

DIÁLOGOS TEÓRICO-PRÁTICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A APRENDIZAGEM ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Júlia Rocha (Autora); Rita de Cassia da Silva Nogueira (Co-Autora); Isabella Fagundes Mendes (Co-Autora); Monique Rocha Vidal (Co-Autora); Lisete Jaehn (Orientadora)¹.

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Email: juliarcha@gmail.com; ritanogueira@id.uff.br; isbellafagundes@id.uff.br;
muniquevidal15@gmail.com; lisetej@gmail.com.

Resumo

Este trabalho é resultado de um esforço de pesquisa na escola que buscou conjugar teoria e prática a partir da disciplina Didática, investigando tanto a realidade sócio-econômica das crianças quanto as estruturas administrativa, física e pedagógica. A escola pesquisada foi uma unidade de educação infantil pública, situada no município de Niterói/RJ. Com este trabalho pudemos desenvolver um novo olhar sobre a educação infantil, identificando a sua importância na formação das crianças desde este nível de ensino. Como resultado prático em nossa formação pessoal e profissional, ressignificamos a palavra educação, atribuindo-lhe o sentido de: construir o amor pelo saber, pelo partilhar e ajudar na construção da autonomia do indivíduo social; ensinar e aprender com as crianças; acreditar no ensino como uma experiência possível de ser exitosa; que o professor não é o centro do saber e do poder na sala de aula, mas, que é indispensável para mostrar caminhos na resolução de problemas e na efetivação de uma aprendizagem ativa e significativa.

Palavras-chave: Didática; Pesquisa; Aprendizagem ativa; Escola Pública; Formação de professores.

Introdução

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa na escola, realizada por estudantes do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense, no transcorrer do primeiro semestre de 2017, como atividade obrigatória da disciplina Didática. A importância e a necessidade da inserção dos estudantes dos cursos de Licenciaturas nas escolas, para além das atividades obrigatórias de estágio curricular, são amplamente defendidas por autores como Nóvoa (2017), Gatti (2013), Lima (2009) e Pimenta (1999). Defende-se que as disciplinas dos cursos de formação de professores podem e devem estimular a pesquisa na escola para promover uma aproximação e uma significação do futuro espaço de atuação profissional.

¹ Docente na Faculdade de Educação. Membro e Vice-Coordenadora do Formar - Grupo de Pesquisa em Formação e Práticas Pedagógicas e do Núcleo de Didática e Formação de Professores. Membro do CDC – Grupo de Pesquisas Currículo, Docência e Cultura. Email: lisetej@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1208-4577>.

A partir destes pressupostos, dialogamos com os dados coletados nesta experiência, buscando refletir a nossa própria formação em correlação à realidade da escola pública brasileira, buscando compreender os pressupostos pedagógicos de uma unidade de educação infantil.

Metodologia

Apoiados em André e Menga (1986), relacionamos ensino e pesquisa no trabalho de campo a partir de uma abordagem qualitativa, especialmente em relação à observação, entrevista e análise documental.

A pesquisa foi realizada numa unidade de educação infantil pública, localizada no município de Niterói/RJ e a escolha por este nível se deu em função de que todas as integrantes do grupo de trabalho são estudantes de uma licenciatura que, em geral, não atua neste espaço. Portanto, partimos da hipótese de que esta atividade possibilitaria tanto conhecer o sistema escolar *in loco*, quanto contribuiria para construir novos caminhos de formação profissional. Assim, escolhemos a educação infantil para inovar as nossas perspectivas, ampliar a nossa visão sobre o ambiente, perceber as diferenças, semelhanças e problemas que podem ser encontrados quando comparada às escolas de ensino fundamental e médio, além de observar como são trabalhados os conteúdos com crianças até cinco anos.

Com agendamentos previamente acertados, realizamos a atividade em várias etapas: a) exposição dos objetivos do trabalho à direção da escola para a autorização da mesma; b) visita às instalações físicas; c) entrevista com a coordenação pedagógica; d) observação de atividades pedagógicas e rotinas no cotidiano escolar; e) elaboração de relatório; d) socialização da atividade para os demais colegas do curso de Didática. Utilizamos um roteiro básico de observação, estruturado pela professora da disciplina, que serviu como guia na execução da atividade e tratava de questões que abrangiam desde o diagnóstico da realidade sócio-econômica das crianças até as estruturas administrativa, física e pedagógica da escola.

Resultados e discussão

Definimos investigar a realidade escolar de uma unidade de Educação Infantil que assume o Construtivismo como sua base teórica de trabalho, tendo como pressuposto a

[Digite texto]

aprendizagem ativa. Atualmente, tal epistemologia está muito presente em vários projetos pedagógicos, mas, de fato, pouco efetivada no cotidiano das escolas, em geral.

As vagas da creche são preenchidas por sorteio público, realizado todos os anos para crianças de dois anos. Neste momento, são selecionadas doze crianças, que com o passar dos anos mudam de grupo. Não há avaliações para que essa troca seja feita, mas ela ocorre a partir dos processos naturais da idade, como troca de fraldas e o começo da fala, por exemplo. O sorteio público proporciona que o público infantil desta instituição seja advindo de diferentes classes sociais e localidades do município, produzindo, assim, uma pluralidade cultural presente na escola.

