

PLANEJAMENTO E PRÁTICA DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

doi: 10.4025/imagenseduc.v3i1.19787

Janara Cunha Ferreira*
Valéria Silva Ferreira**

* Secretaria de Educação de Itajaí. cf.janara@gmail.com

** Universidade do Vale do Itajaí – Univali. v.ferreira@univali.br

Resumo

A difusão do capitalismo comercial contribuiu para inculcar, nas escolas, o conceito da produtividade fabril. Nesse contexto, a educação infantil tornou-se, também, terreno fértil para a utilização de estratégias caracterizadas por manter as crianças atreladas a atividades consideradas produtivas durante sua permanência nas instituições. O presente artigo é fruto de parte da pesquisa intitulada *Planejamento na Educação Infantil: reflexões sobre teorias e práticas* realizada com os professores da rede municipal de ensino do município de Itajaí-SC cujo objetivo foi investigar as características do planejamento e das práticas pedagógicas dos professores. Embasando-se, principalmente, nos estudos de Kramer (1991), Barbosa e Horn (2008), Barbosa (2006) e Junqueira Filho (2008), conclui-se que o planejamento das estratégias na realidade pesquisada visa o cunho das atividades com papel como principal estratégia pedagógica priorizada no planejamento, em detrimento aos pressupostos presentes nas teorias de projetos e temas geradores.

Palavras-chave: Educação infantil. Planejamento. Estratégias. Atividades.

Abstract. Planning and practice of teaching strategies in early childhood education. Abstract:

The commercial capitalism diffusion in the production relations contributed to inculcate, in schools, the concept of manufacturing productivity. In this context, the early childhood education became also fertile ground for the use of strategies characterized by keeping children tied to activities considered productive during their stay in the institutions. This article is based on part of the research entitled *Planning in Early Childhood Education: reflections on theories and practice* held with the teachers of municipal schools of the city of Itajaí. The objective was to investigate the characteristics of planning and pedagogical practices of teachers. Based mainly on studies of Kramer (1991), Barbosa and Horn (2008), Barbosa (2006) and Junqueira Filho (2008), it was concluded that the planning of strategies in the reality researched seeks activities with paper as primary pedagogical strategy prioritized in the planning, rather than the assumptions presented in the theories of projects and generative themes.

Keywords: Early childhood education. Planning. Strategies. Activities.

Introdução

O artigo é resultado de parte da pesquisa *Planejamento da educação infantil: reflexões sobre teorias e práticas*, que teve por objetivo investigar por amostragem as características do planejamento dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino do município de Itajaí - SC, bem como suas relações com as teorias de planejamento utilizadas pelos professores, a

saber, a pedagogia de projetos e os temas geradores.

O planejamento consta, dentre as inúmeras pautas do trabalho docente na educação infantil, como um tema que produz concepções variadas, sendo um dos assuntos que mais geram receio de serem abordados pelos educadores. Nesse contexto, viu-se no uso da técnica de grupos focais a melhor possibilidade de assegurar que os professores explanassem sobre o assunto de

maneira livre e espontânea, conseguindo, assim, o máximo de consistência em suas falas. Para Morgan e Krueger (1993), a coleta de dados por meio dessa metodologia tem por objetivo captar, mediante as trocas, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, dados que não seria possível coletá-los por outros métodos. Os grupos focais são compostos por seis a 12 participantes, cujos encontros têm por objetivo o diálogo a respeito dos temas pesquisados. Este diálogo segue um roteiro semiestruturado ministrado por um moderador a quem cabe explorar os eixos condutores a serem debatidos, sem com isso, influenciar diretamente as explanações dos participantes.

Desse modo, foram convidados a participar da pesquisa, professores de educação infantil da rede municipal de ensino do município de Itajaí, em Santa Catarina, tendo por critério mínimo para a participação, a graduação em Pedagogia. Dos 40 professores convidados, em diferentes datas antecedentes à realização de cada grupo focal, num total de três grupos, 19 compareceram para as conversas.

Os grupos focais foram realizados no bloco do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali, no campus de Itajaí. Foi organizado um roteiro para auxiliar na contextualização e mediação dos assuntos abordados. Nele, foram estabelecidas três unidades condutoras que funcionariam como eixos condutores do diálogo com os professores, a saber: Cotidiano na educação infantil; Saberes Docentes e Currículo.

Como forma de registro dos encontros, foram utilizadas filmagens com câmera digital e gravações de áudio.

A análise dos dados foi realizada mediante a escuta das gravações dos grupos focais e sua transcrição na íntegra. Ao término das transcrições dos textos contendo as falas dos professores sobre suas práticas, foram identificados e destacados, por meio de grifos coloridos, os indícios dos elementos do planejamento educacional defendidos por autores como Vasconcelos (2010), Gesser (2011), Sant’anna, et al. (1998), sendo eles: diagnóstico, objetivos, seleção de conteúdos, estratégias, tempo, avaliação, registro/replanejamento.

