



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JENIFER LUÍSA HUMMES

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PLANEJAMENTO E O BRINCAR

ERECHIM
2019

JENIFER LUÍSA HUMMES

**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PLANEJAMENTO E O BRINCAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mônica Santin

**ERECHIM
2019**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Hummes, Jenifer Luísa
Experiências de Aprendizagem da Educação Infantil:
Planejamento e o brincar / Jenifer Luísa Hummes. --
2019.
68 f.

Orientador: Doutora Mônica Santin.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Planejamento pedagógico. 2. O Brincar. 3.
Experiências de Aprendizagem. I. Santin, Mônica, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

JENIFER LUÍSA HUMMES

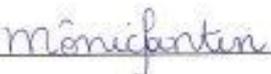
**EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PLANEJAMENTO E O BRINCAR**

Trabalho de conclusão de curso de graduação, apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Mônica Santin

Aprovado em: 06/12/2019

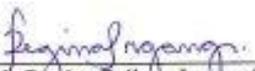
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Mônica Santin (UFFS/Erechim)



Prof.^a Lisiane Aparecida Duarte



Prof.^a M. Silvana Regina Pellenz Irgang (UFFS/Erechim)

Dedico este trabalho à minha família, que sempre esteve ao meu lado incentivando-me e apoiando-me em todas as minhas decisões, dando coragem para enfrentar os desafios em busca da concretização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus pais, Adelaide Knob Hummes e Mario Paulo Hummes, pelo companheirismo e apoio incansável. Agradeço também ao meu noivo Marcelo André Fetzner e demais familiares e amigos que sempre me incentivaram a seguir em frente.

A esta Universidade por ter me dado a chance e todas as ferramentas que permitiram chegar ao final desse ciclo, com um crescimento acadêmico, mais autonomia e reflexão diante da realidade aliada ao conhecimento teórico.

Agradeço aos professores que sempre estiveram dispostos a ajudar e contribuir para um melhor aprendizado, em especial a minha orientadora Prof^a Dr^a Mônica Santin.

Agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

Temos o costume de formular nossas crenças em termos de *ou isso ou aquilo*, entre os quais não há possibilidades intermediárias. Quando forçados a reconhecer que não se pode agir com base em oposições extremas, ainda insistimos que estamos certos na teoria, mas que a prática nos leva a ceder.

Jonh Dewey

RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. O trabalho consiste em uma reflexão sobre as experiências de aprendizagem que podem surgir de diferentes maneiras. Nesse sentido, partindo-se da problemática, “quais são os significados teóricos e práticos encontrados nas narrativas das docentes da Educação Infantil, da rede Municipal de Poço das Antas, vislumbram em suas práticas pedagógicas, no que tange a experiência de aprendizagem mediadas pelas brincadeiras”. Objetivou-se analisar os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em sua formação inicial e nos planejamentos pedagógicos; discutir os conceitos teóricos e práticos sobre o contexto do brincar na infância, a partir das compreensões docentes; averiguar os conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil. Para concretização do estudo usou-se uma abordagem qualitativa, com cunho bibliográfico, aliado ao método das narrativas de formação. A coleta de dados foi realizada com quatro docentes da rede Municipal de Educação Infantil do Município de Poço das Antas as quais foram analisados em consonância de conceitos presentes na revisão bibliográfica. Os estudos apontam a importância do reconhecimento e aceitação de suas histórias que compõem sua identidade profissional, o papel do professor como mediador que, através do planejamento, oferta o brincar dentro e fora da sala de aula. Planejamentos esses que são flexíveis e levam em consideração os desejos das crianças, para assim se aproximar da infância. Já em relação às experiências de aprendizagens, considera-se que não se possui um entendimento conceitual claro referente às mesmas, causando consequentemente práticas subjetivas em relação às experiências de aprendizagens.

Palavras-chave: Experiência de Aprendizagem. Planejamento. Brincar. Práticas docentes.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 METODOLOGIA	14
2.1 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL POÇOANTENSE.....	16
2.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA: PROFESSORA DEDICADA, MAIO, VAN GOGH, FLOR DE LÓTUS E GESTÃO	19
2.2.1 Os critérios de seleção dos sujeitos.....	19
2.3 FIDEDIGNIDADE E ÉTICA EM RELAÇÃO AOS DADOS DA PESQUISA.....	19
2.3.1 Análise de Conteúdo.....	20
2.4 SOBRE AS ENTREVISTAS: DOCENTES E EQUIPE GESTORA	21
2.4.1 Realização das entrevistas com as docentes.....	21
2.4.2 Realização das entrevistas com a equipe gestora	22
3 OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES, PRINCIPALMENTE, OS IMPRESSOS EM SEUS PLANEJAMENTOS PEDAGÓGICOS	24
3.1 OS SIGNIFICADOS IMPRESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL	25
3.2 OS SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....	29
4 O BRINCAR NA INFÂNCIA, A PARTIR DAS COMPREENSÕES DOCENTES.....	34
5 CONCEITOS TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	40
5.1 ENSINO PELA EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAR PRÁTICAS TRADICIONAIS.....	42
5.2 CRIANÇAS: SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA.....	47
5.3 A BUSCA DE UM CONCEITO DE EXPERIÊNCIA.....	51
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO	63
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA DOCENTES	64
APÊNDICE C – CARTA DE SESSÃO	65
APÊNDICE D – ENTREVISTA.....	66
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES	67

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE DE GESTÃO	68
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se configura como um trabalho, requisito para a aprovação, da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – (GCH167) oriunda da grade curricular à formação no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim. Frente a este contexto, o estudo apresenta uma reflexão sobre as experiências que podem se desenvolver de diferentes formas e, a partir de diversos significados. Sendo que estas que podem surgir do interesse da criança ou pela demanda dos educadores. Neste ínterim, é importante ressaltar que tais experiências de aprendizagem são desdobramentos metodológicos da perspectiva da pedagogia progressista, que descarta as demandas engessadas e as imposições da pedagogia tradicional.

Para tanto, a problemática do trabalho se compôs da seguinte maneira: quais são os significados teóricos e práticos encontrados nas narrativas das docentes da Educação Infantil, da rede Municipal de Poço das Antas, vislumbradas em suas práticas pedagógicas, no que tange a experiência de aprendizagem mediada pelas brincadeiras?

Partindo da problemática objetivou-se: Refletir sobre os significados teóricos e práticos impressos nas narrativas das docentes da Educação Infantil, da rede Municipal de Poço das Antas, vislumbradas em suas práticas pedagógicas, no que tange a experiência de aprendizagem mediada pelas brincadeiras.

No intuito de alcançar uma melhor compreensão da temática, elencou-se os seguintes objetivos específicos: analisar os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em sua formação inicial e nos planejamentos pedagógicos; discutir os conceitos teóricos e práticos sobre o contexto do brincar na infância, a partir das compreensões docentes e; averiguar os conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil.

