincadeira de casinha em que as filhas vão à escola, a mãe assume a tarefa de cozinhar e alimentá-las. Percebemos aí as crianças conhecendo e desvelando o mundo enquanto criam e, ao criar o mundo, elas nos revelam a verdade sempre provisória da realidade em que se encontram. Criam um mundo particular dentro de um universo mais amplo, desenvolvendo através dos jogos sentidos que a realidade pode adquirir. (SOUZA, 2000). Servindo-se da imaginação, Bianca, Sabrina, Rafael e Ana agem sobre o mundo. E o fazem entre tantos afazeres e um contínuo ir e vir, entre o nível da experiência e o nível da invenção. Assim vimos qual a dimensão do brincar e das brincadeiras para as crianças. Essas “atividades” criam as condições para estabelecer caminhos na direção da imaginação, oportunizando-lhes planejar e organizar seu pensamento. A imaginação possibilita a experiência e, como indica Larrosa, “precisa de tempo”. Por isso, é necessário que as crianças tenham tempo para que desenvolvam a imaginação, para criar interesse e mantê-lo. Neste sentido, a organização do espaço e as ações das professoras são fundamentais.

A cena acima apresenta ações contínuas das crianças, porém diversificadas, com linguagens próprias, associadas a manobras inteligentes, com estratégias e regras peculiares ao grupo. Criou-se, entre os que brincam, um mundo com histórias próprias, porém não distantes das histórias vividas pelos adultos em sua cotidianidade. Como indica Elkonin (1998, p.35): “O singular impacto que a esfera da atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas.”

Embora as crianças realizem atividades diferentes, as relações entre elas, e os adultos, entre elas e os objetos contêm um princípio: no caso, o relacionamento entre as crianças e o fogão proposto pelas professoras, expressando-se na “atividade” através da brincadeira. A atividade lúdica é identificada como o espaço privilegiado que instaura possibilidades para o desenvolvimento de vários sentidos: de brincarem com a areia, confeccionar os bolos, como no relato a seguir: *Bianca: filha, tá na hora da janta! Já acabou a escola! [...] Bianca dá*

pratos às meninas: toma, senta aqui, (apontando para calçada) e vão comer! As meninas fazem de conta que estão comendo. Sabrina deixa cair um pouco da comida (areia) à medida que come, até esvaziar o prato. No jogo de faz de conta, a criança “torna-se” o que ainda não é, “age” com os objetos que substituem aqueles que ainda lhes são vetados, “interage” segundo padrões que se mantêm distantes do que lhe é determinado pelo lugar que, na realidade, ocupa em seu espaço social. O jogo de faz-de-conta permite a criança ultrapassar a situação que estava sendo proposta pela professora. No episódio acima, observa-se que as crianças se inserem em sua cultura e nela são inseridas, através da brincadeira. “...Numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento **da criança.**” (VYGOTSKY, 1989, p.117 *grifo nosso*).

No episódio anterior, observa-se que as crianças escolhem os objetos (loucinhas) como elementos substitutivos, que permitem as ações. Isto significa que os objetos tendem a comportar as ações lúdicas. Poderíamos dizer então que as ações lúdicas representam aquilo que as crianças observam nas ações dos adultos e na interação destes com os objetos. Demonstra, a ação da Bianca em preparar a comida e alimentar as meninas, que isto não é feito aleatoriamente, está apoiada em ações observadas em seu contexto social. As representações dos papéis no faz-de-conta e a temática da brincadeira, do bolo na areia, podem ter sua origem no cozinhado do fogão, organizado pelas professoras.

Os postulados teóricos da psicologia (Vygotsky, Elkonin, Leontiev) equiparam o “brincar a uma atividade em que tudo é possível, um campo aberto e dominado pelo imaginário, sem limites no que se refere à insubordinação ao real.” (GÓES, 1997, p.65). Vygotsky (1989) diz que o “brinquedo emancipa”. Ao aprender a brincar, a criança se apropria de uma atividade que permite a transgressão do real, sustentando-se nela. Aprende a lidar com os objetos de forma lúdica, ou seja, aprende a ultrapassar sua dimensão concreta e seu uso específico, socialmente definido e também permite a convivência de diversas contradições vivenciadas pelas crianças e pelos adultos.

O desenvolvimento da capacidade de fazer-de-conta, de imaginar, não ocorre somente no contexto pedagógico, mas este deve criar as condições necessárias para que isto ocorra, pois permite às crianças conhecerem e apropriar-se da sua realidade, inserir-se nela construindo novas realidades, incluindo-se como protagonistas, vivendo as tramas organizadas em suas brincadeiras.

Voltando à nossa pesquisa, vale expressar que enquanto a “atividade” era realizada pelas professoras algumas crianças realizavam outras ações, faziam, por exemplo, cozido com

areia e constantemente saiam para o parque para balançar e escorregar, depois voltavam para junto do fogão, onde a professora desenvolvia a “atividade”. Assim realizavam várias coisas ao mesmo tempo, mantendo seu interesse em cada objeto momentaneamente, mas sem abandonar nenhum deles. Algumas crianças faziam os bolinhos de areia, corriam para a gangorra, olhavam à distância a panela no fogão e, ao chamado da professora para provar os ovos cozidos, corriam para saboreá-los, sem no entanto abandonarem seus bolos de areia.

Essas atitudes simultâneas entre as crianças eram constantes em outros momentos de “atividades”. Muitas vezes isso parecia expressar indeterminação ou incerteza em relação ao que realmente estavam dispostas a fazer. Em outros momentos observávamos que seria uma resposta aos vários estímulos que se configuravam a sua volta. Tais estímulos (brinquedos, situações novas como o fogão) despertavam curiosidade e, de certa forma, o inusitado sempre era motivo para relacioná-lo as suas vivências, além de ser também um desafio em razão do qual novas hipóteses surgiam a sua volta.

Particularmente pensamos que as atitudes simultâneas das crianças nos momentos observados fazem parte de ações diferentes, talvez por não percebermos que têm o mesmo eixo e o mesmo significado para elas. Cada situação é ao mesmo tempo um todo em si mesmo e parte de um todo. As crianças em suas ações organizam seu tempo/espaço e demonstram a compreensão que têm sobre ele. É sempre uma contemporaneidade em torno de um encontro fecundo, entre o que desejam e o que fazem. Neste sentido, não seguem modelos ou padrões, são legítimos momentos de estarem consigo e com os outros.

Alves Filho (2000) afirma que todas as experiências vividas pelo ser humano ocorrem ao mesmo tempo no que se refere à mente e ao corpo. Assim, na “atividade” do fogão, as crianças estão no parque e ao mesmo tempo envolvidas com o fogão. Vimos que essas atitudes são positivas, pois contribuem para a experimentação, investigação e descoberta daquilo que realmente as fazem felizes. As crianças sempre realizam essas ações com seus pares, quer seja por exigência das professoras em agrupá-las, quer pela organização que elas próprias realizam. É importante evidenciarmos o modo como elas interagem, do ponto de vista de suas relações, com as professoras e com os seus pares, pois este é um poderoso meio para analisar as relações sociais e como as crianças estabelecem seus próprios “contratos sociais”. A situação relatada a seguir é um caminho para que possamos identificar essas questões.

Ao final do teatro de sombra enquanto a professora recolhe os materiais, algumas crianças entram em baixo de duas mesas, as demais atraídas por este movimento também entram, porém o espaço é reduzido e duas delas ficam de fora.

Professora: Ah, estão na caverna? Crianças: É! Professora: Vamos cobrir esta caverna! E joga um cobertor por cima das mesas.

As crianças se empurram, gritam, se encolhem, puxam o cobertor, festejam. A professora retira o cobertor e diz: Vamos ver se cabe todos na caverna? E continua: Sai todos da caverna, sai todos! Vou explicar como é que é, assim: Um atrás do outro! Vamos ver se cabe? Um trás do outro, um atrás do outro!

As crianças: Rapidamente fazem uma fila. Vanessa chega quando a fila já está organizada e se posiciona em frente a Laís.

Laís empurra a Vanessa. Professora: Não empurra!

Laís: Ela ficou na minha frente! Professora: Mas não empurra! Vanessa insiste em permanecer. Laís a empurra e chuta. Professora: Ela vai ficar aqui e vai entrar na caverna!

Laís insiste e empurra Vanessa. Professora: Se for assim eu não faço a caverna, escolhe!

Laís: Mas eu já tava primeiro! Professora: Ela tem o direito de ficar aqui também! Laís: Com os braços cruzados permanece em seu lugar. (Apontando para todas as crianças que aguardam na fila). Todos irão entrar, até o Juliano que é o último! A professora termina de organizar as crianças e pergunta: Laís quer entrar primeiro? Laís grita: Não!

A professora coloca o cobertor e as crianças começam a entrar. Todo o grupo está envolvido com a caverna. Laís: Eu vou dizer para minha mãe não me trazer mais aqui. Professora: Ela vai trazer sim, porque aqui é muito legal. (Registro escrito, 18/06/2003).

A princípio nos pareceu que a professora havia percebido o movimento das crianças, apoiando a brincadeira, porém não conseguiu manter-se nesta posição, intervindo de modo a direcionar-lhes. Isto fez gerar conflitos entre as crianças, pois sua organização negou o jeito destas estarem na brincadeira, rompendo com o lúdico, a imaginação, a fantasia que havia sido criada na escuridão da caverna.

Na cena observamos que a professora “negou” a participação de Laís, em querer estar em primeiro lugar, porém a menina protesta: *Ela ficou na minha frente! [...] Empurra, chuta, Vanessa. [...] Mas eu tava aqui primeiro!* A professora conversa na tentativa de convencer Laís a “respeitar” a sua vez: *Não empurra! [...] Ela vai ficar aqui, e vai entrar na caverna! Se for assim eu não faço a caverna. Escolhe! [...] Ela tem direito de ficar aqui também!* No entanto, assume uma posição contrária, na tentativa de convencê-la a respeitar os que esperavam na fila, pois, após ter argumentado com Laís, ofereceu-lhe o primeiro lugar para entrar na caverna. Isto nos faz pensar o quanto, muitas vezes, são contraditórias as falas e as

ações das professoras, ao educar as crianças. Às vezes suas ações não correspondem aos atos ditos. Tal situação pode gerar nas crianças certa insegurança entre o que podem fazer e o que podem exigir. Porém, as regras estabelecidas naquele espaço eram subentendidas em caso de disputa por brinquedos, lugares ou qualquer outro material caberiam ao primeiro possuidor.

Cada criança em particular tem sua forma de comunicação, sendo assim, cabe às professoras compreender um pouco o estilo comunicativo dos pequenos, e oferecer atenção não só àqueles que vão bem ou se comportam corretamente, mas a cada criança em particular, sem cair em avaliações precoces ou conceitos errôneos (GANDINI; EDWARDS, 2002).

A professora, talvez sem perceber, estabeleceu uma correlação de forças com Laís: *Ela vai ficar aqui, e vai entrar na caverna! Se não for assim eu não faço a caverna. A interatividade crianças-professora resultou em desvalorização do papel das crianças naquela situação, supervalorizando o controle e a decisão da professora. Sobre esta questão, diz Faria (1999, p.72):*

Ao mesmo tempo que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o controle deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade.

Assim vimos que as crianças, pautadas por determinadas regras convencionadas pelas professoras, passam a alinhar suas ações em conformidade com essas regras sob pena de se verem excluídas. Assim, ao estabelecer regras para as crianças, as professoras também criam uma forma de relação entre elas e as crianças e as crianças entre si.

As relações entre adultos e crianças necessitam ser pontuadas, no entanto, não necessariamente pautar-se em um único ponto de vista, e principalmente no ponto de vista dos adultos, pois acreditamos que as próprias crianças poderiam auxiliar nessa situação. De acordo com Malaguzzi (1999), quando as crianças são ouvidas sobre seus pontos de vista, podem oferecer um capital muito agradável de recursos que as professoras poderão utilizar na convivência com elas. É importante ressaltar que garantir os direitos das crianças de aprender, ter relacionamentos, reconhecer seu potencial, deve estar em primeiro plano, mais que a intervenção desejada e a satisfação das necessidades. Porém, quando ocorrem situações de conflito entre as crianças, deve haver consenso e partilha de opiniões entre elas e os adultos.

[...] Não basta então ser criança ou estar com outras crianças para imediatamente haver grupos de crianças e se fazer parte dele, ou seja, as ações individuais das crianças não tem sentido isoladamente e sendo de si para si próprias, não constituem

acontecimentos sociais, senão quando passam a ser negociadas e (re)interpretadas com outros através de interações sociais, construindo continuamente um entendimento mútuo acerca de definições de situações, capazes de iniciar e sustentar com sucesso o desenvolvimento de ações comuns entre pares. (FERREIRA,2002, p.285).