Após esse processo de codificação, segundo as orientações de Laville (1999), esses fragmentos grifados foram recortados e distribuídos em uma tabela em que constavam

os elementos do planejamento já citados, sendo elaborado, assim, o quadro analítico. No mesmo quadro, foram destacados em negrito nos fragmentos, os eixos de significância que serviram para uma melhor visualização da pesquisadora sobre os pontos centrais a serem analisados nas falas.

Na pesquisa foi analisado o modo como são organizados os elementos do planejamento dos professores. A organização das estratégias constou como um dos mais importantes tópicos, por trazer à tona uma realidade da qual a educação infantil vem experimentando desde a sua concepção em território nacional.

Após a educação infantil ter passado a fazer parte da educação básica, mediante a Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996), e, diante da diversidade de propostas a respeito da organização pedagógica nesse âmbito da educação escolar, o assunto ganha destaque, ao se constatar que falta aos professores a compreensão sobre como conciliar cuidados, brincadeira e educação, de modo a primar pelo atendimento às necessidades e interesses infantis, por meio de vivências e não de “atividades” tal como, muitas vezes, é concebido o ensino na educação infantil.

As atividades oferecidas na educação infantil possuem, segundo Junqueira Filho (2008), uma conotação de preenchimento de tempo e de comprovação de que o trabalho docente foi concretizado. Entretanto, para o autor, o modo como elas são organizadas e praticadas, de modo geral, não leva em conta os conteúdos ou os métodos – tratados pelo autor como linguagens-conhecimentos – que realmente interessam às crianças e que são importantes ao desenvolvimento infantil.

Conforme Enguita (1989), o capitalismo comercial contribuiu para inculcar nas escolas o conceito da produtividade fabril. Segundo o autor, a presença de tal conceito nas instituições é identificável na obsessão pelo controle sobre as condutas estudantis, sobre as condutas do sujeito propriamente dito, na dinâmica do trabalho pedagógico e na manutenção do *status* de detentora de saber e de poder por parte da escola. O caráter burocrático e mecânico existente no planejamento das estratégias na educação infantil pode ser apontado como um dos estigmas dessa relação de produtividade e pouca significação sob a qual se cunharam as práticas escolares pioneiras.

No cenário educacional brasileiro, pode-se dizer que foram amplamente difundidos, a partir dos anos 1970, os modelos curriculares pautados em atividades (MARINHO, 1978) e a cadeia de estímulos integrados (RIZZO, 1986), na tentativa de atender às premissas da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) a qual determinava a integração curricular e a valorização de todas as disciplinas como propulsoras do desenvolvimento do educando. Entretanto, observa-se que nesses modelos de planejamento, em especial no que concerne às estratégias, a ênfase recai na execução de inúmeras atividades que preenchem o tempo das crianças. Com isso, padronizam-se ritmos, sonegam-se a criatividade e a liberdade de expressão, colocando em segundo plano todo o aporte significativo que poderia existir no trabalho com estratégias provenientes dos reais interesses e necessidades das crianças.

A partir da ampla divulgação de propostas de organização do ensino por meio de temas geradores (FREIRE, 1996) e de projetos (HERNÁNDEZ, 1998) para as quais os interesses e as necessidades dos alunos são a base do planejamento pedagógico, ganhou visibilidade a aplicação de estratégias que favoreçam a vivência de variadas situações de aprendizagem, como experimentação e pesquisa, pautadas principalmente na realidade sociocultural dos educandos.

Conforme Sant'anna et al. (1998), Gesser (2011) e Vasconcellos (2010), é por meio da organização de estratégias que são definidos os caminhos a serem trilhados para o alcance dos objetivos almejados. Ao planejar estratégias, o professor prevê alguns dos instrumentos didáticos que poderá usar, sem perder de vista que o planejamento é um instrumento dinâmico e moldável, no qual são consideradas as especificidades, necessidades e interesses dos educandos.

Na educação infantil, a necessidade de ressignificar as estratégias começou a ser sentida com a difusão do planejamento por temas geradores (KRAMER, 1991) e ratificada por Barbosa e Horn (2008), com a “tradução” da pedagogia de projetos de Hernández (1998) que, nas últimas décadas, fomentou uma movimentação de novas e transgressoras ideias sobre o fazer pedagógico, porém contemplando o currículo das séries iniciais do ensino fundamental e o do ensino médio.

Tanto na proposta de organização do ensino por temas geradores como na pedagogia de

projetos, as estratégias visam o dinamismo e as vivências em detrimento da mera realização de atividades. A exploração de experiências ricas em significados para os alunos permeiam a estruturação das situações de aprendizagem em busca de respostas aos problemas ou temas levantados.

Para Spodek e Brown (1996), há contextos influenciadores que se constituem como entraves à adoção de determinadas teorias curriculares, impossibilitando que, na prática, os pressupostos de uma teoria sejam considerados. No entanto, os autores alegam ser imprescindível a ocorrência de debates acerca da organização curricular, para que a educação escolar das crianças seja aprimorada.