Conhecer o ambiente físico da creche foi a primeira grande interação que esta pesquisa suscitou, tendo em vista a organização em multiespaços que atendem à perspectiva teórico-pedagógica assumida. Chama a atenção o espaço físico bastante amplo que permite a circulação das crianças nas brincadeiras e atividades como ler, assistir a filmes e outras. O trânsito dentro do ambiente escolar é parcialmente livre: há um acordo tácito entre os alunos e as professoras e bolsistas que “criança só pode ir onde tem florzinha no chão”. A partir desta lógica, eles são “livres” para transitar nesses locais. A mesma ideia de liberdade serve para ir ao banheiro e beber água, eles apenas avisam às professoras. Apesar de poder circular, percebemos que as crianças não têm o hábito de visitar os grupos alheios, o que demonstra um autocontrole muito grande, especialmente porque se trata de crianças pequenas.

Trabalha-se com crianças de dois a seis anos de idade, divididas em grupos multitudes, de no máximo quinze integrantes. Os infantes de dois anos ficam em um grupo separado, chamado de “grupo azul” e os demais nos grupos “vermelho”, “amarelo” e “verde”. As cores foram escolhidas pelo voto das crianças em uma assembleia realizada no início do ano letivo.

Em relação à alimentação das crianças com algum tipo de intolerância, alergia e afins, as cozinheiras conhecem cada criança que tem algum tipo de alergia e preparam refeições específicas, questões sempre dialogadas com as famílias. Aliás, pudemos perceber que a relação entre a escola e a família é bastante intensa, com uma participação efetiva desta nas atividades promovidas.

A escola utiliza uma forma interessante para ensinar sobre “sentimentos ruins”, tais como inveja, raiva, etc. Apresenta-se, através de livros ilustrados, a personificação de cada sentimento. Esta estratégia toca as crianças de tal forma que quando surgem sentimentos

como estes, de alguma maneira prejudiciais ao convívio coletivo, logo se lembram do personagem e tal fato remete a um autocontrole ou a um autodisciplinamento.

A autonomia das crianças é grande se comparada a outros modelos de ensino. Muitas decisões sobre diversas questões são tomadas em assembleia, com a votação delas. Todos os dias, apesar da professora já ter as atividades previamente planejadas, sempre as reorganiza de acordo com o interesse demonstrado pelas crianças, a partir do seu nível de curiosidade e o retorno que dão. Elas também decidem sobre outras atividades que ocorrem na escola. Por exemplo, na organização da festa junina, elas decidiram através de uma votação se haveria quadrilha e qual música seria tocada durante a festa.

Vimos que os profissionais da instituição proporcionam a integração da criança no contexto “sala de aula”, sempre considerando sua opinião e posição sobre determinados assuntos. Buscam desconstruir a ideia de que o professor é uma figura autoritária, mostrando que o seu papel deve ser de auxiliar na efetivação da aprendizagem e que a criança precisa participar do seu próprio processo. A instituição busca respeitar o tempo de aprendizagem de cada uma, de acordo com os preceitos epistemológicos de Jean Piaget, que mostra que o desenvolvimento necessita de um processo de maturação através de diferentes etapas. Lefrançois (2008) nos ensina que os fundamentos de Piaget têm como foco a gênese do desenvolvimento do conhecimento e, portanto, constituem uma epistemologia genética. Contudo, trata-se também de uma teoria da aprendizagem, pressupondo-se que “maturação, experiência ativa, equilíbrio e interação social são as forças que moldam a aprendizagem” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 260).

Com base nas observações feitas no espaço da creche, pudemos comprovar o viés Construtivista de fato operando na prática cotidiana, a partir de um processo pedagógico que instiga a criança e a faz participar de seu próprio aprendizado, por meio do interesse e da experiência. Respeita-se o momento da criança como sujeito pensante, possibilitando-lhe que desenvolva um processo ativo ao aprender os conteúdos, mantendo-se uma harmonia entre o que já se sabe e aquilo que é novo. Ao seguir esta metodologia, centralizando-se a atenção na criança e no processo, há um distanciamento da Didática tradicional, permitindo-se uma autonomia libertadora que distancia a criança, de certa forma, da tutela do adulto, para colocá-la sob sua própria consciência moral.

Pudemos ver que a instituição busca renovar as suas práticas pedagógicas e, até mesmo, a visão sobre a criança, como sujeito ativo. Na creche pesquisada nota-se o papel do

professor como um estimulador da aprendizagem, que apresenta situações que promovem o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Para Piaget, deslocar o papel central do professor traz suas implicações e receios. O autor afirma que

O primeiro receio (e para alguns, a esperança) de que se anule o papel do mestre, em tais experiências, e que, visando ao pleno êxito das massas, seja necessário deixar os alunos totalmente livres para trabalhar ou brincar segundo melhor lhes aprouver. Mas é evidente que o educador continua indispensável, a título de animador, para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das situações demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. (PIAGET, 1973, p. 18).