Vimos pelo relato acima que os conflitos também fazem parte dos momentos de experiências e descobertas, como elementos importantes no relacionamentos que as crianças estabelecem com seus coetâneos. Esses relacionamentos se constituem pela oposição, pela negação e considerações de pontos de vista. Desta forma, as professoras podem perceber o que nos apontou Benjamin (1984, p.11):

A criança não é uma mistura do cosmos adulto; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade que constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando.

Cabe às professoras entenderem estas características das crianças e as encorajar através de um processo educativo que as auxilie a desenvolverem atitudes que possam incluí-las no meio cultural. Geralmente a postura é de desconsiderar seus pontos de vista, ou de rotulá-las e julgá-las por expressarem raiva e divergências com seus coetâneos. Muitas vezes essas atitudes, como as de Laís, representam uma forma de reconhecimento pessoal e social. Reconhecimento este que confere às crianças identidade própria.

Valores, interesses e preocupações que as crianças produzem e partilham são relações de continuidade, com elas e com o mundo. Portanto, é tarefa das professoras, em sua ação pedagógica, criar situações que favoreçam a integração das crianças no mundo da cultura da qual fazem parte, através de processos individuais e coletivos. No episódio em análise, a intervenção da professora talvez tenha impedido que Laís e Vanessa pudessem encontrar outros caminhos para a superação do impasse que as envolvia. Questionar as crianças sobre as possibilidades e sobre suas ações é uma atitude que as desafia a criar saídas e pensar sobre suas relações. “O ato central dos adultos, portanto, é ativar, especialmente de um modo indireto, a competência de extrair significados das crianças, como base para toda a aprendizagem”. (MALAGUZZI,1999, p.91). Portanto, a tarefa das professoras não é simplesmente satisfazer ou responder aos conflitos e perguntas de forma a apaziguar, mas ajudar as crianças a descobrirem caminhos, respostas e, o mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas sobre questões relevantes. (RINALDI 1999). Isso não somente em relação a aspectos de interesses próprios em disputas ou de posição no grupo, mas também em

atitudes reveladas, que indicam a relação com seu meio sustentada nas condições em que as crianças vivem. Passemos à análise de mais um episódio vivenciado na instituição pesquisada:

São 09:40h, as crianças se dividem entre suas brincadeiras e a proposta da professora, assistir filme na TV. Flávia, Ana, Vanessa brincam com as bonecas, Alan, Rafael, Wellington carregam objetos, dirigem um ônibus (criado por eles com as poltronas), pregam, serram, carregam, arrastam as poltronas e alguns brinquedos.

Vanessa e Wellington, saem do ônibus e dirigem-se até o tapete num canto da sala, onde parece ser o consultório médico, levando as bonecas, suas filhas. Chegando no local, Vanessa aponta para a boca da bonecas e diz: ela machucou aqui!. Wellington repete: ela machucou aqui! E aponta os riscos de caneta que há na cabeça da boneca. A conversa se dá com um médico imaginário.

Em seguida Wellington e Vanessa saem, apressados. Vanessa menciona: não é aqui, ele disse que não é aqui! Apontando para o tapete.

Flávia corre atrás de ambos: o médico chegou! Vanessa, Wellington e Flávia pegam todas as bonecas e levam para o tapete dizendo: tá doente, tá doente, tá doente. Ambos remexem nas bonecas colocadas no tapete, viram-nas de bruço, levantam os braços e pernas, arrumam os vestidos e saem em direção às poltronas. Seus movimentos com o brinquedo são simultâneos e rápidos. (Registro escrito, 09/07/2003)

Observamos nessa cena um jeito próprio de as crianças se relacionarem com o seu meio: a interpretação que fazem da impossibilidade de atendimento, o papel que desempenham em examinar as bonecas, o apoio que o “pai” dá ao relato do problema da “filha”, a atenção e sensibilidade com que trata ambas, “mãe e filha”. Isto nos revela os diferentes contextos em que as crianças convivem. Muitas vezes acreditamos que as crianças das camadas populares são negligenciadas principalmente pela figura paterna. No entanto, Wellington expressa uma relação de afetividade e cuidado com o outro. Wellington e Vanessa exteriorizam em diversas linguagens o que a relação com a cultura que os cerca lhes disponibiliza, porém o fazem revelando o jeito de as crianças serem e estarem no mundo, que difere daquele dos adultos, já esquecidos de como foi ser criança. Apresentam elementos próprios do seu viver e que demarcam a existência de uma cultura infantil, “sendo o principal deles a relação entre realidade e fantasia.” As crianças exercem a imaginação, a fantasia, a cooperação, a criação. Realizam ações coletivamente, comunicando-se por muitas linguagens, diferindo das organizações homogêneas e harmônicas que geralmente o mundo adulto lhes impõe.

As brincadeiras propiciam a inserção das crianças no meio cultural social, na medida em que permitem a construção de suas culturas infantis. As crianças demonstram conhecer o mundo ou vê-lo a partir do que lhes é mostrado, porém o expressam de um jeito próprio e particular. Ao observarmos as crianças no seu dia-a-dia, percebemos que elas brincam, sonham, choram, riem, inventam e estabelecem relações sociais que escapam muitas vezes à lógica do “enquadramento cultural normatizador”. Esse jeito de fazer, dizer, perguntar, imaginar lhes é próprio, como nos fala Coutinho (2002, p.111):

A cultura infantil é uma rede de significados gestados no interior das relações entre as crianças e se consolida mediante a resignificação, a reprodução, a produção de vivências socioculturais. Essa cultura tem a diversidade como característica – pois existem culturas infantis e não uma cultura infantil única.

Como Coutinho, outros pesquisadores Pinto e Sarmento (1997), Quinteiro (2002), Prado (1998), Oliveira (2001) compartilham da idéia de que as crianças são atores sociais que precisamos conhecer, são sujeitos que produzem cultura e nela são produzidos, mas não necessariamente uma “outra” cultura. Com base em Sarmento (1997) podemos afirmar que as culturas infantis têm origem nos mundos de vida das crianças e que se pautam na heterogeneidade, na pluralidade de valores, crenças e representações sociais que elas próprias projetam ou criam.

O repertório presente nos diálogos e representações de situações cotidianas vividas pelas crianças muito lembra o dia-a-dia vivido por elas, as condições do contexto social no qual estão inseridas. Dessa forma, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global”. (SARMENTO, 1997, p.22). Portanto, um estudo que pretenda focalizar as culturas sociais infantis, não pode ocorrer alheio ao contexto social, pelo contrário, necessita sustentar-se na análise das condições em que as crianças vivem, interagem e pelas quais dão sentido ao que fazem.

Essa realidade nos aproxima mais uma vez do olhar do adulto sobre a criança, que com dificuldade de percebê-la em suas múltiplas dimensões, desconsidera o tempo real e presente em suas vivências. Para as instituições italianas, frisamos mais uma vez, é uma necessidade considerar o ponto de vista infantil, é fundamental considerar a imagem da criança como a de alguém que experimenta o mundo.

Nossa imagem de criança é a de uma criança competente, ativa e crítica, ou seja, uma criança que, por momentos, pode ser vista como um desafio e, às vezes, como um problema. De qualquer jeito, essa criança não é fácil. [...] Essa criança produz mudança no sistema em que está inserida, tanto no sistema familiar quanto no social [...] Para nós, a criança é um produtor de cultura, valores, direitos, competente na aprendizagem e competente na comunicação, em centenas de linguagens. (RINALDI, 2002, p.77).

Da mesma forma, Coutinho (2002, p.54) entende que “dominar as criações provenientes das relações entre as crianças de culturas infantis tem por objetivo demarcar que existem especificidades do tempo de infância e que mesmo no espaço rígido e homogêneo das instituições de educação infantil, centradas nos adultos, as crianças criam possibilidades de se expressar.”

Voltando aos nossos personagens em pauta, vale dizer que entre Vanessa, Wellinton e Flávia uma rede de significados é gestada e se consolida mediante ressignificações e a produção de vivências socioculturais. Nessa perspectiva, tomar as crianças como um ponto de partida exigiria compreender que, para elas, conhecer o mundo envolve afeto, brincadeira, fantasia, movimento, etc. Elas se mostram imprevisíveis, espontâneas, lúdicas, singulares, plurais. A dinâmica vivida pelas crianças, como explicitou anteriormente Rinaldi, parece ser diferente da dos adultos, elas realizam muitas coisas paralelamente, por isso, a organização do cotidiano pautado na formalidade, na impessoalidade, na precisão de horários, na hierarquia dos conteúdos, não comporta a dinâmica vivida pelas crianças. Notou-se que a brincadeira de “médico com as bonecas” vivida por nossos personagens foi recriada, reelaborada, ressignificada, e que se apropriaram dos materiais disponíveis de forma diversificada.

De acordo com Prado (1998), reconhecer e assumir a criança como ser social que constrói e cria cultura não significa defender ou lutar pelo primado da criança em oposição ao adulto. As relações que se estabelecem entre as duas faixas etárias não se dão apenas como um jogo de espelho ou reflexos alternantes. Como fatos socioculturais, as brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social, pois aprende-se a brincar. No caso em análise, as crianças brincavam com as bonecas produzindo no jogo todo seu conhecimento da vida cotidiana e exercitando a manipulação dos objetos, compunham-nos, recompunham-nos, designando-lhes um espaço, um papel; ao mesmo tempo as bonecas foram utilizadas para experiências, em suas próprias relações e eventualmente para resolver seus conflitos.

Essa aprendizagem social não se efetua apenas em situações como a acima descrita, mas em diversos momentos vivenciados na instituição. Com efeito, a chegada das crianças no CEI e de todos os demais, desde os primeiros momentos até a saída era normalmente marcada por diversidades, partilhas, brincadeiras e gestos espontâneos, compartilhados por todos os

segmentos do CEI, numa relação estreita com os espaços deste e com a construção cultural de sentidos e significados para o mundo daquelas crianças e dos adultos que lá estavam. Nessas múltiplas relações, manifestavam-se elementos da cultura infantil, como expressão das próprias crianças. Sobre a cultura que as crianças produzem, através do pensamento de Florestan Fernandes, Prado (2002, p.101) considera:

A cultura infantil, aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras ,materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

Quanto mais as professoras vêem as crianças como elas realmente são, distanciando-se um pouco das idéias propostas por Freinet, Piaget, Froebel, Pestalozzi e tantos outros teóricos que pensaram sobre elas e que caracterizaram, durante longos anos, a visão sobre a infância, terão elas oportunidade de conhecê-las a partir do que pensam, dizem e sentem. Porém, fazem-se necessárias pesquisas e observações a fim de perceber a imaginação, o tempo e as experiências que as crianças estabelecem na elaboração de suas culturas para então compreendê-las melhor. Ao observar as crianças, é possível conhecer mais a seu respeito, saber que são diferentes, que os desejos, interesses, dificuldades não são os mesmos para todas apenas por que estão na mesma faixa etária.

De fato, observamos que no momento da “atividade” a expressão e o fazer das crianças configuravam-se em uma estrutura própria da sua cultura infantil. O brincar que acontecia em investigações, danças, hipóteses, correr, carregar, empurrar, subir, descer, sorrir, brigar, chorar, ter atitudes, ações lhes possibilitava construir suas experiências, quer a partir das possibilidades oferecidas pelas professoras, quer à sua maneira. Reconstruíam e adequavam ao seu jeito de ser crianças.

5.3 “Tirem os trabalhos de dentro da pasta e tragam ela vazia amanhã para guardarmos outros trabalhos”

Procuramos, até aqui, demonstrar que as crianças vivem à sua maneira o mundo no qual estão inseridas, revelando-se através de suas múltiplas linguagens. A borboleta que

Pedro tenta fazer voar; o varal de folhas de Juliana, Sabrina, Ana e Vanessa; a brincadeira de bolos na areia; a leitura da história do lobo mau realizada por Diego, Pedro e Mateus; as pinturas, recortes e desenhos que apresentam sensibilidade, imaginação e fantasia, ganhando vida interna, reflexos de percepções, sentimentos e pensamentos; a dança de Mateus em meio à fumaça, falando uma linguagem que se articula e se comunica através do corpo. A invenção de novas relações são algumas das “peripécias” criativas que as crianças produzem para expressar o que vêem, sabem, intuem e imaginam. Veremos, neste item, como as “produções” das crianças são vistas pelas professoras e apresentadas aos demais membros do CEI, e por suas famílias. Inicialmente nos valem de Marx para compor a idéia sobre o produto resultante da “atividade” proposta pelas professoras, é produto da atividade objetiva, entendida não abstratamente, mas como atividade objetiva material. Marx e Engel⁴¹ nos mostram que o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade e conhece porque atua praticamente. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem adquirido corpo na própria realidade, sob forma de atividade prática.