Ciente da inquietação gerada pela gama de propostas curriculares que tomaram conta do cenário educativo nas últimas décadas, e do modo como vem sendo geridas as “atividades” na educação infantil, Junqueira Filho (2008) ressalta a importância de situações de aprendizagem que superem a oferta de atividades descontextualizadas que não levem em conta as necessidades e interesses das crianças. Na visão do autor, essas situações compreendem a “ação-interação das crianças junto a um objeto de conhecimento-linguagem” (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 49). No desenvolvimento dessas situações, cabe ao professor não apenas proporcionar às crianças esses conhecimentos-linguagens, mas acompanhá-las de modo próximo e atento e interagir com elas para conhecer a relação que estabelecem com o objeto. Nesse sentido, é também a criança objeto de conhecimento para o professor. Para o autor, o cotidiano da educação infantil pode oferecer um rico panorama de aprendizagens significativas, devendo ser valorizadas, então, todas as situações das quais as crianças participam diariamente.

Todavia, o currículo por atividades (MARINHO, 1978) e a cadeia de estímulos integrados (RIZZO, 1986) ainda se mostram fortemente presentes nas práticas dos professores. Isso foi possível perceber com o desenvolvimento da nossa pesquisa. Para preservar a identidade dos professores que participaram como sujeitos deste estudo, os nomes pelos quais são denominados neste texto são fictícios.

Os bebês na ciranda dos “trabalhinhos”

Durante o grupo focal, a professora Maria fez questão de ressaltar que o trabalho com bebês “é pedagógico, mas é mais o afetivo”. A análise da íntegra da fala dessa professora revela que ela não explica o que seria um trabalho mais afetivo do que pedagógico. Essa forma de conceber o trabalho com bebês é apontado por Cota (2007) como exemplo de discursos e práticas cuja ênfase recai sobre o trabalho de cuidar, colocando a educação em segundo plano. Nesse contexto, segundo os estudos da autora, as professoras que atuam com bebês expressam que o trabalho na educação infantil exige afeto, paciência, carinho, e que isso está associado à noção dos cuidados prestados.

A constatação de Cota (2007) de que educação e cuidados encontram-se separados na educação infantil, pode ser verificada no trabalho de Maria. Conforme suas declarações, os cuidados não estão previstos no seu planejamento como situações educativas. Além disso, suas estratégias – as consideradas pedagógicas – baseiam-se, principalmente, em “atividades” com o uso de papel.

Porque, às vezes, a gente **pega atividade de outros anos**. Ah! mas eu poderia ter feito assim. Então tu vais tendo uma outra visão, né?! (Maria, Berçário II).

A professora manifestou, em vários momentos, que o professor deve ser criativo, inventar, usar a imaginação para a criação das estratégias. No entanto, em várias passagens, demonstrou planejar as mesmas atividades de outra colega que também trabalha em berçário. Ela também não vê problemas em utilizar atividades de anos anteriores, ou em repetir sua execução até que as crianças acabem por aceitá-la. Para Barbosa:

O paradoxo da repetição na compreensão da psicanálise é que, na verdade, nada se repete, isto é, nada é igual ao já vivido, feito ou sonhado. A experiência que se tem ao ler um livro nunca é a mesma que temos ao relê-lo. Por esse motivo a repetição está condenada ao fracasso, mas é preciso realizá-la na procura do objeto perdido (BARBOSA, 2006, p. 149).

Para Barbosa (2006), repetir é característico da infância. A criança repete a brincadeira no intuito de, além de vivenciar novamente a experiência, realizá-la de modo cada vez melhor.

Nesse sentido, seria importante que a professora não apenas se preocupasse com a aceitação da atividade pela repetição, mas que se propusesse em investigar o porquê de determinada estratégia ser repetida exaustivamente.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 56), as atividades:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São seqüenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

Elaboradas desse modo, as atividades não possuem uma finalidade por si, mas intentam o alcance de objetivos previamente pensados de modo a suprir uma necessidade ou interesse. Esta concepção de planejamento de estratégias possibilita o foco na relação da criança com a experiência realizada mediante diferentes situações, sob diferentes contextos e métodos.

Essa tentativa de legitimação do reaproveitamento de atividades, corroborada também pela professora de turma de maternal, Solange, remete à falta de compreensão sobre os conteúdos mínimos previstos para a faixa-etária e atividades no RCNEI (BRASIL, 1998) que, segundo as professoras, é usado como uma das referências para a seleção de temas a serem desenvolvidos. Os conteúdos são concebidos:

[...] por um lado, como a concretização dos propósitos da instituição e, por outro, como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade (BRASIL, 1998, p. 49).

Com base em tais proposições, é possível uma ampliação da abrangência dos conteúdos planejados, ou a abordagem de novos conteúdos conforme a necessidade do grupo observada pelo professor. As estratégias são sugeridas nos eixos que visam estimular as habilidades infantis motoras, afetivas e cognitivas. As estratégias não são uma fôrma, são sugestões, caminhos, que, ao final de sua leitura, fazem imaginar vivências

ímpares e não “atividades”, principalmente no que se refere aos bebês.