O contexto do presente trabalho surgiu na junção de um desejo de realizar a pesquisa, na instituição de minha escolarização, na etapa da Educação Infantil, juntamente com a curiosidade de aprofundar os conhecimentos sobre as experiências de aprendizagens. Nesse sentido, o presente trabalho foi desenvolvido com docentes da rede Municipal de Educação Infantil de Poço das Antas.

A temática é importante e se justifica, pois segundo Augusto (2015), podemos usar nossa experiência para resolver problemas. Como por exemplo, as experimentações na área da ciência pressupõem procedimentos de averiguação acerca da

hipótese do pesquisador. No âmbito educacional, instância que é foco desta pesquisa, a experiência pode ser ainda mais ampla e englobar essas e muitas outras definições.

Desta forma, na educação formal, classificação que engloba os espaços educativos institucionalizados, existem várias oportunidades para a criança criar suas experiências. Ou seja, todos os momentos vividos pelas crianças, no cotidiano da Educação Infantil; como por exemplo: brincar, comer, ser trocada, tocar, ouvir diferentes sons e produzi-los; são realizados através do contato sensorial que as faz experimentar diferentes estímulos.

Porém, nem sempre, as experiências das crianças em espaços educativos corroboram para o aprendizado infantil. Segundo, Dewey (2011, p. 27) “Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiência é deseducativa”. Assim as experiências infantis apresentam possibilidades transformadoras e educativas, como também podem ser inibidoras de novas experiências que levam a novos aprendizados.

Considerando as argumentações supracitadas, o brincar é uma forma natural e espontânea, que se confunde com a linguagem infantil e que é fonte das experiências da criança. Por esta questão, o brincar é um instrumento formativo que possibilita a vivência do relacionamento entre crianças. Ao brincar, elas criam relações com a sociedade, resolvem conflitos e, entre outros fatores, se desenvolvem.

Desta forma, compreende-se que para a criança ter um desenvolvimento saudável é preciso que ela esteja envolvida em um projeto de múltiplas experiências. No entanto, estas somente serão possíveis se lhes for fornecido um ambiente e recursos que favoreçam os interesses. Este pressuposto encontramos nas reflexões conceituais que afirmam que o

[...] verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento da experiência pela experiência. E isso será impossível, se não providenciarmos um meio educativo que permita o funcionamento dos interesses e forças que forem selecionados como mais úteis. Esses interesses e essas forças, ou capacidades, devem entrar em operação, o que dependerá essencialmente dos estímulos que os envolvam e do material sobre o qual se exercitem. (DEWEY, 1985 p.145)

Ao falarmos de estímulos não se deve pensar em propostas baseadas somente em experiências já vivenciadas pelos docentes. Aqui cabe a reflexão da não reprodução do processo educativo que o docente teve em sua infância na escolarização de seus educandos. É muito importante permitir novas propostas pedagógicas que facilitem e estimulem a expressão dos interesses demonstrados pelas crianças.

Na perspectiva da educação progressista é fundamental que o professor compreenda a importância que as experiências têm na formação das crianças. Pois, o aprendizado delas está estruturado sobre as composições entre as diferentes experiências, as quais podem favorecer novos conhecimentos ou desmotivar a constituição de novos entendimentos.

No intuito de alcançar melhores experiências de aprendizagem, na Educação Infantil, através do brincar, é necessário que haja um planejamento baseado em conceitos sólidos e claros para os docentes. A clareza da importância do planejamento pode ser considerada um fator que contribui para que as experiências estabelecidas, no ambiente escolar, sejam educativas.

Assim sendo, buscou-se compreender, através de seu desenho metodológico, o entendimento de quatro professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Poçoantense, sobre o trabalho educativo pautado nas experiências de aprendizagem na Educação Infantil que resulta na constituição do aprendizado dos educandos. Cabe ressaltar que, o estudo buscou compreender as concepções educativas situando-as no contexto escolar. Por esta razão a pesquisa levou em conta também de que forma a escola, enquanto instituição, compreende as experiências e propicia um ambiente de trabalho.

Nesse sentido, as reflexões realizadas ao longo deste estudo visam ocasionar um enriquecimento teórico á docentes, que atuam ou não, na Educação Infantil, assim fomentando a reflexão crítica para a busca de um rompimento com a educação tradicional, partindo para concepções pedagógicas inerentes a pedagogia progressista, que visam a criança e suas experiências como ponto central de seu planejamento.

Considerando a estrutura de pesquisa, o estudo organizou-se em cinco capítulos, sendo inicialmente, a presente Introdução, em sequência a Metodologia; Os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em seus planejamentos pedagógicos; O brincar na infância, a partir das compreensões docentes e; Conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil. Os capítulos mencionados estão organizados através de uma triangulação entre referenciais teóricos, narrativas docentes e considerações referente aos dados coletados.

Neste capítulo introdutório, buscou-se a apresentação da temática bem como a distribuição dos dados a serem encontrados no presente trabalho. No segundo capítulo, buscou-se apresentar o caminho percorrido metodologicamente, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, aliada ao método de narrativas de formação. Neste ínterim, o método da presente pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas

realizadas presencialmente com quatro docentes e questionários enviados as mesmas docentes e a equipe gestora da instituição.

A seguir, no terceiro capítulo, *Os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em seus planejamentos pedagógicos*, são abordados aspectos referentes ao processo de escolha pela formação docente, processos de construção da identidade profissional; bem como, práticas de planejamento apresentadas através de impressos em suas narrativas. Tais impressos são relacionados com o levantamento da revisão bibliográfica.

Já em relação ao quarto capítulo, *O brincar na infância, a partir das compreensões docentes*, aborda conceitos sobre o brincar, juntamente com as narrações das docentes de como o brincar se faz presente em seus planejamentos e cotidianos de ambiente escolar. O quinto capítulo, *Conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil*, trata das experiências de aprendizagem, apresentando conceitos teóricos sobre o mesmo, diferenciando o ensino tradicional do ensino pela experiência; apresentando quem poderá ser o sujeito da experiência e fechando o capítulo com a busca de um conceito de experiência. As narrações das docentes se fazem presente, tecendo-se comentários e ligações com conceitos já estabelecidos, para assim possibilitar uma análise se de fato as docentes se apropriam das experiências de aprendizagem.

Frente à realização da pesquisa tem-se, como considerações finais, o reconhecimento da importância da aceitação de sua história pessoal e profissional, para através dele efetivar-se um processo de auto formação. As narrativas indicaram a atuação das docentes sendo mediadoras da aprendizagem, que realizam seus planejamentos semanalmente, flexibilizando mudanças sempre que necessário. Não se percebeu o processo de ação – reflexão – ação, que envolve o planejar, mas o brincar se fez presente, demonstrando que tais práticas também são pensadas e planejadas previamente.