Portanto, é preciso ver além da imediaticidade apresentada, observar as relações que derivaram das “atividades”, sua finalidade. Assim podemos observar que as “atividades” propostas pelas professoras são vividas pelas crianças em sua ação lúdica e na confecção de suas “produções”, como pinturas, montagem de recortes, dobraduras, desenhos. Chamaremos esses materiais produzidos pelas crianças e professoras de “produção”. Entendemos “produções” como realizações que possuem uma materialidade como resultante das propostas de “atividades”, feitas pelas professoras. Essas “produções” eram compreendidas pelas professoras como fruto da atividade cognitiva das crianças, articulada a sua ação mediadora. São portanto expressões destas frente às propostas apresentadas. Acreditamos então ser esse o motivo pelo qual eram expostas nas paredes da sala, guardadas em pastas individuais, e depois reunidas para ser entregues aos pais. Estes então, tornavam-se depositários dessas produções. Este primeiro episódio ligado ao assunto ilustra e ajuda a compreender da questão:

São 14:30h, após ser contada pela professora Kelen a história da “Borboleta Sonhadora”, as professoras chamam as crianças para a área coberta. Então distribuem folhas de papel ofício às crianças e orientam: é para pintar toda a folhinha, bem bonita!

Enquanto as crianças pintam, as professoras circulando entre elas verbalizam: caprichem! Que lindo! Que legal! À medida que terminam, as crianças entregam a folha para a professora Cibele. Esta realiza com as folhas pintadas dobraduras de borboletas.

⁴¹ MAXR e ENGEL, A ideologia alemã, Zahar, 1965.

Ana e Alan, esperam até que a professora termine a dobradura com suas folhas, pegam-nas, sentam na calçada e mexem nas asas das borboletas tentando fazê-las voar.

Pedro em um movimento semelhante aos colegas, de posse de sua dobradura, brinca tentando fazê-la voar. O menino pega as asas e bate para cima e para baixo, como se desse vida a sua borboleta de papel e sorrindo demonstrava satisfação com sua brincadeira. Ao final do período, a professora expõe as dobraduras na sala, em um pequeno mural, sob o olhar atento de algumas crianças. (Registro em vídeo, 19/05/03).

As expressões das professoras – Que lindo! Que legal! - frente aos encaminhamentos das “produções” das crianças têm uma conotação importante que é de valorizar as “produções” despertando nelas atitudes de respeito pela “produção”. Porém, observamos que ao realizar a dobradura para as crianças e expô-las na parede, mantêm uma atitude mecânica, dando a conotação de fim da “atividade”, deixando que essas ações sejam interpretadas como a “expressão do dever cumprido”, ou seja, “está pronto e acabado”. Portanto, apenas foi preenchido um espaço na parede da sala sem o reconhecimento das crianças com relação ao seu tempo/espaço e sua forma de usar as “produções”. Pois no episódio apresentado, as crianças deram vida às borboletas fazendo-as voar, dando vida própria à “atividade.” Todas as etapas de elaboração das “produções” das crianças tiveram uma conotação de descoberta, simulação e de experiência em cada uma de suas atitudes, entretanto esses elementos não foram captados como uma experiência oriunda da “atividade” e, portanto, não contemplados na exposição do mural, que complementava o projeto da professora sobre literatura.

Tal atitude demonstrou que o produto foi mais importante do que o processo que levou a elaboração dessa “produção” pelas crianças. Houve, entretanto, uma ação de legitimação das professoras sobre o seu fazer pedagógico, tendo como princípio fundamental a elaboração de uma “atividade” apresentada no planejamento em que as crianças deveriam realizar. Porém, acreditamos que as “produções”, sejam das crianças ou das professoras são importantes por sua capacidade comunicativa, ou seja, pela capacidade de tornar visível o pensamento das crianças, pois assim podem observar o que fizeram, os arranjos e ressignificados que deram à “atividade.” De acordo com Malaguzzi (1999, p.155), “As paredes de nossas instituições falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida.”

Em alguns momentos observamos as crianças brincando, dialogando com as “produções” afixadas nas paredes: *Fernando passa o dedo indicador por entre as borboletas, produzindo sons, zi, zi, zi!!!! Em outra cena, Laura com uma das mãos abertas, acaricia a*

pintura com cola colorida, realizada, já há alguns dias, após a professora ter contado a história do “Senhor José na Fazenda” (Registro em vídeo, 04/06/2003). Também observamos que as crianças frente às produções reagem de diferentes jeitos e em diferentes tempos. Porém, o que as professoras conseguiram perceber no percurso da “atividade”, é aquela que fica como o produto das ações das crianças a ser exposto. Salienta Katz (1999, p.54):

Muitas das características do comportamento dos adultos transmitem às crianças a idéia de que todos os aspectos de seu trabalho são considerados com seriedade. Esta mensagem não é comunicada diretamente por pronunciamentos ou anúncios: ela permeia o ambiente indiretamente, através de uma variedade de ações, provisões e estratégias.

Um desenho, uma pintura, dobradura na parede não devem ser vistos apenas como objetos decorativos, mas pelas potencialidades expressas pelas crianças. Enquanto estas as realizam, revelam um processo, possibilidades, conhecimentos, pontos de vista. Quando uma “produção” exposta é um bom sistema comunicativo, tem por trás uma criança com uma capacidade para ver, observar, compreender, fazer analogias, e interagir com aquilo que elaboram.

Salientamos que o sentido apresentado pelas crianças em suas “produções” não está para ser captado pelos sentidos, ele é construído, em atos de interpretação, que se dão a partir do desenvolvimento das professoras e crianças na “atividade” proposta e construída. O que apresentam em suas “produções” são representações sociais. Refletir sobre estas é tentar ouvir as crianças e observar os significados que dão aos objetos e situações à sua volta. As hipóteses e teorias das crianças oferecem um rico conteúdo para o relacionamento entre professoras e crianças. Reafirmamos que em suas “produções” as crianças revelam suas impressões e conhecimentos sobre o contexto social no qual estão inseridas, bem como a forma como o experimentam, ao mesmo tempo que indicam às professoras as possibilidades de intervenção pedagógica no cotidiano da instituição.

O cuidado com que as “produções” das crianças são expostas também possui uma outra importância: criar um ambiente agradável e belo. Para Rabitti, (1999), esse último elemento é essencial para o desenvolvimento de uma sensibilidade estética. Vejamos como Laís demonstra essa sensibilidade:

Laís vai pendurar sua folha na parede e não consegue, vai até a mesa, pega uma cadeira e sobe, colocando sozinha seu desenho e vibra com esta conquista. Vem até a pesquisadora e diz: que bonito né Patrícia? Deixa eu ver? Pede para olhar através da filmadora. Quando vê

no visor a sua “produção”, diz mais uma vez: que legal que ficou! (Registro em vídeo, 20/08/03)

Todavia, o posicionamento de Laís diante de sua produção e a sua confirmação no visor da câmara nos faz pensar na sua interação com a proposta organizada pela professora, nos levando a um questionamento: Estaria ela realmente manifestando prazer com seu desempenho? Ou feliz por ter realizado uma “atividade” que, semelhante a outras, produziu aceitabilidade no grupo e reconhecimento frente aos padrões dos olhares adultos? Na parede está a “produção” de Laís, com seus contornos, cores, percepção, desejo, sentimentos, atributos que se tornam portadores de sentido para ela e que, ao exibir para o grupo, compartilha do significado que deu a sua “produção”. As palavras de Laís apenas complementaram o sentido que dera ao seu trabalho. Em sua pintura sobre o desenho mimiografado, inserido no contexto pela professora, deixava postas, visíveis suas expressões, como instrumento de leitura para os que observavam. Como afirma Foucault (apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.205): “A questão não é buscar o indescritível, não é revelar o oculto, não dizer o não dito, mas ao contrário disso, coletar o já dito, reunir aquilo que se pode ouvir ou interpretar.” Isto indica que os movimentos cotidianos das crianças nos deixam pistas de como melhor conhecê-las. Laís deixa sua marca num trabalho pensado e organizado pela professora. Era necessário discutir, lançar um olhar mais apurado para o que estava posto. Mas para isso, é preciso aprender com Laís a forma com que se expressa, pois só assim poderia a professora compreender o mundo das crianças e o seu próprio. Diante das diferentes linguagens expressas pela menina, evidenciaríamos que a comunicação entre as pessoas e as leituras do mundo não se dão apenas por meio de palavras. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento do outro, de outros povos, países são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio das marcas que construímos no decorrer de nossa história: músicas, pintura, dança, etc. As crianças também imprimem suas marcas nas “produções” que materializam e, mesmo através de propostas muitas vezes tão determinadas pelas professoras, mostram seu jeito, sua forma de ser, sua cultura infantil.

Por outro lado, vimos também que as crianças, como as professoras, expunham suas “produções” nas paredes, pois esta era uma atitude comum entre ambas, embora as paredes fossem usadas temporariamente para expor somente as “produções” das crianças dentro dos projetos das professoras. Porém, quando as crianças desejavam fazer suas “produções”/criações, elas realizavam nos espaços do CEI, destinados as suas brincadeiras e foi o que fizeram na cena descrita abaixo.

Ao construírem a casa do Chico e Chica, as professoras criam acessórios: um varal para roupas e um tanque para lavá-las. Com frequência encontravam-se crianças “entregues a sua imaginação” com as toalhas do banheiro, lavando-as e pendurando-as. Quando eram repreendidas pelas professoras por tal atitude, utilizavam suas jaquetas e casacos para brincadeiras de lavação. Era 10:15h, quando o I período saiu para brincadeiras no pátio. Na casa do Chico e da Chica, já encontraram algumas meninas do grupo das crianças de cinco anos.

Havia muitos papéis e ações na trama que se formava na brincadeira já iniciada. As crianças do I período se inserem. Em pouco tempo Sabrina, Ana e Flávia, saem pelo pátio e catam folhas de uma grande árvore existente no local. Em seguida se encaminham ao tanque e as lavam, enquanto Juliana e Juliana Andrade vão até os fundos do CEI, em direção ao varal utilizados pelos adultos, retornando com grampos de roupa. À medida que lavavam as folhas as penduravam no varal. (Registro escrito, 28/05/03).

Aqui demonstram como são capazes de organizar suas próprias atividades, longe da direção das professoras e criarem soluções para os problemas que surgem durante os seus intentos. Demonstram como conseguem agir, organizar suas brincadeiras e apropriar-se do produto de sua “atividade”, pelas ações lúdicas, representando aquilo que os adultos fazem com os objetos. Porém, essas ações não compõem o quadro das produções das crianças na percepção das professoras, pois encerra-se com o momento em que as crianças estão no pátio, “livres” da intervenção dos adultos. Na brincadeira acima descrita, originária do contexto sociocultural das crianças, percebemos que estas ressignificam os objetos, dando sentido a sua atividade. A cena evidencia que as crianças se tornam promotoras de uma organização coletiva, com um objetivo comum: lavar as roupas e estendê-las no varal. De acordo com Coutinho (2002, p.54), as crianças

[...] vivem desse vai-vém das suas próprias representações do mundo – geradas entre pares, nos jogos, brincadeiras e no uso das suas próprias, capacidades expressivas [...] nas condições biopsicossociais em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças.

De fato, através dessa “produção pudemos identificar o quanto e o como as crianças compreendem e significam o espaço onde estão inseridas. Durante as observações pudemos constatar o rumo dado as “atividades”, “o grand finale”: após a exposição em classe, as

produções das crianças eram encaminhadas para suas casas, geralmente ao final de cada trinta dias:

Professora, Kelen: Eu vou dar as pastas e nós vamos colocar os trabalhos! É levar hoje e trazer amanhã, porque nós vamos fazer mais trabalhos e temos que guardar. Olha, cada um cuida de sua pasta, porque eu não quero ver ninguém com pasta misturada! [...] Rafael, Juliano, Carlos, Fernando balançam a pasta para baixo e para cima, repetidamente, próximo da cabeça de alguns colegas, produzindo vento. Kelen: Não é para bater com a pasta no amigo! Rafael: Não é bater tia, é fazer ventinho. Kelen: Não precisa de vento, tá frio [...] Professora: A pastinha vai dentro da mochila. Vocês mostram o trabalhinho para os pais, tiram os trabalhos de dentro da pasta e trazem ela vazia amanhã, para guardar outros trabalhos! (Registro em vídeo, 09/06/03).

Não mais expostas nas paredes, o destino das “produções” era guardar, entregar para mostrar às famílias já que não tinham mais significado para as professoras, então poderiam ser encaminhados para outra etapa. Os pais, então, se tornavam os depositários das “produções” das crianças. Isso nos dá idéia de descontinuidade do processo pedagógico, de fragmentação, porque não há discussão com os pais sobre o processo vivido pelas crianças, na elaboração das “produções”. Considera-se-as, então, somente um produto, com conotação de que foi feito um trabalho no espaço do CEI, sem, no entanto, indicar a continuidade ou desdobramento das “atividades”. Não é demais repetir que entendemos a “produção” das crianças como um processo pedagógico que, entre outros, possibilita conhecer a maneira como elas se relacionam com as questões abordadas e também como ocorrem suas criações e hipóteses. A forma de encaminhamento dessas “produções” representava o final do tempo vivido por elas naquele espaço, sem perspectiva de servir como mediação entre os elementos trabalhados pelas crianças, por intermédio dos registros e anotações que poderão ser realizados com as “produções” elaboradas. E, assim, reduzidas a um fragmento daquilo que foi vivido pelas crianças naquela instituição.