É importante que o professor saiba que antes de conhecer seus alunos, ele pode, no início do ano letivo, planejar vivências com base em conteúdos previstos para a idade e em conhecimentos que buscou sobre as crianças e em conhecimentos que adquiriu em suas experiências. Esses conhecimentos comporão, segundo Junqueira Filho (2008), a primeira gama de ações que o professor desenvolverá junto às crianças a fim de, gradativamente, conhecê-las melhor. O conhecimento integral sobre o grupo só ocorrerá com a chegada das crianças à escola, sendo no contato direto com elas que o professor estipulará a primeira etapa de seu planejamento.

Organizar, dessa forma, as estratégias, seja no início do ano letivo ou após meses de convívio com a turma, implica ciência de que as mesmas vivências não cabem a qualquer turma em qualquer faixa-etária. É nas relações que se estabelecem entre as crianças e as variadas estratégias que lhes são oferecidas que vão sendo desenvolvidos os demais projetos, cujas situações de aprendizagem basear-se-ão em vivências carregadas de significados para aquele grupo de crianças, que é único.

Na nossa pesquisa, chamou-nos a atenção a postura de Márcia, professora de maternal. A princípio, em seus relatos, afirmava que o mais importante era respeitar o direito da criança de brincar e de se expressar. Entretanto, ela revelou que já no início do ano letivo procura conduzir seus alunos a se sentarem nas mesinhas para que possam aprender a executar atividades, entre elas, a escrita do nome do grupo e a confecção de lembrancinhas nas datas comemorativas. Márcia admitiu que esta não é uma tarefa fácil, mas que, com paciência, o objetivo sempre acaba sendo atingido. Ela faz seu planejamento mediante temas geradores, tal como propõe Kramer (1991). Esta proposta defende que os espaços na educação infantil devem proporcionar autonomia de movimentos e escolhas, exploração e descobertas. Foram também os temas geradores pioneiros na defesa das datas comemorativas como umas das formas de se permitir a compreensão da cultura humana, natural e política de um povo, em contraposição ao ensino que se detém na confecção de trabalhos manuais.

Para Guimarães (2011), as crianças, desde a mais tenra idade, são submetidas a uma jornada

de produtividade nas instituições infantis. A autora concebe que tais práticas aportam-se na “[...] garantia da escolaridade no sentido do acúmulo de experiências racionais e conhecimentos sistematizados” (GUIMARÃES 2011, p. 161), unida à noção da produtividade individual como valor intrínseco à sociedade moderna, na tentativa de legitimar o trabalho desenvolvido com as crianças desde muito cedo.

Foi também comum nas falas das professoras que atuam com bebês a menção da falta de tempo hábil para realizar as atividades. No entanto, as atividades a que as professoras se referem dizem respeito aos trabalhos manuais com papel. Seus depoimentos apontam indícios de que as atividades que planejam e que são consideradas pedagógicas estão desconectadas do restante do trabalho que envolve as rotinas, como higiene, alimentação e descanso. Para Barbosa (2006), é relevante refletir sobre a divisão entre as atividades consideradas pedagógicas e as relativas aos cuidados, pois as atividades de assistência às demandas biológicas da criança também possuem sentidos socioculturais que, quando não observados, geram “conflitos e desadaptação ao novo ambiente” (BARBOSA, 2006, p. 170).

A professora Angélica, apesar de considerar diminuto o tempo para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, demonstrou que busca oferecer aos bebês de sua turma uma certa variedade de linguagens.

Eu gosto muito de sentar no chão com as minhas crianças. Trago coisas de casa, trago livros, historinhas, fantoches e boto no chão, eles sentam (Angélica, Jardim I).

A conduta da professora vem ao encontro da reflexão proposta por Barbosa (2006) sobre a importância da diversificação de materiais, a constituição diversificada do ambiente e, principalmente, a oferta de condições para que as crianças estabeleçam relações entre seus pares e entre os adultos. Entretanto, na perspectiva de Barbosa e Horn (2008), o trabalho com projetos com as crianças menores de três anos aporta-se, principalmente, na observação atenta do professor sobre os efeitos que os espaços interno e externo da instituição provocam nos bebês. Para as autoras, tais espaços devem ser organizados de forma a propiciar as mais variadas linguagens, permitindo que as crianças expressem seus interesses e suas necessidades. Em suma, ao sentar-se com os bebês, é

importante que o professor esteja atento às reações que manifestam em relação ao ambiente, aos brinquedos e materiais que lhe são oferecidos. É importante observar, ainda, o que desperta a atenção da criança ou o que lhes causa repúdio, para que esse momento não se transforme em um monólogo, perdendo, com isso, a oportunidade de identificar aquilo que pode ser empreendido em favor do desenvolvimento das crianças.

Entre educar e brincar

As professoras Ana e Inês, igualmente aos demais professores, afirmaram que seus planejamentos têm por objetivo atender às necessidades das crianças. Porém, deixam transparecer em algumas de suas declarações que os esforços empreendidos são no sentido de que, em algum momento, haja a aceitação de determinadas atividades pelas crianças.