O brincar é considerado indispensável, na etapa da Educação Infantil, visto como fonte de aprendizagem, ao longo das narrativas, pouco relacionado com as experiências de aprendizagens. Conceitos teóricos apontam que o brincar favorece o novo, a descoberta, o enfrentamento e a imaginação, fatores que concomitantemente instigam as experiências de aprendizagens.

O conceito de experiência de aprendizagem é complexo e pode-se dizer que está em constante adaptação, não é estático, nesse sentido, considera-se, a partir das narrativas, que não se possui um entendimento conceitual claro referente ao mesmo, portanto surtindo práticas que conseqüentemente envolvam as experiências, mas a experiência que estimulará a criança não é o principal objetivo.

2 METODOLOGIA

Partindo da problemática que gerou o interesse da presente pesquisa é importante esclarecer que o desenho metodológico visa percorrer um caminho investigativo de abordagem qualitativa. Assim, o presente Trabalho de Conclusão de Curso foi estruturado sobre o cunho bibliográfico, aliado ao método das narrativas de formação.

A configuração da pesquisa foi realizada tendo em vista suprir os objetivos que acercam o intuito da pesquisa. Sobre eles, buscou-se: analisar os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em seus planejamentos pedagógicos; discutir os conceitos teóricos e práticos sobre o contexto do brincar na infância, a partir das compreensões docentes e; averiguar os conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil.

Levando-se em conta os objetivos a serem alcançados, a escolha pela abordagem qualitativa deve-se ao fato de que esta “[...] postula a existência de um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. A expressão **investigação qualitativa** refere-se a uma multiplicidade de métodos e desenhos de investigação” (GUIMARÃES, MARTINS & GUIMARÃES, 2004, p. 79). Desta maneira, a abordagem contempla a escolha de diversos caminhos para sustentar a pesquisa.

Frente a esta abordagem, na contemporaneidade encontram-se:

[...] uma enorme variedade de métodos específicos disponíveis, cada um dos quais partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos. Cada método baseia-se em uma compreensão específica de seu objeto. No entanto, os métodos qualitativos não podem ser considerados independentemente do processo de pesquisa e do assunto em estudo. (FLICK, 2004, p. 17)

Tal multiplicidade possibilita que a pesquisa seja desenvolvida de forma flexível, ou seja, desconstrói a existência de um único caminho para o desenvolvimento de uma pesquisa. Tal flexibilidade se transforma, ao longo da investigação, permitindo um “[...] maior aprofundamento e detalhamento dos dados. O investigador observa as pessoas e as interações entre elas, participando de atividades, entrevistando pessoas-chave, conduzindo histórias de vida ou estudos de casos e/ou analisando documentos já existentes” (GUIMARÃES, MARTINS & GUIMARÃES, 2004, p. 80).

Desta forma, aliada à abordagem qualitativa, o estudo cunhou-se sobre a pesquisa bibliográfica. O intuito deste cunho foi buscar-se as compreensões temáticas que estão circunscritas e implícitas na problemática. Por esta razão, a pesquisa bibliográfica:

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122)

A pesquisa bibliográfica possibilitou, neste trabalho, a análise de dados, partindo de fontes bibliográficas que apresentam relevância, pois através dela é possível o enriquecimento de conceitos e embasamentos teóricos. Para o desenvolvimento do estudo, a premissa indicada pelos autores postula que “[...] é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 01).

O confronto, supracitado pelos autores, trata de possibilitar ao pesquisador uma atitude de autoria frente à pesquisa. Esta autonomia representa o encontro de novos dados, outras evidências e, mediante a isso, a autoria é essencial. Mas, é fundamental que essa autoria dialogue com outras fontes. Por isso, foi importante correlacionar “[...] as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 47). Isto significa dizer que o pesquisador vai expor suas compreensões, mas vai abrir-se, intelectualmente, para refletir os diferentes pontos de vista e as multiplicidades teóricas. Esta autonomia refletida à luz teórica possibilitou credibilidade e confiança à pesquisa.

Vinculado aos estudos bibliográficos utilizou-se neste estudo o método das narrativas. Levou-se em consideração o foco de pesquisa, que visa abranger os estudos que emergem da problemática. Assim, utilizando-se dos dados bibliográficos coletados, foi possível confrontá-los com entrevistas, relatos e demais informações. E, por esta razão optou-se pelo método das narrativas de formação, já que este contemplou a categorização temática, emergente da pesquisa, pela via das narrativas de formação. Neste ínterim, este método pode ser conceituado como uma forma de coletar:

[...] histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de

vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. (PAIVA, 2008, p. 263)

O método das narrativas de formação é considerado atual, no âmbito da pesquisa educacional, por contemplar a narração em primeira pessoa. Utilizar a narrativa em primeira pessoa dá, ao discurso do entrevistado, um sentido de autoria sobre a própria história. Este tipo de narração constitui “[...] há quase um século fontes privilegiadas no campo epistêmico da pesquisa qualitativa interpretativista” (PASSEGGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA, 2016, p.113). Assim, esse método se torna uma forma privilegiada de compreender as experiências vivenciadas pelos docentes, partícipes da pesquisa.

A partir disso, a narração da história dos docentes enriquece o trabalho, uma vez que “[...] a narrativa deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência” (PAIVA, 2008, p. 262). E, por esta razão podemos compreender as experiências dos docentes, sendo estas o passo inicial para refletirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem vivenciados pelas crianças.

Quando as narrativas são contempladas como fonte é importante não alterar os dados, tendo em vista a fidedignidade ética. Em contrapartida, apesar do estabelecimento de uma relação de confiança, o pesquisador “[...] é sempre confrontado com a indagação se o narrador está sendo verdadeiro” (PAIVA, 2008, p. 265). No entanto, o que se espera é que ambos, pesquisador e narrador, utilizem do mesmo código ético para compor suas falas, histórias, bem como para que o pesquisador possa construir a análise dos dados.

Tendo em vista os conceitos teóricos abordados, nesta pesquisa, é importante explicitar os caminhos à aplicabilidade do desenho metodológico. Para tanto, os subitens, descritos na sequência, tratam de apresentar o contexto da pesquisa, os sujeitos de pesquisa e o caminho para a coleta de dados.

2.1 SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL POÇOANTENSE

O presente texto trata de apresentar a ambiência da pesquisa, tendo em vista as razões de sua escolha, bem como, os dados relevantes contidos nos documentos escolares, aliado às narrativas escritas da equipe gestora sobre dados atuais do espaço. O intuito foi compreender o contexto, de forma global, de onde emerge a pesquisa. Nesse sentido, os dados apresentados

ao longo do presente texto, deste item, foram fornecidos pela equipe gestora, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado no ano de 2015. É importante registrar que os dados inflexíveis referentes ao espaço educativo, tais como: identificação e localização (endereço e contexto), foram retirados do PPP; em relação as outras informações, contidas neste item, são oriundas de um questionário retornado por e-mail.