A professora, no diálogo com as crianças ao distribuir as “atividades” para levarem para casa, menciona: [...] *trazem ela vazia amanhã para guardar outros trabalhos*, expressando, com certeza, sua concepção ou compreensão sobre essas “produções”. Parece faltar-lhe, assim, a visão do processo pedagógico como *um continuum*; daí a entrega das “produções” representar finitude, como se possibilitasse um salto para frente ou marcasse aquela situação como resolvida e uma próxima estivesse sendo iniciada. Isto nos faz pensar sobre a atitude dos pais frente à “produção” que as crianças lhes apresentam. Pois estas são

um registro das crianças, são formas de expressão. Constituem-se em imagens captadas nos momentos das “atividades”. Neste sentido, Edwards; Gandini; Forman (1999) nos alertam para o cuidado que as professoras devem ter ao manejar a “produção” das crianças: a gentileza com que se colocam diante dessas “produções” é uma responsabilidade. Isto representaria para as crianças exemplos de conduta, que causam uma profunda impressão. As crianças vêem um mundo em que cujo contexto as pessoas as ajudam e as respeitam.

Certamente muitas famílias guardarão algumas das “produções” remetidas para casa, para compor um arquivo das histórias de vida das crianças. Como nos fala a mãe de Silvia na saída do CEI, com a pasta nas mãos. *A referida mãe olha para uma outra mãe, que está próxima e diz: eu guardo todos os trabalhos que ela faz aqui, depois quando ela crescer, ela pode ver o que ela fazia. Eu tenho tudo guardado lá em casa. (Diário de Campo, 09/06/2003).* Embora diferente das professoras, essa mãe demonstra ter também um objetivo com as “produções” da menina. Observamos que o que as famílias pensam e o que a instituição objetiva não é discutido e as “produções” para ambos acaba no anonimato. Se, pelo contrário, lembrando Edwards; Gandini; Forman (1999), os adultos comunicassem um sincero e sério interesse pelas idéias das crianças, em suas tentativas de expressarem, um trabalho rico e complexo pode ocorrer, mesmo entre crianças muito pequenas.

No decorrer das investigações, observamos que em alguns momentos não apresentados pelas professoras como sendo de “atividade”, as crianças pediam papel, lápis, tesouras para fazerem o que desejassem com esses materiais, como recortes e desenhos, sem que esta “produção” fosse reconhecida ou valorizada pelas professoras, tendo, ao seu final, o lixo como destino. Porém, algumas eram expostas nas paredes da sala juntamente com outras já existentes.

Tais atitudes, reforçam a idéia apresentada nesta pesquisa de que as professoras só conseguem perceber como “atividade” aquilo que parte delas, como “pensadoras” do espaço e do tempo das crianças no CEI, e como “produção” das crianças, aquilo que apontam e dirigem. Desconsideram, assim, o empenho e a criatividade dos pequenos. Desse modo, as “produções” escolhidas para serem expostas e guardadas com o objetivo de serem entregues às famílias são marcadas pela racionalidade das professoras, de acordo com os seus critérios de avaliação.

Entendemos que essas “produções” poderiam ter sido lidas e relidas pelas professoras, servindo como base para o planejamento das etapas posteriores e para exploração de novos tópicos a serem desenvolvidos. É o que também defendem Gandini e Edwards (2002, p.154):

A observação das produções das crianças pode servir de base para a comunicação. Podendo as professoras refletir sobre elas junto aos demais colegas e comparar os pontos de vista a fim de contribuir com uma interpretação multifaceta do que vimos e ouvimos enquanto observamos as crianças.

No cotidiano da educação infantil, muitas vezes as professoras priorizam a orientação das “atividades” como: colar, recortar, pintar, usando comumente os mesmos materiais e dentro de padrões estéticos já reconhecidos pelos adultos. Influenciadas pela idéia de que a educação infantil prepara para a educação escolar, elegem então conteúdos específicos, como sendo objetos do saber. Essas posturas ficaram patentes em alguns momentos de nossas observações. Esta forma de agir impede muitas vezes de perceber a importância dos trabalhos que as professoras realizam numa perspectiva de descobertas e significados para as crianças, e como estes podem ser usados como estudo, para construir a aprendizagem.

Se fossem discutidas e analisadas, as “produções” tornar-se-iam ferramentas que poderiam dar significados (novos significados) à experiência da qual se originam. Além disso, criariam um sentido de pertencimento às crianças possibilitando-lhes conviver em contexto educativo, onde poderiam expressar nas mais diferentes intensidades as suas “cem linguagens.” (FARIA, 1999).

As “produções” das crianças são a nosso ver documentos. Entendemos documentos como registros e fontes de informações das muitas possibilidades que surgem no encontro entre as crianças e as professoras nos espaços educativos da instituição de educação infantil. Podem ser um conjunto de signos que se apresentam como um saber constituído e que se pode ler como fonte de informações sobre um objeto determinado. Esses documentos devem então ser encarados como forma de superação dos diversos saberes produzidos pelas professoras, e estímulo às observações das “produções” das crianças e a sua prática. Os registros auxiliam crianças e professoras a verem suas produções de forma diferente, podendo ser considerados como elementos possibilitadores da construção de saberes e significados que não existem em si mesmos, mas a partir de problemáticas, olhares e questões que lhes são colocadas.

Afirma Dahlberg; Moss; Pence (2003) que a documentação nas instituições de educação infantil pode oferecer um ponto de partida importante para o diálogo e também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla, abrindo e tornando visível o trabalho desenvolvido com as crianças. No nosso caso, a partir de alguns registros realizados pelas professoras, observamos que as idéias apresentadas se centram em apontar a

aceitação ou não das “atividades” pelas crianças, em conformidade com os objetivos das professoras, como podemos evidenciar em um dos registros semanais da professora Cibele⁴²:

Iniciamos nosso projeto “Literatura infantil”. Está superando nossas expectativas. A sala está organizada com o tema do projeto, fizemos o cantinho da leitura. As crianças gostaram, pois para elas tudo é novidade.

Todos gostaram de ouvir histórias, fazer os personagens com a massinha, desenho e imitação. Houve a participação da maioria das crianças na apresentação da história com fantoche e também através da TV. Em outro momento a Cuca, veio nos visitar. Na hora de sua chegada todos queriam falar e brincar com ela, sendo que esta despertou a atenção, concentração e interesse das crianças. Ela trouxe consigo uma caixa para despertar a atenção e a curiosidade das crianças. Dentro dela havia um livro de história: O aniversário de Ninoca. Ela também deixou de recordação uma foto para as crianças pintarem. Foi feito um texto coletivo sobre a visita da Cuca.

No decorrer desses dias algumas crianças se demonstraram agitadas. Pretendemos usar teatro de varas e trabalhar mais com histórias clássicas [...].

Mais do que meras anotações sobre a reação positiva ou negativa das crianças ante as “atividades” apresentadas e desenvolvidas, entendemos que os registros devem dizer respeito aos problemas sobre “as crianças” que as professoras buscam entender ou apontar para sua reflexão, na ação educativa com as crianças pequenas. Para isso, devem perceber que as diversas manifestações infantis são vestígios para responder a uma problemática pedagógica.

A documentação pode ser guardada e reexaminada, devendo ser encarada o tempo todo como um registro vivo da prática pedagógica, o processo de documentação também pode funcionar como uma maneira de revisitar e rever experiências e eventos anteriores [...] cria memória, mas também novas interpretações e reconstrução do que aconteceu no passado. (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.201).

As observações registradas que constituirão os documentos, além de servir de subsídio para extrair dados, elaborar análises e reflexões, poderão auxiliar a construir coletivamente a inserção das professoras no trabalho educativo. Neste caso, os documentos não são somente as “produções” das crianças e professoras, mas signos, objetos, brincadeiras que surgem no cotidiano do CEI, que possam apoiar o trabalho das professoras e crianças e que sejam

⁴² Relatório apresentado no caderno de planejamento da professora Cibele, referente as “atividades” realizadas durante a semana - 12 a 16/05/2003.

incorporados a sua experiência. Podem também intermediar um diálogo com todos os grupos que constituem o cotidiano da instituição.

Começamos o dia confeccionando os funilzinhos para brincar de bolinhas de sabão. Em círculo no pátio as crianças começaram a construir. Depois de prontos foi só festa, adoração! Ficaram encantados quando as bolinhas começaram a surgir do funil. Comparavam as bolinhas com a história contada – Pluft, a bolinha murcinha. Conversamos sobre o ar. Onde sai o ar? Perguntou Laís. O Allan logo respondeu: da barriga. A Bianca concluiu: é do nariz. E assim aproveitamos para falar sobre o assunto. (Registro escrito, professora Luciana, 11/08/2003)

A professora aponta fragmentos do processo vivido pelas crianças na “atividade” e menciona suas falas, pensamentos que mostram situações bastante significativas. Estas poderiam constituir-se em subsídios para redimensionar e realimentar o planejamento e perceber perspectivas múltiplas de ação com as crianças. Com base nesses fragmentos perguntamos: de onde as crianças estarão partindo quando perguntam e falam sobre o ar? Será que esta temática vai exigir que as crianças reestruturam e enriqueçam seu conhecimento? O que é possível oferecer? Que expectativas é possível precisar previamente? Que conceitos constituem a base dessa temática? Qual será a abordagem, propostas, materiais? Como o espaço deverá ser organizado? Que observações devem ser feitas de cada criança, do grupo?

Não queremos com isso “pedagogizar” todas as ações vividas pelas crianças, mas ampliar o olhar e o interesse que elas apresentam, sobre questões pelas quais mostrem desejo de desvelar, compreender, ou mesmo que gerem dúvidas entre as crianças. Porém, em seu relato, a professora não questiona, não propõe um desafio às crianças, nem a ela mesma. E encerra sua explanação, sem registrar o que produziu com as crianças. Parece que a preocupação da professora é que as crianças saiam daquele momento com uma resposta e que ela possa expor um conhecimento já produzido sobre a existência do ar dentro das bolas de sabão. Para Dahlberg; Moss; Pence (2003, p.204), “temos que evitar transformar o outro no mesmo que eu. Temos que nos posicionar ‘em outro lugar que não seja onde o outro é o problema para o qual somos a solução’, renunciar a ser o mestre da verdade e da justiça.” O complexo é fazer com que as crianças descubram e aprofundem a questão com base nos experimentos, diálogos, hipóteses, que tenham tempo para imaginar, criar. Na forma de registro adotado pela professora, os fatos ocorridos não estão articulados com os outros fazeres das crianças, parecendo uma pequena anotação oriunda de um fragmento da

“atividade”. Além disso, não há indicio, articulação com as experiências das crianças vividas naquele momento. De acordo com Dahlberg; Moss; Pence (2003, p.204), “a arte de ouvir e escutar o que o outro está dizendo, levando-o a sério, está relacionada à ética de um encontro.” Um encontro com o ver e ouvir. “[...] Isto requer abertura interna, interesses, paciência, tempo, concentração, é transformar o ato de ver e ouvir em um objeto.” Para tanto, os registros devem partir das questões sugeridas no trabalho com as crianças. Dahlberg; Moss; Pence (2003, p.193) nos apontam:

Quando documentamos somos co-construtores da vida das crianças e incorporamos nossos pensamentos implícitos do que consideramos serem ações valiosas em nossa prática pedagógica. A documentação nos diz algo como construímos a criança, assim como nós mesmos como pedagogos.

Nesta perspectiva, Gandini; Edwards (2002) consideram fundamental o contato com as famílias. Estas podem ser grandes colaboradoras no processo pedagógico, apresentando sugestões para ampliação dos registros e planejamentos. Ao trazer informações obtidas nos diálogos com as crianças sobre suas “produções” e vivências no espaço da instituição, os familiares poderão contribuir com valiosos elementos ou subsídios para as “atividades” das professoras. Além disso, esses contatos poderão aproximar as famílias, ampliando sua participação em questões fundamentais que digam respeito à educação de seus filhos.

Ao adotar esta prática de trabalho pedagógico, a integração famílias-crianças-educadores produzirá novos modos de relação, transformando-se num processo educativo. A integração das instituições família-CEI como princípio que rege a relação entre ambas, poderá assegurar às crianças a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais. Terão também como suporte para construir sua identidade e autonomia uma pluralidade de modelos nos quais poderão se espelhar com mais segurança, já que autonomia não significará o afastamento ou a separação do adulto, mas parceria e comprometimento entre as duas faixas etárias.

Ademais, aliando os interesses das professoras, pais e crianças, poder-se-ia ter uma prática pedagógica que busque perceber as “produções” das crianças como um elemento para reflexão, e não uma “produção” fechada em si mesma, enfim, entendê-las em seu processo. Inserindo as crianças como sujeitos capazes de fazerem reflexões a partir dos registros, talvez teremos oportunidade de conhecermos o caminho que as leva a saber como constroem seus conhecimentos.