Tem dias que eles estão superagitados e não dá pra sentar eles na mesa porque eles não vão fazer. Então, já paro tudo; a gente vai fazer outra coisa. Daí, de tarde, eu retomo, se não der também eu paro. Não tem... Porque, assim, eu penso que um dia inteiro dentro de uma creche, sentado numa cadeira pra fazer atividade, eles têm o resto da vida deles, né? Então, a infância eu acho que é brincadeira (Ana, Jardim II).

“Superagitados”, “sentar eles na mesa”, “não vão fazer”... Certamente, não tenha ocorrido à Ana que a superagitação das crianças e a recusa que manifestam em relação às atividades se devem ao fato de que, simplesmente, não estão interessadas em sentar-se à mesa para realizarem determinada atividade. Em situações com essa, a solução encontrada, tanto por Ana, como por outras professoras ouvidas nos grupos focais, é interromper a atividade e dar liberdade para que as crianças extravasem sua agitação de outras formas, transferindo a ação para outro momento, talvez para quando já estiverem tomadas pelo cansaço.

Especialmente no conjunto das falas de Ana, o mais importante na execução dos trabalhos junto às crianças, é que seja construído algum brinquedo para que elas levem para casa. Ela não se refere à aprendizagem na brincadeira, à forma com que as crianças interagem com esses brinquedos, ao que, de fato, poderia ser aproveitado dessas interações para redirecionar o

seu planejamento a fim de explorar outras linguagens-conhecimentos necessárias às crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2008).

Aline, outra professora que participou do grupo focal, mostra uma postura muito parecida à de Ana:

Eu sou muito assim de deixar as crianças brincar. Se eles não estão a fim de fazer atividade, eu tiro da sala. Sempre tô inventando coisas novas, né?! (Ana, Jardim II).

Ao analisar o conjunto dos discursos de Ana e Aline, pode-se perceber que ambas apresentam posicionamentos convergentes em relação às estratégias que utilizam. As duas demonstram dar grande importância em “deixar as crianças brincarem”, porque “infância é brincadeira”. No entanto, as professoras não mencionaram se, de fato, acreditam que as brincadeiras contribuem para o desenvolvimento das crianças, ou se as planejam, transparecendo a ideia de que o brincar, por si só, é a mais forte intenção das estratégias.

Segundo Andrade (2010, p. 89), “[...] o brinquedo possui uma característica que assegura a sua primordial idade; ele pertence à criança, ele a simboliza, é o espectro da criança”. Para a autora, no entanto, a brincadeira, por si, não é o que deve ser enaltecido. O brincar deve ter por prioridade permitir que o adulto conheça a criança, aproxime-se dela, intervenha, reflita com ela, observando, para além do jogo, a criança em sua totalidade e, ao mesmo tempo, de forma individual.

De modo geral, as falas das duas professoras e também as de Luísa, apresentadas abaixo, revelam que as estratégias por elas planejadas não tratam de vivências, mas de sequenciações entre as atividades e o brincar livre.

Evito um monte a carteira, a mesa, porque é uma vida toda que vai passar assim, né? (Luísa, Jardim II).

Criança minha não tem dia pra trazer DVD, pra trazer brinquedo. O que é isso?! Eles passam aqui dentro doze horas! Eles vão assistir DVD quando eles quiserem [...] (Luísa, Jardim II).

Quando a professora Luísa afirma evitar a “mesa”, ela demonstra uma preocupação em relação à situação a que as crianças serão submetidas durante os longos anos de

escolarização que terão pela frente. A mesa é vista, nesse sentido, como sinônimo de estagnação, de repetição, de atividades enfadonhas.

Nesse modo de planejar o cotidiano, há situações que se alternam e que não parecem possuir articulação entre si ou outra significação que não a aparente – brincadeira *versus* atividades. É isso que comumente acontece na organização das estratégias em relação ao tempo e aos espaços nas instituições, cuja finalidade aparenta ser a ocupação e o espontaneísmo sem maiores reflexões (BARBOSA, 2006).

As “atividades”, do modo como estão sendo concebidas, tendem a ser menos interessantes para as crianças do que as brincadeiras e os filmes infantis. O mesmo não pode ser dito das vivências, porque possuem um sentido mais amplo. Vivências possuem significado, partem do que é interessante porque é necessário, porque é “pedido” de diversas maneiras pelas crianças. Podem possuir diferentes níveis de ludicidade ou de movimentação, ou podem até, em certas ocasiões, ser mais calmas, como afirma Kramer (1991). Via de regra, serão estimulantes, intrigantes e prazerosas, pois são planejadas com base nas crianças, com elas e para elas.

As professoras amparam-se, em concepções que mantêm uma dualidade entre ensinar e respeitar as características da infância. Essa dualidade são corroboradas por Barbosa (2006) que aponta a existência de antinomias nos discursos sobre a educação infantil e a existência de conflitos nas práticas nesse nível de ensino. Das antinomias citadas pela autora, destacam-se: “trabalho & brincadeira, livre & dirigido, prazer & desprazer e variação & repetição” (BARBOSA, 2006, p. 65).