Um dos fatores pela escolha do local a ser investigado, trata-se do fato de que, a instituição foi palco de minha escolarização na Educação Infantil. Também foi meu primeiro contato profissional, enquanto estagiária, pelo programa CIEE, quando ainda cursava o Ensino Médio. Esta experiência profissional, na área educativa, influenciou minha escolha pela graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia. No decorrer do curso de Pedagogia, refleti sobre os conceitos teóricos para a docência e revisitei, de forma mnemônica, minha trajetória escolar tendo em vista ressignificar e refletir sobre as experiências vivenciadas, enquanto aluna.

Conforme exposto por Dewey (2011), é importante que o educador reflita sobre sua própria trajetória, pois ao fazê-lo se depara com a possibilidade para desconstruir e repensar o formato de educação tradicional que esteve inserido no processo de escolarização. Ao rever o processo vivenciado enquanto educando, o educador pode (res)significar suas práticas atuais de modo a possibilitar um processo progressista para seus educandos.

Outra razão para a escolha deste local é que minha intenção profissional, após a conclusão do curso de graduação, é retornar à cidade de Poço das Antas, município aonde residi desde meu nascimento até o período de término da formação no Ensino Médio. Por esta razão, a escola investigada se torna um possível espaço de atuação. Considerei importante a pesquisa em um espaço já conhecido, que possui um significado em minha trajetória escolar, bem como se constitui como um possível espaço para atuação profissional.

Em relação ao contexto de pesquisa, o educandário investigado, Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense, iniciou suas atividades em 1994, atendendo somente a Educação Infantil. Inicialmente, a Escola teve o nome de Casa da Criança Poçoantense e funcionava no prédio localizado na Rua Carlos Kunzler, 28, Centro. Em 1999, através do Decreto Municipal passou a denominar-se Escola Municipal de Educação Infantil Poçoantense. Em 2006, além de atender a Educação Infantil foi implementado o Ensino Fundamental de nove anos, com ingresso aos seis anos de idade.

No ano de 2019, a escola passou a atender somente creche e pré-escola, o Ensino Fundamental deixou de ser oferecido, pois houve a construção de uma escola especificamente para esse fim. Entretanto, o nome ainda permanece inalterado nos registros. Atualmente, o

Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense está situado a Rua Maria Ludwig, nº 1202 no Centro de Poço das Antas e funciona em turno integral, das 6h20min às 18h. Atende 147 crianças com a faixa etária de 04 meses a 5 anos e 11 meses, que estão alocadas em 11 turmas diferentes, dos Berçários aos Jardins.

Para atender a demanda, a escola conta com 42 funcionários, sendo: 14 Atendentes da Educação Infantil; 7 estagiárias; 7 Domésticas que ou preparam as refeições ou realizam a limpeza da escola; uma nutricionista que elabora o cardápio, zelando pela alimentação saudável das crianças; 3 profissionais que ministram aulas de informática, de recreação e de música; uma secretária e 9 professoras, das quais, duas atuam no suporte pedagógico, uma na direção da escola, outra é responsável por ministrar as aulas de Língua Inglesa e as demais lecionam nas turmas dos Jardins. Frente à direção da escola temos Sirlei Isabel Korte Krindges, que está desempenhando essa função desde janeiro de 2017. Atuam no suporte pedagógico Mara Lúcia Ludwig e Débora Luciane Wolf Diel, que exercem suas atividades nesse setor, respectivamente, desde janeiro e março de 2017.

Frente a esta contextualização, abaixo encontra-se uma imagem da respectiva instituição de ensino. Já na subseção seguinte encontram-se as características que tratam sobre os sujeitos de pesquisa.



Fonte: <https://images.app.goo.gl/vbyFa9vHXtvc83Xp6>

2.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA: PROFESSORA DEDICADA, MAIO, VAN GOGH, FLOR DE LÓTUS E GESTÃO

Utilizando-se do método de narrativas de formação, o trabalho foi desenvolvido com quatro professoras e equipe de gestão da rede municipal de Educação Infantil do município de Poço das Antas. As quatro docentes participaram de uma entrevista e questionário, já a equipe gestora respondeu somente ao questionário. Todas participantes são concursadas e atuam nas turmas de Jardim A e B, as quais ministram suas aulas no turno vespertino.

No intuito de preservar a identidade das docentes, as mesmas escolheram seus pseudônimos, sendo eles os seguintes: Professora Dedicada, Maio, Van Gogh e Flor de Lótus. Assim, ao longo do texto da pesquisa serão encontrados estes pseudônimos correlacionando-os com as narrativas de formação dos sujeitos de pesquisa.

2.2.1 Os critérios de seleção dos sujeitos

Os critérios de seleção para os sujeitos partícipes da entrevista levaram em consideração a atuação dos docentes no Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense, desde que estes sejam:

- professores concursados municipais;
- docentes com formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia;
- docentes que atuam na Educação Infantil, no momento das entrevistas, com regência;
- docentes que atuam na Educação Infantil, no momento das entrevistas, enquanto gestores.

2.3 FIDEDIGNIDADE E ÉTICA EM RELAÇÃO AOS DADOS DA PESQUISA

As entrevistas foram realizadas no dia 09 de agosto de 2019, sendo que houve um contato prévio, através de uma carta de apresentação no mês de abril do ano corrente. Levando em consideração a fidedignidade e a ética, como princípios fundamentais de qualquer pesquisa científica, as narrações foram gravadas e transcritas, mantendo o real sentido das falas. Porém, é importante explicitar que existem pequenas diferenças entre a narrativa oral realizada durante a entrevista e seus registros. Esta diferença tem relação com o

ajuste escrito, que trata de contemplar as pausas, vírgulas e pontuações, considerando as regras da escrita em relação à norma padrão. Assim, a supressão de palavras, que tratam de vícios de linguagem, ocorreu para que o texto se enquadre na normatização da escrita da Língua Portuguesa.

2.3.1 Análise de Conteúdo

Os dados levantados no processo de revisão bibliográfica, bem como as narrativas docentes foram categorizadas temáticas, com intuito de analisar os temas e buscar compreensões de interesse da pesquisa, sendo elas: Processo formativo das docentes e impressos do planejamento; O brincar e; Experiências de Aprendizagem na Educação Infantil.

Assim, frente à organização de categorias quer-se encontrar dados e, realizar sua compreensão através da análise de conteúdo que se caracteriza por

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(BARDIN, 2016, p. 48)

Este conjunto de técnicas analíticas possibilita o uso da inferência que tem por finalidade efetuar

[...] deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. (BARDIN, 2016, p. 48-49)

Através da inferência é possível usar-se de compreensões apresentadas, ao longo das narrativas, podendo assim apresentar uma análise de conteúdo com maior confiabilidade. Esta análise viabilizou a realização de entrevista e questionários, tanto com docentes e equipe gestora da instituição de ensino, como exposto no tópico a seguir.