Uma proposta nesta perspectiva é realizada pelas instituições italianas de educação infantil. Em tais instituições, as “produções” das crianças são expostas, lidas e relidas, vistas e

revistas, dia-a-dia e, de acordo com o projeto em andamento, novas produções são feitas e comparadas às anteriores. Assim as experiências vão sendo aprofundadas e redimensionadas, com o apoio da documentação⁴³ (GANDINI; EDWARDS, 2002).

No nosso caso, isso requer das professoras a utilização de registros e o levantamento de questões tais como: a partir das proposições feitas o que as crianças poderão indicar? Quais teorias, conceitos as crianças trariam para o CEI ao desenhar, construir com diferentes materiais? E as professoras, que conhecimentos precisariam buscar e redimensionar para entender as produções das crianças? Dessas investigações poderiam surgir manifestações não explícitas sobre os interesses das crianças, dando assim uma direção mais diferenciada nas questões pedagógicas naquela instituição. Sabemos que encaminhar novas propostas pertinentes à “produção” das crianças demanda tempo e transformações nos diversos saberes e fazeres, nas rotinas do C.E.I. Moyles (2002), colaborando com esse tema, nos indica que um registro significativo é breve, claro e profundo. As professoras não precisam escrever tudo e nem têm tempo para fazer isso. Por isso, a importância do trabalho coletivo na instituição, a coordenadora, a diretora, outras companheiras de trabalho também poderão observar e registrar situações para posterior discussão, pois a colaboração dos colegas poderá ajudar muito nos encaminhamentos, nas tomadas de decisão, em possíveis alterações, acréscimos ou modificações.

Discussões, proposições coletivas e outras percepções da prática pedagógica, por parte das professoras, poderão produzir mudanças nos espaços de educação. Inserir essa sistemática de registros coletivos, análises e reflexões nos contextos pedagógicos como uma prática do fazer das professoras, poderá facilitar o entendimento das crianças como sujeitos capazes de produzirem com autonomia e comunicarem-se com o mundo por meio de sua linguagem, que deve ser entendida pelos adultos. Reafirmamos que as “produções” das crianças devem ser encaminhadas para refletir sobre seus processos, de forma que estes possam ser incluídos nos rumos dados às ações no cotidiano da instituição. Isso proporcionará a ultrapassagem, em relação às “produções”, da concepção de meros “trabalhinhos” para vê-los como elementos que falam a história dos sujeitos envolvidos nas instituições de educação infantil, sejam eles adultos ou crianças.

Salientamos que o trabalho com a documentação a partir das “produções” das crianças não precisa apoiar-se apenas no registro escrito, mas também em fotografias, gravações em cassete, em “atividades” em que as crianças e professoras se envolvam e que evidenciem as

⁴³ Sobre essa temática consultar Lella Gandini; Carolyn Edwards e Gunilla Dahlberg; Peter Moss; Alan Pence, 2002/2003

diferentes relações estabelecidas no cotidiano. Embora seja um instrumento, ainda oneroso, as filmagens são veículos excelentes para documentar as ações de crianças e adultos.

As “produções” devem ser vistas como ferramentas, como instrumentos, recursos na ampliação da capacidade do pensamento. Também para aumentar a possibilidade das professoras de intervir, agir sobre os objetos materializados, construir significados, e não vistas como “uma pasta”, onde são guardadas as “produções” das crianças, que vai para casa e depois deve voltar vazia, para novamente preenchê-la, como num ritual. E como ferramentas que são, carregam consigo muitos saberes e instrumentos que permitem muitos fazeres, invenções e transformações. Enfim, se conseguirem perceber as “produções” das crianças como documentos, as professoras estarão instrumentalizadas com ferramentas (e não com pastas vazias). Dessa forma, a cada desafio terão a possibilidade de escolher a ferramenta mais apropriada como subsídio na superação desse desafio e aprender mais sobre o repertório presente nos diálogos e representações das crianças em seu cotidiano.

5.4 “A cola deixa que eu coloco”

A vivência no cotidiano das instituições de educação infantil tem nos revelado as condições do espaço e, tanto quanto possível, permitido conhecer essas instituições. Pesquisadores como Gandini (2002), Edwards (1999), Mantovani/Bondioli (1998), Rabitti (1999), Kishimoto (2000), que têm se aprofundado no conhecimento dessa realidade consideram esses “instrumentos” elementos imprescindíveis para um trabalho significativo junto à infância.

Por esta razão, acreditamos que observar e analisar o uso dos “instrumentos” apresentados pelas professoras e utilizados pelas crianças, no momento da “atividade”, possibilita-nos um entendimento mais amplo das relações pedagógicas no referido espaço infantil. Assumimos aqui o entendimento de “instrumentos” na mesma perspectiva apontada por Vygostsky: o instrumento é um elemento entreposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Ele é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para o qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. São elementos externos aos indivíduos, voltados para fora dele, cuja função é provocar mudanças

nos objetos e controlar processos da natureza. (Vygotsky, 1989). Nesta perspectiva, no cotidiano das crianças nas instituições de educação infantil, os objetos tornam-se “instrumentos” quando estas interagem diretamente ou simbolicamente com esses objetos. Por isso a organização dos espaços devem possibilitar o acesso das crianças aos materiais, para que organizem, reorganizem, ressignifiquem, transformem a seu modo os objetos, para que se tornem “instrumentos” de ação da criança em seu encontro com o mundo, físico e social.

Na instituição pesquisada, no espaço interno da sala, no início das observações, havia uma casa revestida com madeira e tecido frágil num de seus cantos. A fala de uma das professoras revela sua organização: *Essa casa parece um depósito, se ela fosse só minha já tinha tirado isto daí.* Ao lado desta, poltronas infantis, um tapete e algumas almofadas compunham um espaço geralmente utilizado para conversas entre adultos e crianças. No lado oposto, um espelho, uma penteadeira sem acessórios, um cabide(arara) com algumas fantasias, um balde de plástico grande com peças diversas para encaixe e um outro de igual tamanho contendo objetos diversos (boneca, bolsa, bola, corda, carros, jogos danificados, loucinhas, entre outros) compunham um outro espaço. Acima deste, numa prateleira ao alcance das professoras ficavam: os lápis, cola, tesoura, as pastas para guardar as produções das crianças e outros objetos para uso em tempo e espaço definido pelas professoras.

Na entrada da sala, à direita, um cabide para as mochilas e, à esquerda, um arquivo de aço com materiais (papéis, lençóis, prego, martelo, etc.) disponível às professoras. Estas os utilizavam nos momentos de “atividade”. Ao lado desse arquivo, estavam os colchonetes usados nos momentos de descanso das crianças e uma prateleira com as escovas e creme dental para a higiene delas.

Observamos que uma das professoras, geralmente a cada quinze dias, modificava o local, porém com pouca alteração na estrutura criada inicialmente, ou seja, trocava os objetos de lugar, no entanto, pouco fazendo acréscimos, ou alterações ao que já estava disponível. Esses espaços eram organizados e definidos pelas professoras, ficando, o manuseio dos objetos utilizados pelas crianças, submetido à organização das professoras.

Com os objetos, as crianças brincavam sempre que era permitido, ou quando transgrediam as regras estabelecidas pelas professoras. O que as crianças construía naquele espaço, ou realizavam por seu interesse e desejos, pouco se fazia presente no planejamento-registro. Uma das professoras fez algumas tentativas de construir com as crianças uma minhoca sobre a qual poderiam sentar nos intervalos destinados a conversas, bem como uma livreira. Esta, no entanto, apresentava-se quase sempre vazia, pois freqüentemente as crianças eram acusadas de rasgarem os livros por não saberem preservar.

Esse olhar para as crianças como seres que ainda não sabem, que precisam do adulto para lhes mostrar ou fazer algo para elas, ficou bastante visível, em cenas como esta:

Após o lanche, a professora chama as crianças para a área coberta: Vamos pessoal, vamos terminar a casa do Chico e da Chica? E organiza uma roda de cadeiras. As crianças, sentadas, expressam expectativa sobre o que poderá acontecer. Uma lona plástica dobrada é colocada no meio da roda e uma das professoras diz às crianças: Ajudem, vamos!

Ao abrirem aquela espécie de pacote, as crianças demonstram gostar do efeito daquele enorme plástico preto que cobre toda a área, sacodem e ondas se formam.

As crianças festejam: Eh!!! Gritam: Eh!!! Sorriem, correm para baixo da lona, rolam, seus corpos se chocam naquele movimento.

As professoras tentam impedi-las de continuar: Não, vai rasgar! As crianças insistem, demonstram gostar do espetáculo que se forma. Gritam e sorriem, pulam, sacodem.

A professora as afasta em direção às cadeiras e consegue fazer com que parem: Chega! Senta! Senta! Se não vai rasgar! Há resistência por parte das crianças em acatar tal solicitação. Seguram o plástico, mais alguns brados: EH!!! E sentam em seguida.

As professoras esticam a lona no chão e dizem: Que tamanho é para cortar? [...] Recortam e se dirigem à casa para cobri-la, as crianças as acompanham, tentando puxar, sacudir, carregar. (Registro em vídeo, 16/05/03).

Pela leitura desse fragmento é possível penetrar na magia da infância e descobrir os segredos que emanam dos objetos. Os objetos constituem a realidade física das coisas, dos fenômenos materiais de sua condição social, eles podem a seu modo forjar a consciência do mundo, através dos elementos físicos. Partindo do pensamento de Benjamim, Souza (2000, p.69) chama a atenção para o caráter ideológico dos objetos, pois afirma que “o conteúdo ideológico da realidade se expressa nos próprios objetos, coisas, palavras, gestos e que tudo isso se constituiu em signos de uma situação histórica e cultural precisa.” Com efeito, as crianças tomam consciência dos objetos carregam de conteúdo ideológico e simbólico por meio dos significados que dão a eles, em sua ação real ou imaginária no jogo de faz-de-conta. Embora no episódio apresentado o objeto tenha instigado a brincadeira, a interação lúdica não foi o único modo de relação possível com esse objeto. Foi também o portador de uma multiplicidade de relações entre as crianças e as professoras.

As crianças, junto à lona, tornavam-se elas mesmas ondulantes, como se por um instante se transformassem em lonas, ondas. Empregando suas ações em transformações múltiplas, desenvolvem a capacidade de ressignificar, modificar os objetos, o que as separa

dos adultos, cuja imaginação se encontra tão bem adaptada à realidade. (SOUZA, 2000). Este é o modo como a criança constrói seu universo particular “dando outra significação ao cotidiano, incorporando às suas vivências uma mística que enfatiza sua sensibilidade pelo mundo dos objetos.” (SOUZA, 2000, p.89-90). Desta maneira, a relação das crianças com o mundo se revela para além das interações verbais, e se expande e se renova nas suas interações com o mundo dos objetos. Na relação das crianças com a lona está presente uma relação de vida, que se explicita na simplicidade do cotidiano. A lona serviu como suporte para a ação que as crianças desejavam representar, estabelecendo relação com as ações reais em suas brincadeiras. De acordo com Brougère (1995), a “imitação lúdica” do real passa, também, pelo estimulante, que é o brinquedo. O próprio aspecto do objeto pode orientar a estimulação para uma determinada direção, possibilitando a construção de múltiplas relações sociais.

Observamos o esforço das professoras em oportunizar o contato com esse “instrumento” diferenciado, no cotidiano daquele espaço. Porém, seu uso permaneceu atrelado a um olhar adultocêntrico. Nóvoa (1992) nos fala que a estrutura física e material na instituição de educação infantil revela valores assumidos pela “organização escolar”, sendo que a função simbólica, a criatividade e a socialização das crianças são pouco relevantes dada a pouca incidência de materiais, no ambiente escolar, pelos quais possam ser desenvolvidas essas dimensões. O que predominam são materiais destinados à expressão gráfica, ao desenvolvimento da motricidade, parecendo prevalecer uma cultura escolarizante da criança pequena. É com essa concepção que estes são disponibilizados às crianças.

A lona foi um “instrumento” raro no cotidiano, e despertou nas crianças desejo de manusear, descobrir possibilidades. Esses são elementos instigadores e a base da ação lúdica, favorecendo a interação e a brincadeira entre as crianças. O episódio apresentado demonstra o quanto as crianças se mobilizaram para explorar o material e o fizeram coletivamente, atribuindo-lhe outras simbologias. “Os objetos esvaziados de seu conteúdo próprio e liberados de suas conexões [...] são capazes de revelar outra ordem significativa da realidade.” (SOUZA, 2000, p.90). Porém, no olhar das professoras, a lona já tinha uma função pré-determinada em seu planejamento: cobrir a casa montada no dia anterior. Esse olhar definido de antemão, e mantido diante da descoberta das crianças, construiu a “pobreza de experiência”, pois pouco possibilitou o prazer, a descoberta, saber que este é um material frágil, que são necessários determinados cuidados. Só experimentando é que poderiam realizar tais descobertas e também apresentar novas propostas de uso individual ou coletivo.