Segundo a autora, a reflexão sobre essas antinomias vem, gradativamente, ganhando importância, na medida em que se compreende que o melhor caminho a ser seguido não é o de se pensar apenas nas contraposições, mas nas possibilidades que podem ser avistadas nas e mediante essas tensões, que são oriundas de tensões sociais.

O produto final como principal objetivo

A pesquisa evidenciou que os professores têm conhecimento que determinadas “atividades” são significativas para seus alunos. Em especial os que trabalham com turmas de idade inferior a três anos se vêem reféns de uma

suposta obrigação de desenvolver atividades com as crianças, visando algo que pode ser mostrado empiricamente.

Que eu vejo assim, com berçário e maternal o que mais se trabalha é mão e pé, né? (Solange, Berçário II).

Imprimir no papel os pés e as mãos com tinta guache é uma das formas que os professores acabam encontrando para o registro da “participação” dos bebês em determinadas “atividades”. Em pesquisa realizada por Guimarães (2011), essa prática é identificada com crianças com idade inferior a três anos. Assim descreve a autora:

Nessa linha, no cotidiano da instituição, há momentos definidos como ‘hora do trabalho’, quando as crianças recebem folhas de papel previamente marcadas com seus nomes e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma com uma criança vez [sic], muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado a ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança. (GUIMARÃES, 2011, p. 161-162).

Segundo a autora, tais práticas amparam-se na “[...] garantia da escolaridade no sentido do acúmulo de experiências racionais e conhecimentos sistematizados” (GUIMARÃES 2011, p. 161), aliadas à ideia de produtividade individual, como valor intrínseco à sociedade moderna, na tentativa de legitimar o trabalho realizado com as crianças desde o berçário.

Em relatos mais detalhadas a respeito das estratégias que utilizam, as professoras Solange e Ana exemplificam o modo como as conduzem na sua prática pedagógica, organizada mediante projetos:

Também gosto de trabalhar com sucata, acho muito interessante, muito legal isso, a gente resgatar esses materiais. Xampu (risos), tudo o quanto é coisa que eu vejo e que acho interessante trabalhar com eles eu levo [...] (Solange, Berçário II).

Eu gosto de trabalhar com sucata, então tô sempre mexendo com isso com eles e... eles levando pra casa. (Ana, Jardim II).

Várias atividades diferentes, com sucata geralmente. É o que eu gosto, eu adoro. A

minha sala parece um lixão... (Ana, Jardim II).

Há indícios de que as estratégias pautam-se, sobretudo, no que as professoras gostam e consideram interessante. Embora durante a conversa no grupo focal, as professoras tenham afirmado que os projetos possibilitam o surgimento de novos temas, novas vivências, observa-se que os temas não partem das necessidades e interesses das crianças, mas das ideias que lhes surgem, de acordo com aquilo que mais gostam de trabalhar. A criatividade foi citada pelas professoras como algo intrínseco ao trabalho com projetos e, por conseguinte, as atividades com sucatas são frequentemente citadas. Arruda (2007) considera necessário que a criatividade seja pensada como habilidade docente desencadeadora de estratégias que propiciem aprendizagens significativas.

Tanto nesses grupos focais, como nas conversas informais no cotidiano da educação infantil, percebe-se que o trabalho com sucatas é uma das principais estratégias adotadas para o desenvolvimento de projetos. Todavia, não se trata de projetos que contemplam noções de sustentabilidade, reaproveitamento, consumo consciente e reinvenção, mas, sobretudo, sequência de atividades com a utilização de sucatas e que possibilitam o aproveitamento de atividades planejadas e desenvolvidas com outras turmas.

Surge na hora assim, sabe? Eu tenho muito isso. Tô lendo um negócio: Aí, já sei, ano passado eu fiz tal coisa, acho que dá pra fazer também!. E vou fazendo, vai criando. Surge ali por causa da história. Eu tô fazendo toda semana uma história, né? Então, essa semana a gente leu a história da galinha, então dá pra fazer várias coisas de galinha (Ana, Jardim II).

Quando Ana afirma que “dá pra fazer várias coisas de galinha”, ocorre, em primeiro plano, não o desenvolvimento de um projeto que tem como objeto investigativo a literatura, mas sim a preocupação em encontrar atividades para as crianças fazerem. Percebe-se que se criou uma ideia de que o professor deve sempre encontrar nas histórias infantis algum protagonista que dê suporte para a realização de atividades, em geral, envolvendo sucatas. Nesse sentido, a professora poderia trabalhar durante todo o ano com uma sequência de atividades, sob a justificativa de

estar abordando a literatura pautando-se na perspectiva de projetos.

Como a literatura é o fio condutor do projeto, a professora poderia centrar-se naquilo que, nessas histórias, de fato, chama a atenção das crianças. Todavia, observa-se um esforço no sentido de encontrar personagens que sustentem a execução de atividades. Para Junqueira Filho:

É fundamental que o professor se proponha a investigar os elementos de composição das tramas destas histórias, seus enredos, suas temáticas, pois, pela mobilização que elas exercem sobre as crianças, claro está que se tratam de histórias significativas para aquelas crianças; que indicam signos concretos e singulares, relativos a momentos específicos da história-vida daquele grupo de crianças (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p. 69).