2.4 SOBRE AS ENTREVISTAS: DOCENTES E EQUIPE GESTORA

Para a realização das entrevistas com as docentes, foram elaborados dois instrumentos. O primeiro com questões semiestruturadas, realizadas, ao longo de entrevistas presenciais, no contexto da pesquisa, no Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense. Estas entrevistas ocorreram, no dia 9 de agosto, no turno da tarde, sendo realizadas de forma individual. O segundo instrumento surgiu com a necessidade de fazer outras perguntas para as docentes, tendo em vista a percepção de que as perguntas realizadas na primeira data não deram conta do interesse de pesquisa. Esse segundo instrumento foi enviado à escola, por uma terceira pessoa, no dia 28 de agosto, sob a forma de um questionário complementar. Esse segundo instrumento foi respondido e devolvido contendo narrativas das quatro docentes e equipe gestora.

Os dados coletados, nesses momentos de entrevista e questionário, aparecerão ao longo do trabalho, juntamente com o levantamento de bibliografia, para assim tecer uma maior sintonia entre as falas das docentes e os conceitos já elaborados sobre as respectivas temáticas.

2.4.1 Realização das entrevistas com as docentes

Em relação às entrevistas com as docentes, é importante ressaltar que se optou em descrever na íntegra as perguntas nesta sessão, tanto as contempladas na entrevista, quanto as presentes no questionário complementar. A saber, as questões dos dois instrumentos utilizados para a coleta de dados, estão descritas nos quadros a seguir, organizadas em três temáticas de interesses, com ordem cronológica aleatória.

Temática de interesse 1: Os Significados das práticas docentes e o Planejamento
<p>Conte-me a história, de como e por que você se tornou pedagoga?</p> <p>Por que você escolheu atuar como docente na Educação Infantil?</p> <p>Qual a importância das práticas de planejamento para a sua atuação docente?</p> <p>[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. [...] Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. (REDIN, 2013, p. 22)</p>

Com que frequência a instituição oferta formação continuada? Experiências de aprendizagem são abordadas nestes momentos de formação?

Em sua opinião qual o papel do professor de Educação Infantil?

Temática de interesse 2: O Brincar

No seu planejamento docente qual a importância das brincadeiras?

Temática de interesse 3: A Experiência

Partindo da seguinte situação: Uma professora leva as crianças ao espaço externo, para observar duas árvores. Deixa que elas explorem o espaço, contextualiza as árvores, frutos que produzem, clima, permite a coleta de sementes e folhas; tendo experimentado o ambiente, voltam para a sala de aula e com os materiais coletados produzem o registro coletivo, através de colagens.

Mediante a experiência:

A - A atividade é pintar uma árvore.

B – Experiência: Aconteceu durante todo o percurso decorrido. Desde o início da atividade até sua conclusão, se constituíram momentos de aprendizagem por experimentação.

C - A atividade finalizada é o resultado final. Sendo que nesta etapa não é possível ver a experiência constituída por cada criança, mas sim um registro.

Você conhecia o conceito sobre experiências de aprendizagem? De que forma este conceito se torna vivenciado em sua prática pedagógica?

Para você o que é experiência de aprendizagem?

Como estas experiências se fazem presentes no seu cotidiano da Educação Infantil?

2.4.2 Realização das entrevistas com a equipe gestora

No que diz respeito as questões realizadas para a equipe de gestão, cabe ressaltar que com elas foi realizado apenas o questionário respondido à distância e enviado por terceiros. Tais questões não foram subdivididas em temáticas e, estão descritas a seguir.

Questões para Equipe de Gestão
<p>A instituição oferta formação continuada? Com que frequência?</p> <p>Quais as principais temáticas abordadas nas formações?</p> <p>A instituição trabalha com experiências de aprendizagens? De que forma?</p> <p>Para a equipe gestora qual o significado de experiências de aprendizagem?</p>

3 OS SIGNIFICADOS DAS PRÁTICAS DOCENTES, PRINCIPALMENTE, OS IMPRESSOS EM SEUS PLANEJAMENTOS PEDAGÓGICOS

No presente capítulo, tem-se como objetivo específico: analisar os significados das práticas docentes, principalmente, os impressos em sua formação inicial e nos planejamentos pedagógicos. Desta forma, para a constituição das escritas, aqui presentes, foram tecidas reflexões teórico-práticas, partindo das narrativas dos sujeitos de pesquisa à luz dos conceitos teóricos encontrados em: Nóvoa (2000), Romanowski (2007), Ostetto (2012), Redin (2013), Loss (2017).

Partindo do entendimento sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, é fundamental compreender que esta formação possibilita um leque de oportunidades profissionais para atuação do pedagogo. Este profissional encontra, no mercado, oportunidades de trabalho em várias frentes, à saber: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Pedagogia Empresarial, Pedagogia Hospitalar, Gestão em diferentes instituições, atuação em ONGs, sendo estes diferentes setores vinculados à educação. Considerando tais atuações, a grade curricular abrange disciplinas específicas sobre os saberes que tangenciam os espaços de atuação docente, supracitados.

Este curso que pode ter duração entre 4 a 5 anos possibilita à atuação em áreas próximas, vinculadas à educação, mas, ao mesmo tempo são distintas. Ou seja, áreas que exigem compreensão de suas especificidades. Um bom exemplo disso, é a atuação docente frente a uma criança de 2 anos de idade, sendo este trabalho profissional completamente distinto do trabalho com uma criança na faixa etária entre 9 ou 10 anos.

Levando em consideração as inúmeras possibilidades de atuação pedagógica propomos uma reflexão sobre os significados da formação inicial, encontrados nas narrativas das docentes, que influenciaram suas práticas na Educação Infantil. No decorrer da exposição de pontos de vistas, encontrados nas entrevistas e nas respostas dos questionários, foi possível pensar sobre o planejamento, enquanto ação que deve ser realizada frente ao trabalho educativo. Mediante os dados, fica clara a importância do planejamento, bem como, os significados que podem ser analisados frente aos referenciais teóricos. Assim, foram evidenciados os significados que tratam: papel do professor, escolha pela etapa da Educação Infantil, a escolha pela formação inicial e a importância das práticas de planejamento. Estes sentidos são pensados, de forma mais específica, nos subitens a seguir.

3.1 OS SIGNIFICADOS IMPRESSOS NA FORMAÇÃO INICIAL

[...] processo de autoformação pode possibilitar ao sujeito a percepção das experiências, dos processos educativos e formativos que influenciaram e influenciam a sua própria vida e, assim, certificar-se que pode tomar a decisão para o que deseja continuar sendo ou não (LOSS, 2017, p.69)

Com o intuito investigativo da pesquisa, busca-se uma atenção especial ao processo de autoformação constituído ao longo da trajetória formativa do docente e espelhada em suas práticas. Nesse sentido, serão apresentadas as narrativas dos sujeitos de pesquisa, em relação ao papel do professor de Educação Infantil e a história de sua escolha formativa.