A forma como os objetos e materiais estão organizados, nos espaços educativos, “influenciam direta ou simbolicamente seus usuários, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem neste espaço.” (KISHIMOTO, 2000, p.02), e podem tornar-se “instrumentos”, em vez de meros materiais escolares, quando não organizados de modo a possibilitar a imaginação, a criatividade pelas crianças. Existem inúmeras outras propostas para modificações de ordem material. Mas nos parece que estas modificações são, antes de tudo, conseqüência da evolução da reflexão pedagógica das professoras. A organização material é a imagem da teoria educativa. Ou seja, nossas concepções, com relação às crianças, também se revelam na forma como organizamos os objetos no espaço, a forma e o como possibilitamos o acesso e uso dos objetos.

Edwards; Gandini; Forman (1999) nos auxiliam no entendimento do uso dos diversos “instrumentos” pedagógicos: indicam que, quanto mais materiais as crianças têm ao seu dispor, mais soluções e melhor podem expressar seus projetos. Mais “instrumentos” significa mais relações, mais poder dado aos pensamentos das crianças. Isso porque por intermédio deles podemos oferecer às crianças a oportunidade de exercitar sua capacidade de expressão e representação.

Na cena em análise, quando a lona foi apresentada às crianças, estas deram-lhe um sentido, tornando-o “instrumento” no seu brincar, um objeto interposto entre elas e sua brincadeira. Naquele momento ocorreu um rompimento do vínculo significado-objeto: o significado se emancipou e as crianças puderam passar a atuar com a lona de forma independente daquilo a que estava destinada. Esse deslocamento de significado foi identificado por Vygotsky (1989, p.17) na formulação das ações lúdicas: “a ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir sua ação não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado desta situação.” Em nosso caso, possibilitou a imaginação, o jogo, quando da formação das ondas. Porém, para as professoras a lona tinha uma finalidade, cobrir a casa.

A escassez de objetos disponíveis para a ação pedagógica também constrói nas professoras determinadas atitudes, como a de não permitir que as crianças toquem para não estragá-los, de reprimir o seu uso. No caso da lona, ao experimentá-la poderiam furá-la e nova aquisição tornar-se-ia difícil. Porém, as crianças não desistem fácil de fazerem suas investigações. Observamos, nos dias subseqüentes, que as crianças furavam a lona com pedaços de madeira deixados no pátio, puxavam a lona para fechar uma porta, situação que não havia sido pensada pelas professoras. Demonstravam que o importante para elas não era o teto, mas paredes e portas que pudessem fechar e assim brincar sozinhas longe do olhar

vigilante dos adultos, que davam pouca atenção às ações das crianças, preocupados em impedir que fugissem às regras estabelecidas, ou seja, não danificá-la. Eis porque o adulto precisa estar atento àquilo que a criança diz e precisa ser um ponto de apoio: as linguagens oral, gestual, plástica relacionam-se e tornam-se estrutura de comunicação, um discurso, e não somente a capacidade de elaboração no plano estético.

Observamos que as crianças demonstraram como gostariam que fosse a casa para brincar, mas não foram ouvidas. E lá ficou a casa, até que o vento, a chuva e a própria brincadeira das crianças a fizeram sucumbir. Talvez tenha passado despercebido, para as professoras, que seria possível construir com base na idéia das crianças: elas demonstraram que seriam capazes de pensar uma casa que fizesse sentido para elas. Repetir a ação de (re)construir a casa, com certeza lhes faria muito sentido.

Parece que as professoras preocupadas em cumprir uma tarefa distanciaram aquele “instrumento”, no caso a lona, das crianças, reduzindo o aprendizado com seu manuseio apenas ao verbal e diretivo. Estes são episódios que ainda estão presentes nos espaços das instituições de educação infantil. Outra cena alerta sobre essa situação:

As crianças se remexem nas cadeiras, levantam para ver o desenho que a professora mostra, explica e em seguida distribui: Nós vamos colar papel na toquinha e pintar a carinha do saci! Os lápis são distribuídos primeiramente. A professora caminha por entre as mesas: Quem vai colar papel? Vanessa, Jenifer e Sabrina: Eu! Eu!

A professora lhes dá pedaços de papel crepom e orienta: Oh! É para cortar bem pequenininho! Laís fala:: Eu só quero pintar! Responde a professora: quem só quer pintar pode.

Kelen, sentada em uma das mesas, menciona: só vou passar cola para quem picou o papel, quem não picou não vou passar. E o tubo de cola permanece na mão de ambas as professoras.

Juliana levanta o dedo, e aponta para sua folha, pedindo cola. Kelen passa a cola na folha da menina, no local anteriormente determinado. (Registro em vídeo, 20/08/03)

Parece que as professoras deixaram de lado as crianças e preocuparam-se com o conteúdo da “atividade”: colar, picar o papel, pintar, bem como cuidar dos materiais que seriam utilizados no decorrer dessa “atividade”. As professoras mantinham o controle sobre a cola, não possibilitando seu uso pelas crianças. Sabrina, Jenifer, Juliana tentaram pegar a cola, mas lhes foi negada pela professora: - *A cola deixa que eu coloco.*

Se buscarmos uma pedagogia da educação infantil, partindo do princípio de que as crianças são potencialmente capazes, em uma situação como esta, consideraremos tal atitude como controladora e limitadora das potencialidades das crianças.

O tempo de espera pelo uso dos “instrumentos” também se materializa na forma como a professora administra a distribuição e a definição da quantidade. Enquanto a professora não passava a cola, as crianças picavam papel ou pintavam, ou simplesmente aguardavam conversando com os colegas.

É importante salientar que sobre esta questão há um outro fator que concorre para a forma de agir das professoras. É o princípio da economicidade, pois a aquisição de materiais destinados ao uso das crianças e professoras é limitada pelos poucos recursos destinados à compra destes.⁴⁴

Embora os materiais sejam limitados, isto não impede o respeito ao desenvolvimento e potencialidades das crianças. Porém, se a quantidade de materiais e sua qualidade são determinados pelo poder de compra, não deve ser esquecido que, embora estes existiam com relativa suficiência, não terão nenhum significado se as próprias crianças não tiverem espaços para experimentarem e se expressarem através deles. Camargo (1984) nos chama a atenção para esse fato quando afirma que a capacidade de ver com os próprios olhos está sendo esquecida – e isto só pode ser mudado se desde cedo as crianças forem estimuladas a não apenas observar os adultos a realizar tarefas, as quais são capazes de fazer e pelas quais se tornam autoras.

Gandini; Edwards (2002) alertam sobre a grande atenção que deve ser dispensada na apresentação dos “instrumentos” como forma de oferecer às crianças uma experiência intensa, que prenda sua atenção. O que chamam de ambiente generoso, é o tipo de ambiente que resulta não somente de riqueza e variedade dos “instrumentos” oferecidos, mas também de atitudes das professoras implícitas no cuidado com que os materiais foram procurados, escolhidos e oferecidos às crianças, encorajando-as, desafiando-as em sua capacidade de experimentar, de estabelecer relações e de agir, baseadas em seus próprios pensamentos.

Vejamos, na cena abaixo, como as crianças, sempre prontas a explorar o mundo que as cerca, o reinventam continuamente, com sua capacidade de representação simbólica:

⁴⁴ A Lei do (FUNDEF) não prevê recursos destinados à educação infantil, ficando esta diretamente ligada aos recursos dos municípios. Estes, por sua vez, não a priorizam, nem a equipam com os recursos que aplicam aos outros níveis de ensino. Isto agrava a aquisição de instrumentos e materiais para a educação infantil, limitando a quantidade e comprometendo sua qualidade.

As crianças estão em volta da professora, enquanto esta prega tampas de garrafa em um pequeno pedaço de madeira, ao qual chama de chocalho. Ao terminar um deles, mostra para as crianças sorridente: Assim ó! E bate com o chocalho na palma da mão, demonstrando como usá-lo. Algumas crianças a observam.

Vanessa e Juliana se aproximam para ver e aguardam sua vez de receber o chocalho. Mateus Soares pega um pedaço de madeira e balança, fazendo malabarismos. Alan pega um pedaço de madeira grande, próximo à professora, e retorna para a calçada. Ana com um outro pedaço bate na areia como se estivesse pregando.

Lais pergunta para a professora: Se alguém bater na cabeça de alguém? Professora: Machuca!

Juliano e Wellinton, com as madeiras do chocalho, encenam uma luta de espada: Ha! Ha! Ha! Não há diálogo, mas os corpos dos meninos se posicionam como em uma luta, trocam olhares como se estivessem mirando um alvo a ser atingido e se atacam, se afastam e repetem por várias vezes esses movimentos.

Professora: Tem alguém atrás de mim? Tem alguém atrás de mim? Minha cabeça não tem olhos atrás! Mateus, Wellinton e Juliano, brincam de luta atrás da professora, esta os olha, levanta, os pega pelo braço e diz: Aqui! Oh! Brinca lá que a Lu fica vendo vocês!

Lais: Quem quer mais “talba”? As crianças não respondem. Mateus Soares e Wellinton andam de uma lado para outro carregando madeiras grandes, parecem estar trabalhando, seus passos são longos e apressados, de um lado para o outro, até que resolvem caminhar pelo pátio. Diego pega uma madeira de tamanho semelhante e os acompanha.

Os três meninos voltam para a calçada. Mateus balança sua madeira de um lado para o outro. Professora: Mateus, olha essa madeira! Faz favor! O menino pára e a coloca inclinada no degrau da calçada. Wellinton e Diego fazem o mesmo. Equilibram-se sobre as madeiras como se estivessem surfando ou equilibrando-se sobre skat e gritam: Eia!!! Oia!!! Pulam e sobem: Ua!!! (Registro em vídeo, 20/08/03).

Observa-se que Mateus, Wellinton e Diego preferem brincar com os objetos, desviando o uso habitual da madeira para uma atividade que, em princípio, na perspectiva da professora não poderia ser desviada, pois a função das madeiras era de representar outras imagens. Brougère (1995, p.14) questiona: “de fato, o que é uma brincadeira senão a associação entre uma ação e uma ficção, ou seja, o sentido dado à ação lúdica? A brincadeira não pode estar limitada ao agir: o que a criança faz tem sentido, é a lógica do fazer de conta.” A madeira, como um objeto simbólico, ou revestida de simbologia, traduz para elas a própria função expressiva do objeto, que foi transformar a madeira em uma imagem de prancha ou skat. Assim, esses objetos abriram possibilidades de ações coerentes com a representação que

os pedaços de madeira passaram a significar, como também passaram a revestir-se de significação cultural e social, como nos afirma Brougère (1995, p.43):

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas em uma determinada sociedade.

Observando as crianças com os “instrumentos”, estas demonstraram o privilégio de não estarem excessivamente vinculadas às idéias determinadas aos objetos no mundo real, mas por meio destes, elas constroem e reinventam continuamente, criando sua própria cultura. Elas estão sempre prontas a explorar, dar um outro curso ao enredo, mudar seus pontos de vista e apaixonar-se por formas e significados que se transformam. Neste sentido, mostram-se propensas à criatividade que emerge de suas experiências diárias (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Em sua singularidade infantil, conseguem atribuir diferentes significados aos “instrumentos”, por vezes até ultrapassando a inteligência de quem os criou e os colocou ao seu alcance. Dessa maneira, são capazes de descobrir o “mistério” que emana do mundo dos objetos, alimentadores que são da imaginação das crianças, dando-lhe conteúdo e forma.

O manuseio dos “instrumentos” disponíveis ao mundo das crianças nessa faixa etária (3 e 4 anos) é processo privilegiado na relação destas com o mundo, porque quanto mais experimentarem, mexerem, sentirem, maior será sua capacidade de perceber as coisas que estão no mundo e a sua relação com estas. As crianças, demonstram nesse momento de suas vidas gostar de explorar os “instrumentos”, assim, quanto mais manusearem a cola, tesoura, lápis, tinta (exemplos de “instrumentos” bastante utilizados nas “atividades” das professoras) mais experiências irão adquirir e certamente poderão se expressar em seu cotidiano. De acordo com Rabiti (1999), as professoras devem ajudar as crianças a alcançarem um alto nível de autonomia no uso dos “instrumentos”, como na situação acima transcrita, em que relatamos o episódio do uso do papel, cola, tesoura. Já na cena abaixo, queremos evidenciar que, no manuseio de objetos, as crianças vão além da dimensão de praticidade e utilidade que os adultos normalmente imprimem a esses objetos.

As crianças terminam o café, a professora os chama: Vamos gente, continuar o nosso chocalho! As crianças caminham com a professora até a calçada. Esta leva madeiras, tampas de garrafa, martelo e pregos.