Sobre as estratégias que se pautam no uso de sucatas, infere-se que o caráter emergente dos projetos acaba, por vezes, sendo interpretado como se, deliberadamente, tudo que for inovador, diferente ou “interessante”, aos olhos do docente, é válido para a ocorrência de aprendizagens significativas.

Embora com essas estratégias as professoras Solange e Ana estejam deixando para trás velhos instrumentos didáticos que pouco contribuem para as aprendizagens significativas, como as atividades fotocopiadas, vê-se que ainda há necessidade de embasamento teórico mediante o qual possam ter clareza do que, de fato, intencionam com a realização dessas estratégias.

As professoras Paula e Talita trabalham no mesmo Centro de Educação Infantil (CEI). Segundo elas, a proposta pedagógica do Centro está voltada para a brincadeira como estratégia para a aprendizagem. Para elas, é importante valorizar todos os momentos das crianças na instituição, oferecendo-lhes múltiplas linguagens.

Às vezes, a atividade é uma brincadeira, às vezes, a atividade é o momento de estar lá brincando, se envolvendo com alguma coisa que não seja a atividade no papel (Talita, Jardim II).

Então, eu acho assim, às vezes, a gente fala em atividade, tem professora que se prende muito ao papel. [...] Mas a gente tem que pensar na organização do tempo, que as atividades envolvendo a brincadeira

também são atividades, tão ricas quanto as do papel (Paula, Pré-escola).

Parece haver entre as professoras a preocupação de que as atividades sejam variadas e que nelas as crianças possam estar em movimento, realizando-as prazerosamente. Seus depoimentos demonstram o comprometimento em oferecer às crianças a oportunidade de explorarem estratégias diversificadas. Para elas, a criança também aprende pela brincadeira.

Sobre esta questão, vale ressaltar a importância de o professor, além de acreditar no potencial da brincadeira para o ensino, compreender como isso acontece. Há que se oferecer à criança a oportunidade de brincar livremente, mas também situações em que as brincadeiras sejam dirigidas, de modo que a intencionalidade esteja presente no planejamento de ambas as situações.

Paula, tal como outras professoras, fala do apego de alguns docentes às atividades com papel. Para Junqueira Filho (2008), o apego a tais recursos está ligado ao fato de serem vistos como prova do trabalho do professor. É como se as pastas repletas de atividades fossem garantia de aprendizagem. Ao menos, é nisso que os professores demonstram acreditar. Mas, o que leva os professores sentirem necessidade de provar que estão trabalhando? Na fala da professora Helena, encontramos elementos que nos ajudam a responder essa pergunta:

Ver o interesse do aluno e eu acho muito importante o professor estar junto com ele, não só nas realizações do papel, como é muito buscada pelos próprios pais, de alunos de pré, principalmente. Eles querem resultados no papel, muitos querem que a criança saia lendo e escrevendo, né? É essa a busca deles (Helena, Pré-escola).

Segundo a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), a pré-escola não tem por obrigação alfabetizar plenamente as crianças. Entre os professores, porém, existe a perspectiva de que a expectativa dos pais é que seus filhos estejam alfabetizados ao término da educação infantil. Assim, essa etapa da educação básica, mais precisamente o último ano, é considerada fase escolar preparatória para os anos iniciais do ensino fundamental, sendo as atividades com papel o meio pelo qual o trabalho propedêutico é realizado.

Angotti (2010) fala sobre a existência de uma cultura escolar que, em algumas realidades, encontra aporte na postura do próprio corpo docente que faz a defesa de que, especialmente na pré-escola, deve-se, ao menos, tentar alfabetizar as crianças. Na tentativa de cumprir tal objetivo, muitas vezes, as atividades são de treino para a escrita e de escrita, sendo, geralmente, compartilhadas entre os professores que trabalham com turmas com faixas etárias que se aproximam (JUNQUEIRA FILHO, 2008; ANGOTTI, 2010; GESSER, 2011).

Outra estratégia citada pelos professores foi o parque que se apresenta como o local em que as crianças ficam à vontade nos momentos entre as atividades consideradas pedagógicas e as atividades de cuidado, como as de alimentação e higiene. Conforme Angotti (2010), as atividades livres que acontecem nesse espaço também fazem parte da rotina da escola, cujo horário para cada uma é cuidadosamente cronometrado.

Ficou evidente, ainda, que, para os professores, as atividades consideradas pedagógicas procuram contemplar os projetos exigidos pela Secretaria de Educação. Nesses casos, os professores desenvolvem atividades como as citadas por Luísa e corroboradas por Mário:

Vamos colar lantejoulas no peixinho!
Vamos encher de lantejoulas o peixe,
porque tudo que brilha é bonito! (Luísa,
Jardim II).

O meu peixinho de papelão tá lá... (Mário,
Jardim I).