No que tangencia o entendimento sobre o papel do professor, na narrativa de Maio, é “[...] ser um mediador. O planejamento de atividades deve ser intencional, mas baseado nas necessidades de cada aluno e/ou turma” (MAIO, 2019). Questionada sobre o mesmo tema, na narrativa de Van Gogh, o papel do professor é de: “Proporcionar às crianças experiências que auxiliem a desenvolver suas capacidades cognitivas” (VAN GOGH, 2019). A entrevistada Flor de Lótus entende que o papel do professor é colaborar com a criança “[...] para que tenha uma boa base, para as séries que seguem. ” (FLOR DE LÓTUS, 2019) e a Professora Dedicada aponta que

[...] é proporcionar uma aprendizagem e vivência que sejam prazerosas ao aluno. Que as experiências vivenciadas na Educação Infantil sejam o seu suporte para todo o caminho que essas crianças terão para trilhar. Afirma que através das vivências na Educação Infantil elas acreditem em seu potencial e nos seus talentos (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

Os significados impressos nas narrativas expressam concepções e ações acerca do desenvolvimento de suas atuações docentes. Tais sentidos dizem respeito a um sentimento de pertencimento a um papel que, em conjunto, aponta à identidade profissional. Partindo da interpelação teórica sobre a identidade, constituída, ao longo de sua trajetória docente, entende-se que o “[...] processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sociohistórico”. (ROMANOWSKI 2007, p.16)

Além do entendimento sobre a identidade profissional, é importante compreender o porquê escolheram atuar na área da Educação Infantil. Sobre esta questão, encontramos na narrativa o sentido experiencial como motivador da escolha de Maio.

[...] eu sempre trabalhei na Educação Infantil. O nosso concurso aqui é só Pedagogia, aí depois a gente pode escolher Séries Iniciais ou Educação Infantil. Mas como eu sempre trabalhei com Educação Infantil já em outros municípios, em creche, hoje eu escolho sempre por Educação Infantil, porque eu tenho experiência e porque eu gosto. (MAIO, 2019)

Frente ao tema supracitado, a Professora Dedicada (2019) narra que a escolha teve relação com sua identificação profissional. A saber “[...] eu me identifico mesmo é na Educação Infantil, eu já tive oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental, mas não me sinto tão bem como na Educação Infantil”. Questionada em relação ao mesmo tema, a entrevistada diz que:

[...] eu nunca me desafiei ir para o fundamental, porque daí eu tive essa experiência de 8 anos em creche, depois fui para a escola, passei por várias escolas particular, aí depois passei no concurso aqui em Poço das Antas e acabei ficando só aqui. Inclusive esse ano eu me desvinculei de uma escola particular que eu trabalhava, eu acho que mais por isso, assim nunca me desafiei a ir para outras turmas. Quando eu comecei na escola eu trabalhava como monitora, então eu tinha essa possibilidade, aí faltou professor no Ensino Médio eu iria então substituir, e eu achava horrível aquilo de trabalhar com adolescente te desafiando, aí então eu sabia que isso eu não queria para mim fazer uma disciplina, né? E, trabalhar com Ensino Médio, e, o Fundamental mesmo porque não tive oportunidade até agora. (FLOR DE LÓTUS, 2019)

Em contrapartida, a narrativa de Van Gogh (2019), aponta que sua atuação na Educação Infantil é recente: “[...] eu comecei não faz muito tempo, eu atuei muitos anos com o Fundamental, primeira série na época, todas as séries, né? Foi passando e quando eu vim para Poço das Antas que eu fui atuar na Educação Infantil e, eu amei. ”

Os significados das narrativas, supracitadas, fazem menção a diferentes razões que justifiquem a atuação na Educação Infantil. Mas, o fato de se sentir à vontade, ter experiência e, gostar do que faz, pode estar atrelado com o pensamento de que a “[...] maioria dos professores considera muito importante gostar do que faz, ou seja, além do conhecimento, essa profissão envolve sentimentos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.17).

Em nosso entendimento, as histórias de cada professora conduziram-nas em busca da formação pedagógica. Nem todas planejaram, enquanto escolha, esta profissão. Mas por razões distintas realizaram a licenciatura. Nesse sentido, para Maio, a escolha se deu da seguinte forma:

Já tenho casos de professores na família, mas eu me lembro muito bem que no dia que eu comecei a decisão do que escolher, fiquei em dúvida entre secretariado executivo e pedagogia aí eu pensei não, vamos na Pedagogia e acho que fiz a escolha certa, adoro o trabalho que eu faço. (MAIO, 2019)

Já a Professora Dedicada, narra que sua escolha ocorreu, muito jovem, durante a atuação na Educação Infantil, no curso de Magistério. Ela afirma que:

[...] na verdade eu comecei a estudar com 14 anos no Magistério, então eu me formei com 17 anos, aí trabalhei algum tempo antes de começar a fazer então Pedagogia. Em 2009 eu me formei em Pedagogia, agora faz uns dois anos que eu fiz a pós que é em Educação Infantil. Então assim desde os meus 17 anos que eu já trabalho com crianças e a maioria desse tempo na Educação Infantil. (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

A escolha para Van Gogh é descrita em sua narrativa, por uma história distinta e interessante. Esta história está vinculada às referências profissionais de membros de sua família que trabalhavam na área da Química. E, por esta razão, seu pai queria que ela continuasse o mesmo caminho profissional. No entanto, ela cursou o Magistério em Química, concluiu-o e no momento de se inscrever no vestibular escolheu os cursos de Pedagogia, Farmácia e Nutrição. A descrição completa de sua história encontra-se a seguir. A saber,

[...] por acaso encontrei uma amiga quando eu fui fazer a inscrição para o vestibular e ela disse para mim o que tu vai fazer sempre? Eu queria fazer Farmácia né, aí disse tô meio na dúvida assim, ela disse eu vou fazer Pedagogia. Ela na verdade tinha sido minha colega e ela desistiu, não fez o estágio e começou a trabalhar numa escola de Educação Infantil e ela adorou, então ela estava decidida, ela ia fazer, embora ela tivesse feito também o curso de Química, fazer faculdade em Pedagogia. Ela disse vamos, vamos fazer junto né e tal, aí eu fiquei sabe assim bem pensativa né e aí resolvi me inscrever, eu disse, a vou botar em primeira opção Pedagogia porque não vou passar decerto em primeiro. Eram três opções, coloquei Pedagogia em primeiro, aí Farmácia e Nutrição, eram três opções na época. Passei em primeira na primeira opção, comecei a cursar, mas no início eu me senti bem perdida, como eu não tinha a prática que as minhas colegas, que a maioria tinha prática, eu tive que correr atrás né eu quis fazer aquele Magistério especial que tinha em São Leopoldo, na época eu morava lá, só que uma das minhas professoras, ela me aconselhou a não fazer, ela disse não, vai fazer então, procura um algum trabalho voluntário uma coisa assim e não precisa ter cursado de novo um Magistério paralelo ao curso de Pedagogia, deixa que aqui a gente vai te dar as orientações que tu precisa né. Foi o que eu fiz durante esse período, eu fiz trabalhos voluntários em escolas para ter a parte prática. (VAN GOGH, 2019)

Sobre a mesma narração, infere Flor de Lótus que não considera sua história bonita. Isso porque, apesar de nunca ter sonhado em ser professora, tornou-se. Seu relato, na íntegra, sobre o tema encontra-se abaixo.