As crianças ficam em torno da professora inicialmente. A professora Luciana explica: Vou fazer os chocalhos para a gente tocar e dançar o boi, mas tem que esperar, porque a Lu, não consegue fazer todos na mesma hora. As crianças remexem nas tampas deixadas na calçada. Fernando engatinha entre os colegas e pega dois pedaços de madeira, um prego e senta para pregar. Laura segue o menino e lhe puxa uma das madeiras e choraminga: É meu! É meu! É meu! Até que a professora chama: Fernando!!! O menino larga e volta-se para buscar outra. Com as pernas abertas e sentado no chão, o menino ajeita a madeira e o prego e começa a bater. Alan sentado próximo, tenta bater sobre uma tampa, com um pedaço de madeira. Fernando faz sua primeira investida e bate sobre o prego em uma das madeiras, enquanto usa a outra como martelo. O prego fica levemente preso à madeira, Fernando levanta e bate em sentido contrário, o prego cai; Fernando ajeita novamente e bate sobre este. É possível perceber a concentração de Fernando diante de sua ação com as madeiras e o prego. Parece estar sozinho, pois não reage às conversas e falas da professora, em silêncio e sem levantar os olhos do material [...] Certo tempo depois, Fernando levanta-se e observa por alguns momentos a professora e volta a pregar; fica novamente sentado até que quase todo grupo já tenha ganho seu chocalho e já demonstra maior facilidade para pregar e despregar. (Registro em vídeo, 20/08/03).

Nas experiências das crianças com os “instrumentos” possibilitados pelas professoras, é visível o prazer que estes causam às primeiras mas que nem sempre é percebido pelas professoras. Seu papel então não é apenas o de mostrar as crianças o uso dos objetos, mas por meio destes questionar, encorajar as crianças a enfrentar desafios, criar hipóteses e a confiar em suas possibilidades.

Observamos que as crianças, ao trabalhar com martelo, serrote, querem serrar e serrar pelo prazer de serrar. E ficam martelando um monte de pregos, não para juntar uma tábua na outra, mas pelo prazer de martelar – para o espanto de nossa mentalidade, segundo a qual martelar dever ter um final útil e determinado. Fernando, com suas marteladas consecutivas, parecia nos mostrar que o objeto a sua disposição dava-lhe possibilidade de transformação, tornando-o “instrumento”.

A lona é apresentada, o martelo, a tinta, lápis e papel é oferecido, a imaginação é aguçada, risos, desejos de tocar, curiosidade, experiências prazerosas, elementos tão ricos na relação pedagógica! Tudo isso cria um universo “plástico”, fazendo com que as crianças busquem imagens interiores, revelando aquilo que Vygotsky falou sobre o “instrumento”, como uma possibilidade de transformação na natureza. Todavia, se na relação com os artefatos, ou seja, na mediação pedagógica, as professoras manifestarem pouca sensibilidade

para perceber toda a riqueza da interação infantil com esses elementos, os “instrumentos” correm o risco de se tornarem meros objetos. Como dizia Drumond (1982), tornam-se “coisa-coisamente”. E, por fim, tolhem a liberdade de pesquisar, descobrir, experimentar, ampliar os horizontes de crianças e professoras. Por esta razão, esses artefatos devem se constituir em situações de vivências e aprendizagem, ampliando as possibilidades entre crianças e professoras de transformar meros objetos em conhecimento e conseqüente aprendizagem. “O instrumento [...] é, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.” (OLIVEIRA, 1993, p.29). Assim, os “instrumentos”, para as professoras, são os elementos utilizados como recursos para realizarem a “atividade” com as crianças, em suas diferentes propostas. É o que Vygotsky chamou de elemento interposto, ou seja, meio pelo qual os indivíduos transformam o que está posto no mundo, mediante um objetivo.

Finalmente, reiterando o que viemos discutindo ao longo desse item, destacamos a importância dos “instrumentos” na ação pedagógica especialmente como elementos mediadores entre as professoras, as crianças e o mundo, como suporte de aprendizagem e fonte de confrontações com significações culturais que se enxertam na dimensão material do objeto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi evidenciar, no momento da atividade, o que fazem crianças e professoras, com o intuito de poder contribuir para elucidar a lógica da atividade no cotidiano das instituições de educação infantil.

O esforço materializado no decorrer desta pesquisa possibilitou-nos refletir sobre a relação vivenciada entre professoras e crianças nas situações em que as professoras denominavam em seus planejamentos como o momento da “atividade”. Esta era apresentada às crianças como uma tarefa a ser executada, geralmente com base em modelos organizados pelas professoras, com a intencionalidade educativa de ensinar, de transmitir algo, de expor para as crianças uma representação de mundo pensada em seus planejamentos. Percebemos o quanto as professoras estavam influenciadas por uma **cultura pedagógica** centralizada no ensino como um ato de transmissão, treinamento, repasse de conhecimento. Esses procedimentos de aquisição e apreensão dos saberes práticos pareciam despidos da necessária compreensão e entendimento da realização desse fazer. O que se observa é, então, a efetivação de um fazer pouco reflexivo, que se repete inúmeras vezes. Isto nos levou a pensar que este não se caracterizava como “atividade” pedagógica mas sim como simples tarefa, pois exigia apenas ações mecânicas das crianças, diferente do que entendemos como “atividade”. Esta, segundo o sentido que lhe demos neste trabalho, deve trazer em seu bojo a possibilidade de as crianças criarem hipóteses, imaginarem, experimentarem e transformarem o que lhes é proposto. Isso nos faz lembrar o que Marx afirmou: o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. Apropriando-nos então dessas idéias e sendo, para o nosso caso, um pouco ousadas, diríamos que o “confronto” das “atividades” apresentadas pelas professoras com as vivências das crianças pouco permitiu uma ação interativa, reflexiva, significativa que pudesse estabelecer uma atividade no sentido atribuído por Marx. Isso porque, de regra, estava restrita à manifestação material: o que as crianças estavam fazendo, sem muitas vezes compreender como estavam fazendo, como atuavam sobre a “atividade” que estava sendo proposta.

Durante os momentos de “atividade” organizados pelas professoras, encontrávamos crianças brincando ou observando coisas fora do contexto daquela situação. Porém, o que as crianças faziam nos espaços organizados por elas, não era considerado como “atividade”. Isto requer, por parte das professoras, uma revisão de suas práticas, para que possam perceber e

dar maior atenção aos diferentes modos de manifestação das crianças, pois estas criam formas próprias de atuar expressar-se, sejam-lhes dados ou não espaços e oportunidades de partilhar seus desejos, interesses e necessidades com seus coetâneos. Desta maneira, fornecem pistas para o caminhar das “atividades”.

Embora percebêssemos que professoras e crianças dessem diferentes sentidos à “atividade”, esta pôde, em algumas ocasiões, propiciar momentos de encontro entre ambas. Esse encontro materializava-se quando as crianças se expressavam e mesmo que suas manifestações não correspondessem às atitudes esperadas pelas professoras, estas aceitavam e manifestavam valorizar o resultado apresentado pelas crianças.

Acrescentaríamos que, para esses encontros serem mais significativos, as professoras deveriam redimensionar o papel das “atividades” realizadas pelas crianças, considerando-as assim mais como subsídios para o planejamento do trabalho pedagógico do que meros produtos da “atividade” pensada pela professora. Dessa forma, as manifestações infantis, traduzidas em múltiplas linguagens, revestiriam de significado as propostas de “atividades”.

Diríamos, ao encerrar este trabalho, que não há dúvidas da necessidade de haver “atividades” nesse espaço de educação, pois são partes integrantes do contexto pedagógico da educação infantil. O que propomos é que não ocorram em momentos específicos. Elas devem ser pensadas, organizadas em todos os momentos das ações de crianças e professoras que partilham o espaço pedagógico do CEI; que estas, como fortes instrumentos pedagógicos, se traduzam em experiência de vida de múltiplas linguagens e de ações heterogêneas dos grupos humanos que lá estão inseridos. Dessa maneira, se transformariam em objetos significantes, ou seja, em portadores de idéias capazes de socializar o saber das professoras e crianças.

Vimos, no decorrer deste trabalho, que entendemos a “atividade” como uma ação contínua e envolvida numa perspectiva que permita a construção de experiências, de interação, de reflexão, dando um significado ao seu contexto de ação. Desta maneira, deixa de ser um momento previsto pela professora para ensinar às crianças coisas do mundo adulto, produzido pelas ações de outros, com base em planejamentos pensados e organizados solitariamente, para se transformar em um encontro com objetos e situações que possam produzir admiração, curiosidade, fantasia tanto por parte das crianças como das professoras. Exemplificamos aqui com episódios vivenciados pelas crianças no CEI e citados no corpo deste trabalho, como o da panela no fogão e a água fervendo e produzindo bolhas. Esse fenômeno possibilitou às crianças criarem hipóteses, trocaram olhares de satisfação e saíram dançando com a fumaça que envolveu o ambiente. Dessa forma, um pouco de saber conviveu com o máximo de sabor.

É preciso ainda considerar que a prática das professoras participantes da pesquisa não fala por si só, ela é resultante de uma construção histórica que produziu modelos escolares fragmentados, centrados em desenvolver nas crianças certas habilidades de preparação para a educação escolar. Em relação à formação profissional, sabe-se que esta esteve voltada para o ensino fundamental. Só recentemente tem-se buscado desenvolver uma pedagogia para a infância. Embora entendêssemos que as professoras desejassem adequar-se à proposta do município traçada para a educação infantil, também entendemos que isso requer tempo, pesquisas e reflexões, não só em torno das ações das professoras, mas, tanto quanto possível, abarcando o fenômeno educativo de forma global. Este é, na verdade, um grande desafio que a área vem enfrentando. Assim, a “atividade” não será estabelecida em um determinado tempo para a sua execução, mas o tempo da “atividade”, em si é que o estabelecerá.

Reafirmamos que os CEIs são espaços em que se deve facultar a diversidade de “instrumentos” para que as crianças possam enriquecer suas relações com o mundo, desafiando-as à criação. É importante lembrar que o uso dos instrumentos desconectados de experiências são vazios, insignificantes para as crianças. Na instituição pesquisada o uso dos instrumentos estava atrelado às determinações das professoras de acordo com as proposições organizadas por elas. De maneira geral, isso se traduzia em simples adestramento, em condicionamento, em vez de oportunizar às crianças a ampliação e mesmo a criação de significações em seu cotidiano.

Cabe ainda lembrar que o uso dos “instrumentos” de uma forma já determinada de antemão, exige das crianças apenas uma repetição de um sem-número de conceitos que lhes são insignificantes. Quando Vygotsky diz que os instrumentos são um interposto entre as crianças e os adultos, nos diz da própria construção do mundo humano, que significa tudo que é construído pelo homem, a fim de expressar e criar um sentido para a existência.

Dessa forma, mesmo com a escassez de materiais para o uso das crianças e professoras evidenciada no decorrer da pesquisa, é preciso deixar que as crianças os manipulem, criando vínculos, relações e interações, por meio da atividade lúdica e da imaginação. Isso permite à criança organizar o mundo, atribuindo significados à sua existência. Ao brincarem com os “instrumentos” propostos pelas professoras, as crianças criam cultura, elaboram produções que revelam sua visão de mundo e sua concepção de vida. Nesse fato reside a importância de reconhecer e legitimar essas “produções”, valorizando-as como expressão da linguagem e ritmos infantis, como etapas de um processo e não como produto final do qual se devesse esperar eficácia em si mesmo.

Nesta perspectiva, a “atividade” não reside na professora, nos objetos, nas crianças, mas nasce do encontro entre todos os elementos. Nasce no momento em que cessa a percepção prática, a espera por um produto final, enfim, em que cessa a definição de tempo-espaco ligando as crianças numa mesma estrutura liberta das amarras espaco-temporais. Como já notamos, a “atividade” não deve transmitir significado, mas exprimir sentidos. Em nosso entendimento, ela deve possibilitar abrir um campo de sentido por onde possam transitar os sentimentos de professoras e crianças, como um caminho de várias passagens que permitam múltiplas maneiras de interação entre todos os profissionais do CEI, bem como entre os familiares das crianças e assim se deixem seduzir e conduzir pelas diferentes linguagens e ações das crianças, possibilitando a todos se sentirem e se conhecerem como humanos.

Também reiteramos aqui a importância que as “produções” assumem ao lado dos registros como valiosos subsídios na organização do trabalho das professoras, na seleção dos “instrumentos”, na (re)organização dos espacos e nas propostas das “atividades”. Construindo a história das crianças, poderão as professoras perceber que as ações tanto delas como as das crianças não são atitudes isoladas mas práticas coletivas, que constroem relações entre as crianças e os adultos da instituição, entre a instituição e as famílias, estendendo-se finalmente para o contexto social mais amplo. Que o conhecimento do mundo advém, dessa forma, de um processo pelo qual sentir e representar se articulam e se completam. Entenderão também as professoras que a forma como sentem e pensam as crianças não deverá ser explicita só por palavras, mas especialmente por suas produções gráficas, suas atitudes, relações, gestos, etc. Portanto, o processo de conhecer as crianças por meio das proposições das professoras requer uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos. Envolve a consideração do cuidar-educar como um processo formativo humano, um processo pelo qual se auxilia a criança a desenvolver sentidos e significados que orientem sua ação no mundo, e por isso, a ação educativa extrapola os limites da instituição, para se inserir no próprio contexto cultural. Caso contrário, estaremos frente à tendência, desses nossos tempos “modernos”, que produz a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar, entre o individual e o coletivo.