No CEI em que Luísa e Mário trabalham, os professores tinham guardado as atividades mais bonitas para quando lhes fossem solicitadas ou para serem mostradas às supervisoras da Secretaria de Educação nas visitas que realizam ao Centro. Segundo a maioria dos professores, contemplar estratégias que resultem em materiais para serem expostos em eventos realizados pelo Centro ou Secretaria, é algo comum. É dessa forma que o Centro atende à exigência de apresentar “produtos” resultantes de projetos elaborados pela Secretaria.

Segundo os professores, esses projetos nem sempre atendem aos interesses das crianças e, portanto, as estratégias para desenvolvê-los passam a ser mera soma de atividades. Entretanto, notamos que mesmo possuindo autonomia para realizar seus planejamentos, os

professores continuam atrelando suas estratégias ao currículo por atividades. Assim, acabam planejando uma sequência de atividades referentes a temas que, tradicionalmente, são considerados pelos adultos como os mais importantes para a educação escolar das crianças da educação infantil. Esse fato remete diretamente ao sentido dos projetos tanto para os professores, como para os seus superiores.

Portanto, é importante retomarmos reflexões sobre as estratégias, segundo a pedagogia de projetos de Barbosa e Horn (2008). Para os autores, elas são compostas de vivências enriquecedoras e significativas que respondem a uma inquietação do grupo. Todas as vivências proporcionadas, nessa perspectiva, são registradas, analisadas, sintetizadas, comunicadas e, finalmente, expostas à comunidade escolar.

Os projetos antecedem e necessitam desse *feedback*. Exposição, culminância, socialização, enfim, vários são os termos empregados para esse momento no qual são demonstrados o processo e os resultados dos projetos. Os “produtos”, nessa abordagem, não são as estratégias, os trabalhos desenvolvidos, ou os registros realizados. O produto final é, nesse sentido, a aprendizagem alcançada.

Considerações finais

O presente artigo apresentou uma análise de relatos de professores da educação infantil sobre a organização de suas estratégias. Ficou evidente a existência de entraves nesse processo, constituídos, em parte, por uma cultura escolar cujo trabalho na educação infantil é visto como execução de atividades. Nesse sentido, seja para contemplar projetos externos, seja para executar um currículo pautado em áreas de conhecimento, ou simplesmente para que a rotina do Centro aconteça de forma harmoniosa, desenvolve-se um ciclo de atividades segregadas e pouco significativas para o desenvolvimento das crianças que as realizam.

Nesse contexto, é importante reconhecermos que a falta de compreensão por parte dos professores a respeito dos modelos curriculares adotados contribui para a execução de estratégias que pouco condizem com o que as crianças querem e precisam aprender.

No afã de que se realizem as atividades, torna-se restrito o espaço para a reflexão sobre a contribuição dessas atividades para o desenvolvimento das crianças. Além disso, na

visão que desconsidera outras formas de estratégias, além das que são realizadas dia após dia nas mesinhas da sala, o caráter do controle se faz presente.

As atividades tidas como pedagógicas são planejadas à parte em relação àquelas que compõem os cuidados e os momentos de socialização das crianças. Nessa mesma linha de raciocínio, a dualidade entre ensinar e deixar as crianças livres para brincarem se apresenta, para alguns professores, desconfortante, porém não o suficiente para desconstruir o entrave. É iminente a reflexão sobre a reformulação das atividades oferecidas e da intervenção do professor junto às crianças, no sentido de que as estratégias que planejam se apresentem como vivências significativas e, conseqüentemente, envolventes e prazerosas para as crianças.

Referências

- ANDRADE, C. M. R. J. Vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 74-115.
- ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: **Educação infantil: muitos olhares**. OLIVEIRA, Z. de M. R. de (Org.). 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 54-73.
- ARRUDA, T. S. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca de qualidade na educação infantil**. 2007. 252 p. Dissertação (Mestrado em educação)-Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília - DF, 2007.
- BARBOSA, M. S. S. **Por amor & força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB Lei n. 5692/1971**. Brasília, DF, 1971.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, vol. 1. 1998.

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professoras de creche. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007. Caxambu. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>. Acesso em: 12 set. 2011.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, V. **O planejamento educacional:** da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática. Curitiba: CRV, 2011.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a Educação Infantil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAVILLE, C. **A construção do saber:** Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MARINHO, H. **O Currículo por Atividades no Jardim de Infância e na Escola de 1º grau.** Rio de Janeiro: Papelaria América Ltda., 1978.

MORGAN, D.; KRUEGER, R. A. When to use focus group and why. In: MORGAN, D. (Org.). **Successful focus group:** Advancing the state of the art. Newbury Park, CA: Sage, 1993. p. 35-50.

SANT'ANNA, F. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1998.

SPODEK, B.; BROWN, P. C. Alternativas Curriculares para a educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a educação de infância.** Porto, Portugal: Porto, 1996. p.13-50.

RIZZO, G. **Educação pré-escolar.** 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2010.

Recebido em: 08/02/2013

Aceito em: 01/03/2013