Na verdade, quando me formei no terceiro eu não sabia direito o que eu iria seguir, fazer, aí a minha mãe pegou uma lista na Univates onde dizia todos os cursos que tinham e eu sem saber, não fazia ideia daquilo que cada curso se tratava. Aí eu disse para minha mãe que queria ser veterinária, adorava bichinhos, aí a minha mãe disse: Eu não tenho condições de pagar um curso de veterinária porque é a nível de Medicina. Eu disse então tá, vou olhar outra coisa, mas para mim aqui assim eu não

fazia noção sabe, daí eu olhei, olhei aquilo, a e Pedagogia mãe, Pedagogia é barato e eu gosto de criança.

Daí ela disse: Ah profe, que legal, tá isso é legal, daí depois eu pensei não, Biologia seria legal, não Pedagogia. Daí comecei a cursar na Univates Biologia, aí eu fiz meio semestre de Biologia, mas não gostei. Aí troquei então para Pedagogia, aí acabei gostando, aí estudei então um ano na Univates e depois eu passei para ULBRA porque achava mais interessante para ULBRA e viajar, sei lá eu tinha outra cabeça na época, viajar de ônibus e ir para outra cidade e acabei ficando na Pedagogia.

Enfim, a minha história não é uma história bonita. Ah, sempre sonhei em ser profe, gostava de criança e entrei naquele meio porque eu tinha que ir excluindo algumas que eu não poderia fazer e me sobrou então essa e é isso. (FLOR DE LÓTUS, 2019)

Partindo das narrações das docentes, é possível compreender que o processo percorrido até a escolha da profissão é fundamental. Este processo trata da história de vida que leva o sujeito a percorrer um caminho que dá sentido ao momento presente. Portanto, (re)conhecer, recordar, dar sentido às trajetórias se configura como um processo significativo. Da mesma forma, a autora compreende que o “[...] reconhecimento da história pessoal é processo significativo porque coloca o sujeito diante do tempo, das experiências e do desejo de projetar-se.” (LOSS, 2017, p. 69)

Mediante ao exposto, as razões que direcionaram as docentes à escolha pelo curso de Pedagogia são distintas, particulares. Mas são correlativas, indiretamente, à constituição da identidade profissional. O processo de escolha em relação à carreira, certamente não é tarefa fácil para todos. Algumas das entrevistadas demonstraram esta sensação, quando afirmaram que sua identidade foi constituída ao se inserirem no curso, ao se sentirem adaptadas e, ao perceberem afinidades. Conceitualmente, a construção da identidade é “[...] um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações para assimilar mudanças”. (ROMANOWSKI, 2007, p.16).

Sobre a busca pela formação continuada, a entrevistada Van Gogh, acrescentou um importante aspecto referente à necessidade de buscar outros conhecimentos para dar conta dos desafios oriundos do cotidiano da atuação na Educação Infantil. Ela considera as fragilidades presentes em sua formação, bem como a necessidade de aprofundar conhecimentos.

Esta afirmação fica clara quando ela diz que *“[...] no curso de Pedagogia tu não tem uma noção assim muito boa, na época que eu fiz a gente não tinha assim cadeiras específicas de Educação Infantil, né? Falando dessa faixa etária, aí eu fui e fiz uma Pós para poder entender um pouco mais desse universo”* (VAN GOGH, 2019).

Em relação à constituição da identidade, é possível inferir, mediante ao conceito que a conceitualiza como:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (Diamond, 1991). (NÓVOA, 2000, p. 16)

É possível visualizar que a atuação das quatro docentes entrevistadas possui relação com o gostar da profissão, o envolvimento de sentimentos. Ao longo de suas caminhadas, construíram uma identidade profissional sólida, a qual se apropriam e dão sentido para suas histórias.

A forma de atuação possui ligação com suas origens, formas de ingresso no ambiente escolar, como local de sua atuação profissional, suas trajetórias. As concepções apresentadas referente ao que seria um professor da Educação Infantil, possui ligação com o texto a seguir, que apresenta concepções práticas e metodológicas referente ao planejamento.

3.2 OS SENTIDOS DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Partindo do processo identitário, com apropriação de suas histórias, em seus diversos locais de formação, bem como, diferentes concepções pedagógicas, encontra-se o planejamento. Elemento este que se faz presente em qualquer curso de formação inicial dos docentes, porém, o modo como é abordado pode ser distinto. Cada professor pode empregar-lhe uma determinada importância, bem como uma determinada intencionalidade.

Ao empregar uma determinada importância se constrói uma intencionalidade, e na “[...] intencionalidade do trabalho reside a preocupação com o planejamento. (OSTETTO, 2012, p 175). Se almejamos obter alguma experiência, algum aprendizado, o planejamos previamente, mas o

[...] planejamento não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. (OSTETTO, 2012, p 177)

O planejar, envolvendo toda sua essência não é tarefa fácil, pois é preciso levar em consideração todos elementos envolvidos, no cotidiano da sala de aula, a individualidade de cada criança, mas também o coletivo, é preciso desafiar suas dificuldades e suas limitações. O

planejamento é muito mais do que listas de conteúdos, planejar é “[...] também buscar formas de registrar, de resgatar ideias e de criar novas fontes do fazer, do pensar e do prazer.” (REDIN, 2013, p.23).

Através do planejamento é possível notar traços da identidade profissional de cada docente, bem como as práticas pedagógicas, que se caracterizam pela atuação dos profissionais da educação que “[...], consiste no tempo/espaço em que nos deparamos com a sala de aula, ou seja, quando estamos frente a frente com a infância”. (REDIN, 2013, p. 21)

Quando indagadas sobre qual a importância das práticas de planejamento, as narrativas fluíram em uma mesma direção, apontando que eram importantes e que as faziam, apontaram que é necessário levar a criança em consideração para a elaboração do mesmo, acompanharemos a seguir as narrativas na íntegra.

Eu acho que o planejamento é importante sim, ele precisa ser feito, mas a gente tem que considerar que o aluno também tem as suas vontades, as suas necessidades, as suas experiências, né? Então ele, de certa forma, também quer trazer o que ele tem vivenciado em casa ou até com os colegas. (MAIO, 2019)

Na mesma linha de pensamento, a Professora Dedicada narra a importância que atribui ao planejamento, o qual irá te guiar, mas sempre considerando a criança.