Tal perspectiva busca se contrapor ao professor autoritário, que promove uma transmissão e assimilação passiva do conhecimento. Pelo contrário, abre espaço para o afloramento das diversas perspectivas da criança. Nessa interação, a criança é sempre estimulada a participar das atividades propostas em sala, concepção que se aproxima de Vygotsky, quando mostra que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKY, 1984, p. 98).

Na escola infantil pesquisada, a criança participa das decisões sobre as atividades organizadas pela instituição, havendo a oportunidade de opinar nas questões que a circundam. O conhecimento não é imposto e a criança é incitada a aprender com base em suas vivências. Ela é convidada a trazer temas de seu dia a dia para a sala de aula, pois, o conteúdo aplicado em sala gira em torno do interesse das crianças. Observamos este fato nas salas de aula que são ornamentadas de acordo com os gostos, ideias e experiências trazidas pelas vivências e interesse das crianças, o que mostra que elas têm um papel ativo no processo da aprendizagem.

Esta concepção teórica foi desenvolvida por estudiosos dedicados a estudar o desenvolvimento da inteligência, principalmente Piaget, Vigotsky e Wallon. Eles se opuseram às teorias inatistas e empiristas que defendiam, por um lado, que o conhecimento é inato e, por outro, que aquilo que sabemos é assimilado, passivamente, a partir do ambiente externo. Para Becker *apud* Camilo; Scachetti (2015), "eles romperam com a crença em vigor ao propor que o conhecimento não começa nem no sujeito, nem no objeto externo a ele, mas, na interação entre esses dois polos." Assim, a criança passa a ser compreendida como um ser

[Digite texto]

social, não mais como um adulto em miniatura. Portanto, precisa ser atendida conforme as especificidades de sua natureza infantil. Traçando-se um comparativo entre as características da creche e esta perspectiva teórica, observa-se, inicialmente, que em ambos os casos, o papel do professor é de despertar, de alguma maneira, a curiosidade e atenção da criança. A metodologia tem o objetivo de incitar as crianças a aprenderem através de um processo que deve ser desenvolvido de forma espontânea, a partir das experiências efetuadas no ambiente, que devem proporcionar a manifestação dos interesses naturais da criança, estimulando a capacidade de aprender fazendo, respeitando-se fatores como tempo e ritmo, personalidade, liberdade e individualidade.

Considerações finais

A comparação com outras unidades de educação infantil do município, que em geral têm pouco espaço físico e salas fixas, foi inevitável, até mesmo para se compreender a influência desta organização no processo pedagógico.

Da primeira atividade que analisamos até a última, percebemos que, continuamente, as crianças são incentivadas a observar e experimentar as coisas do seu entorno. Percebemos, neste princípio, a tentativa de despertar a curiosidade científica, que é extremamente importante para o crescimento intelectual. Várias vezes assistimos a professora sanando dúvidas de uma maneira ilustrativa, buscando-se aguçar, deste modo, a curiosidade das crianças. Apesar da autonomia dada, elas frequentemente recorriam aos adultos para resolver conflitos. Em tudo que elas consideravam necessário, solicitavam ajuda para realizar, fosse para ir ao banheiro ou para resolver conflitos entre colegas, que ocorriam por disputas de brinquedos ou por qualquer outro motivo.

A creche visa o desenvolvimento das crianças de forma integral, valorizando tanto o intelectual quanto o crescimento pessoal e social, buscando garantir, desta forma, o acompanhamento da evolução de cada individualidade e do coletivo, fato desconsiderado pela Didática Tradicional, que em geral trata as crianças apenas como "números de matrícula" ou "em massa", não disponibilizando um atendimento individual.

Esta experiência de pesquisa nos proporcionou a ressignificação da palavra educação, atribuindo-lhe o sentido de: construir o amor pelo saber, pelo partilhar e ajudar na construção da autonomia de um indivíduo social; ensinar e aprender com as crianças; acreditar no ensino

como uma experiência possível de ser exitosa; que o professor não é o centro do saber e do poder na sala de aula, mas, que é indispensável para mostrar caminhos na resolução de problemas e na efetivação de uma aprendizagem significativa.

Com esta pesquisa pudemos desenvolver um novo olhar sobre a educação infantil, identificando a sua importância na formação das crianças desde este nível de ensino. Compreendemos, inter-relacionando teoria e prática, que as aprendizagens significativas são construídas pelas muitas interações que se estabelecem, para as quais sociedade, cultura, escola e família devem dialogar ativa e continuamente.

Bibliografia

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

ARANHA, M. L. de Arruda. *Filosofia da Educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMILO, C.; SCACHETTI, A. L. Construtivismo na prática. *Revista Nova escola*, 01/08/2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3428/construtivismo-na-pratica>. Acesso em 15/06/2017.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: Políticas e Impasses. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>> . Acesso em: 25 jun. 2017.

LEFRANÇOIS, G. R. *Teorias da Aprendizagem*. Tradução: Vera Magyar. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIMA, E. F. de. A formação inicial de professores e a didática na perspectiva inter/multicultural. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em jun. 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Escola Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: jun. 2017.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, n.1, jul. 1917, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. p. 16-43.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes, 1970.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____.
(Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.