Sabemos que para conseguir as mudanças que aqui propomos fazem-se necessárias transformações nas condições objetivas do trabalho das professoras, tais como: que estas tenham um espaco educativo que lhes permita tempo para estudar, refletir, planejar coletivamente de forma sistematizada; que sejam respeitados esses momentos como um direito das professoras legitimado pela instituição; e que no corpo dos profissionais seja

incluído um coordenador pedagógico; requer ainda a Formação continuada, com acesso às produções culturais voltadas à área da educação infantil cujos resultados possam permitir um segundo olhar para a prática das professoras de maneira a colaborar na transformação daquilo lhes pareça familiar em estranho e o estranho em familiar; disposição de recursos materiais necessários para que as professoras possam desempenhar significativamente as suas propostas de trabalho, bem como uma remuneração que lhes permita ter acesso às condições materiais e culturais; a adequação da relação numérica entre crianças e professoras em cada espaço dos CEIs.

Finalmente, estamos convencidas de que o CEI não deve ser um lugar onde somente estão crianças com suas professoras, mas um local em que estas tenham a possibilidade de pensar suas práticas e construam coletivamente experiências a partir do que vivenciam com as crianças e com os outros profissionais, revelando idéias, desejos e propostas de trabalho. Como disse Larrosa, um lugar que permita nos deixar tocar e transformar. O desafio deste espaço de formação no qual acreditamos é de transformar o CEI também em um espaço capaz de articular o trabalho à formação. E isso não apenas para melhorar a profissão dos docentes, mas especialmente para redimensionar o processo pedagógico de crianças e professoras, estas como sujeitos mediadores indispensáveis na construção das experiências infantis.

Nesse sentido, a construção coletiva do saber e do saber-fazer necessários a uma ação significativa, desafiadora e que beneficie as crianças, não poderá desconsiderar o que já sabem e fazem as professoras. Como consequência, cada reflexão, cada ação, cada “atividade” planejada necessitam ser consideradas como (des)construtoras, em que o velho e o novo, numa dialética constante, possam fazer surgir uma proposta consoante com os desejos e necessidades das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

AGUIAR, Carmem M. **Educação, natureza e cultura: um modo de ensinar.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ALGEBAILLE, M^a Angélica P. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia ; LEITE, M^a. Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1997, p.121-147.

ALVES FILHO, José de Pinho. **Atividades Experimentais: do método à prática construtivista.** Tese Doutorado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

ANDRADE, Drumond. Eu etiqueta. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. jan.1982. Caderno B.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira, 2002.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto imagens.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, São Paulo, 2002.

AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp, 1992.

BARBOSA. M^a Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil.** Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. São Paulo, 2000.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Brasiliense, 1976.

_____. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Textos escolhidos/Walter Benjamin. **Os pensadores.** São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Susanna. **O manual de educação infantil – de 0 a 3 anos**: uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Valmir Ascheroff de Siqueira, et al. Rio de Janeiro: Esplanada, 1997. 240p.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: Lei 9.394/96. Organização do texto: Ana Paula L. Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998. 95p. (Coleção ADCOAS).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMARGO, Luiz. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. A Regulamentação da Educação Infantil. In: Subsídios para **Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, COEDI, 1998, Vol. II.

CERIZARA, Ana B. **Rousseau e a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990

_____. ROCHA, Eloisa A. C. & FILHO, João J. da Silva. Educação infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para avaliação de contextos educativos. In: FORMOSINHO, Julia & KISHIMOTO, Tizuko, M. (org.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. São Paulo: Pioneira, 2002. p.203-231

CHÂTEAU, J. (Org.). **Os grandes pedagogistas**. São Paulo: Nacional. 1978.

COMENIUS, João Amós. **Didática magna**: tratado de arte universal de ensinar tudo a todos. Trad. JOAQUIM Ferreira Gomes. 3ª ed. Lisboa: Fundação Coloueste Gulbenkian, 1995.

COUTINHO, Ângela Mª Scalabrin. **As crianças no interior da creche**: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

_____. **Oficina do olhar sensível**, palestra proferida, na Oficina do Olhar Sensível. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ag. 2003.

CUNHA, Marcos Vinícius. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

DAHLBERG, Gunill; MOSS; Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artemed, 2003.

DEMARTINI, Patrícia. **Professora de crianças pequeninhas**: um estudo sobre as especificidades dessa profissão. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

EBY, Frederick. **A história da educação moderna**: teoria, organização e práticas educacionais. Porto alegre: Globo, 1976.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artemed, 1999.

ELIAS, Marisa Del Cioppo (org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática. São Paulo: Papirus, 1996.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira**: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. E Palhares, Marina S. (orgs) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Editores Associados, p. 67-97, 1999.

FARIAS, Vilson Francisco de. **São José: 250 anos**: natureza, história e cultura. São José: do Autor, 2001.

FERREIRA, Maria Manoela M. "**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!**" - As crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano em um jardim de infância - Dissertação (Doutoramento). Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação. Portugal, 2002.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**. IANNI, Octavio (Org.). São Paulo: Ática, 1991.

FREINET, Célestin. **O método natural I**. Aprendizagem da língua: Lisboa: Estampa, 1977.

_____. **O itinerário de Celestin Freinet**: a livre expressão da pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Fernando Alves, 1979.

FROEBEL, Friederich W. A. **A educação do Homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Trad. Daniel Ángel E. Burgunõ. Porto Alegre: Artemed, 2002

GHEDINI, Patrizia. Mudanças na política nacional italiana para as crianças de 0 a 3 anos de idade e suas famílias: direitos e responsabilidades. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto alegre: Artemed, 2002. p.65-72.

GHIRALDELLI JR., Paulo (Org). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR. 1997.

GIRARDELLO. Gilka. **A imaginação das crianças no contexto contemporâneo**, palestra proferida no III Seminário de Educação Infantil. Prefeitura Municipal de São José, São José, nov. – 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 1997.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **Humilhação social: um problema político e psicológico**. In: Revista de Psicologia. São Paulo: USP. V. 9, nº 2, p. 11- 67, 1998.

GUSMÃO, Neusa M^a M. de. Pesquisa etnográfica, palestra. FE-UNICAMP, p.1-17, abr.1998. (Mimeografado)

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUBERT, René. **História da pedagogia**. Trad. Luiz D. Penna. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1976.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI; Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio emilia na educação da primeira infância**. Porto alegre: Artemed, 1999. p.37-55.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Salas de aula nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2000, CD-ROM.

KOHNAN, Walter O. **Infância: entre a educação e filosofia**. Belo horizonte: Autentica, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **Autonomia e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Caderno Pesquisa, Fundação Carlos Chaga. Julh-Nº116. Editora Cortez, 2002.

_____. **Por entre as pedras: armas e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

_____; BAZILIO, Luiz C. **Infância educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moisés Jr. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Caderno de pesquisa**. São Paulo, nº 78, p. 17-26, 1991.

_____. **Infância e Educação infantil: uma Abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAGO, Paulo Fernando. Curso de Desenvolvimento Urbano e Local para a Grande Florianópolis. Florianópolis, SUDESUL/UFSC, 1976.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lourenço. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: São Paulo Editora S.A., 1976.

MALAGUZZI, Loris. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI; Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio emilia na educação da primeira infância. Porto alegre: Artemed, 1999. p.59-104.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Trad. DUTRA, Waltensir.; FERNANDES, Florestan. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARCELINO, Nelson. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicart**. São Paulo, IAC, ano 4, nº7, p.89-97, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de S. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representação sociais**. Rio de Janeiro: Vozes. p.89-112.

MONTESSORI, Maria. **Montessori em Família**. Rio de Janeiro: Nórdica LTDA, [19-?].

MONTOVANI, Susanna. As creches na Itália hoje: tradição e inovação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto alegre: Artemed, 2002. p.48-64.

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 2002.

MUSATTI, Tulia; MAYER, Susanna. Conhecendo e aprendendo em um contexto educacional: um estudo realizado nas creches de Pistóia. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto alegre: Artemed, 2002. p.195-209.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder**: conformação da pedagogia moderna. São Paulo: São Francisco, 2001.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa Publicações: Dom Quixote LTDA, 1992.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OSTETTO, Luciana E. (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PEREIRA, Fátima Regina S. **O parque residencial Kobrassol no processo de expansão urbana de Florianópolis**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

PEIXOTO, Clarice. O jogo dos espelhos e das identidades: as observações comparadas e compartilhadas. In: **Horizontes Antropológicos-Antropologia Visual**. Porto alegre, nº2, p.69-84, 1995

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP**. Campinas. Dissertação (Mestrado), UNICAMP, Campinas, 1998.

_____. (Org.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

PROPOSTA CURRICULAR de São José (Primeira Síntese).São José. Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2000. P.333.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RINALD, Carolina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI; Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio emilia na educação da primeira infância**. Porto alegre: Artemed, 1999. p.113-122.

_____. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto alegre: Artemed, 2002. p.75-80.

ROCHA. Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: Núcleo de Publicações - UFSC, 1999.

RODRIGUER, Niedson. **Por uma nova escola: entre o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs.). Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini se diventa. In: **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, p. 211-232, 1994.

SARMENTO, Manoel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e a educação**. Portugal: ASA, 2004. p.09-34.

SARMENTO, Manoel Jacinto; PINTO Manoel. **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centros de Estudos da Criança, 1997.

SOUZA, Solange Jobin e. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 2000.

STRENZEL, Giandréia R. **A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

THIOLLENT, Michel. Notas para debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

1 - Fale-me um pouco sobre você: o tempo de trabalho na educação infantil; a situação na Rede Municipal de Ensino (efetiva ou ACT); a sua formação como aconteceu e onde - ensino fundamental, médio, superior; como foi seu ingresso na área da educação infantil; quanto tempo atua nesta área.

2 – Em que medida os cursos de formação inicial influenciaram em sua vida profissional? Estes cursos influenciam sua relação com as crianças e sua forma de atuar com elas?

3 – Em que situações mais sente dificuldade no trabalho com as crianças, no ser professora?

4 - A organização institucional influencia sua forma de encaminhar o trabalho - horários, locais, tomada de decisões?

5 – Em quais conhecimentos você se apoia para realizar seu trabalho? Com quem você aprendeu ser professora de crianças pequenas?

6 – Qual o papel dos adultos/professoras no trabalho com as crianças?

7 – Como você vê a criança que frequenta o CEI?

8 - O que você considera significativo para as crianças que frequentam o CEI?

10 - Como as crianças vivenciam o seu dia-a-dia aqui no CEI?

11 – Como organiza o seu trabalho (planeja, registra)?

12 – Como registra e avalia o seu trabalho (sozinha, com sua parceira direta de trabalho, com a coordenadora, com outra professora, etc.)?

13 - Como você pensa a questão das atividades organizadas para as crianças na educação infantil?

14 – Existe algum documento da educação que infantil (Prefeitura, Estado, etc.)que você já teve contato?

15 – Como você pensa a relação das professoras com as famílias das crianças? Como você pensa que ela deva acontecer? Você tem condições de conhecer as famílias das crianças com as quais trabalha?

16 – Qual a participação das famílias na instituição, especialmente em relação ao seu trabalho?

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÕES E FILMAGENS

Registrar a rotina da instituição buscando perceber:

- se há horários e locais específicos para cada momento, como as crianças vivenciam;
- se há controle do adulto com relação ao horário, espaço, ao tipo de brinquedo;
- como os adultos propõem a vivência das situações.

Nos momentos de "atividade":

- observar como as professoras organizam e realizam as "atividades";
- que materiais são utilizados e em que espaços costumam se desenvolver.
- O espaço é pensado para contemplar as situações específicas?
- Como as crianças agem nos diferentes espaços?
- Qual o espaço das crianças e das professoras durante as "atividades"?
- As crianças restringem-se ao que é proposto pelos adultos, ou também propõem?
- Quais as linguagens presentes nestes momentos? Gestual, falada, etc.?
- Como é a relação das crianças entre seus pares e entre estas e os adultos?
- Que tipo de "atividades" são privilegiadas?
- O que é privilegiado nesta prática? Disciplina, habilidades, criação?
- Que tipos de observação a respeito das crianças as professoras fazem?
- As crianças brincam durante a realização das propostas? Que tipo de brincadeiras são permitidas, proibidas, em que espaço?
- Há diferença de atitudes entre as professoras que atuam no mesmo período de trabalho?
- O planejamento, registro, avaliação acontecem de que forma? Sozinho, coletivo? O que privilegia?