O planejamento é fundamental, não tem como acontecer uma prática se você não pensou antecipadamente o que e como que vai acontecer. A gente coloca expectativas e, às vezes, não acontece nada daquilo que a gente planejou, mas eu acho que tu tem que ter o teu planejamento, ele vai te guiar. O planejamento também corre muito com o passar dos dias, do ano, a gente vai vendo quais são as expectativas das crianças, quais são as curiosidades delas, assim o planejamento também leva em conta muito isso, o que elas gostam de fazer. A gente sabe que o aprendizado acontece muito mais fácil quando é em cima do que elas gostam que elas têm prazer em fazer. (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

A professora Van Gogh em sua narrativa apresentou que não consegue trabalhar com atividades soltas e gosta de realizar seu trabalho partindo de projetos.

[...] eu já trabalho há anos, né? Eu não consigo não planejar, eu gosto de tudo bem certinho [...]. Eu sempre faço um esquema com um quadro, no computador, já coloco certo as aulas fixas que a gente tem horários. Eu gosto de trabalhar por projetos, então eu já tenho assim mais ou menos quantas aulas eu vou precisar para cada atividade e vou distribuindo isso já no meu planejamento, por exemplo eu tenho atividade que eu sei que vou terminar em novembro, porque eu procuro uma vez por semana, claro que às vezes acontece de tu não conseguir fazer naquela semana, acontece algum imprevisto, tu tem que trocar. Às vezes é uma atividade importante que eu quero que todos participem e naquele dia tem um aluno que não vem, então isso tudo a gente tem que estar trocando às vezes. Mas eu não consigo

fazer nada solto, eu gosto de ter, por exemplo, a sequência até nas próprias atividades que eu vou fazer. (VAN GOGH, 2019)

Vinculada à mesma questão, Flor de Lótus narra que o planejamento seria quase obrigatório, necessita uma prévia, acompanhemos na íntegra sua narrativa.

É quase que vamos dizer que obrigatório ter aquela prévia do que tu vai trabalhar com seus alunos, que não dá para chegar na frente deles e pensar: Ah o que eu poderia trabalhar hoje. Eu pelo menos me baseio muito no caderno que eu fiz já, eu gosto de fazer assim no domingo de tarde já, fazer para a semana inteira, claro que às vezes acontece, ah esse dia não dá, planejou alguma coisa na rua, lá fora e choveu, aí você tem que trocar rápido, mas aí de repente você puxa uma que era para amanhã, tu puxa para hoje alguma coisa assim, mas eu acho que é bem necessário. (FLOR DE LÓTUS, 2019)

Os apontamentos feitos nas narrativas indicam que o planejamento é importante, que levam a criança em consideração, que o realizam e o acham indispensável, que não consideram possível realizar atividades soltas ou não previamente pensadas. Mas a concepção, processo de Ação – Reflexão – Ação não foi mencionada.

Ao observar uma sequência de atividades, que pode ser mencionada por planejamento por exemplo, um planejamento que prevê a sequência de ações a serem desenvolvidas ao longo da semana, não podemos concluir se para a realização desse planejamento necessariamente houve a devida reflexão sobre o que ocorre dentro do espaço escolar, quais suas intencionalidades com essas ações. Neste ínterim, ninguém “[...] diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente”. (OSTETTO, 2012, p 177)

Ao longo das narrativas, é possível ver que as docentes realizam o planejamento antecipadamente, entendendo-se que o realizam semanalmente. Compreendendo a ideia de um planejamento semanal as entrevistadas foram indagadas referente à flexibilidade do planejamento, todas apontavam que era flexível como veremos a seguir.

[...] eu sempre procuro planejar sim, mas quando eu vejo que tem alguma situação alguma coisa que é de interesse também da turma, do aluno a gente procura trabalhar isto também. Acho que tem que ter essa questão, o professor e o aluno precisam estar juntos aprendendo, adquirindo conhecimento. [...] A gente sempre procura flexibilizar em relação ao que o aluno tem interesse, mas também, ao que o professor traz para sala. (MAIO, 2019)

Da mesma maneira, a Professora Dedicada narrou que sim é flexível “[...] porque não tem como, ainda mais na Educação Infantil, eu acho que a gente tem que ter ele ali no papel,

o planejamento, mas se a gente precisar mudar a gente muda e não tem problema nenhum”. (PROFESSORA DEDICADA, 2019). A entrevistada Flor de Lótus (2019), apenas ponderou que “[...] *sim é flexível e bem tranquilo [...]*” e, finalizando, a Van Gogh explanou, ao longo do trecho supracitado, referente ao planejamento, que realizava a flexibilização do planejamento quando necessário.

Ao realizar o planejamento docente é preciso permitir-se, criar um roteiro que pode estar em constante mudança, é ter um posicionamento crítico sobre seu cotidiano de sala de aula. Cada docente reflete de maneira distinta, assim, não se tem formula para reflexão e planejamento, pois o planejar é

[...] essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é uma fôrma! Ao contrario, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica. (OSTETTO, 2012, p 177)

Buscar novas formas para sua prática pedagógica, constantemente, é essencial, planejar, alterar planos, resignificar, buscar uma melhora cotidianamente, através do seu planejar, e para além do envolvimento com o planejar, envolver-se nas ações realizadas pelas crianças, no seu brincar, no seu cotidiano. Deixar que o inusitado, o novo, a descoberta da criança apareça no convívio diário, não amedrontar-se com o novo, com a experiência.

Planejar nosso cotidiano é deixar que o inusitado apareça, é poder deparar-se com o indeterminado sem medo, permitir-se ocupar espaços e intensificar afetos. Planejar é refletir com experiência, confrontando fatos, acontecimentos e nossas verdades com as teorias existentes, com a criança concreta com a qual nos deparamos todo o dia em toda a sua intensidade. É não nos fecharmos em sistemas rígidos, mas permitir a abertura histórica que abarque a criança como um todo e, ao mesmo tempo, considere as suas especificidades, as suas diferenças, a sua história de vida, seus desejos e suas necessidades. (REDIN, 2013, p. 26)

Assim o planejamento pode ser o meio de inserção da ludicidade, da imaginação e da criação, envolvendo o cotidiano escolar, seus protagonistas e o envolvimento efetivo de professores e crianças. Somente por estes fatores já seria importante o planejamento, mas ele carrega consigo mais elementos, como a reflexão frente a nossas ações, descobertas e despertar a nossa criança interior.

Planejar se torna importante para termos consciência dos nossos propósitos e das condições concretas que possuímos ou que podemos buscar para alcançá-los. Planejar é também importante para revermos nossas posturas e avançar em

descobertas e criação, mantendo viva a nossa infância adormecida, que pode alimentar nossa capacidade de criar. (REDIN, 2013, p. 26-27)

Nesse sentido, podemos comparar “[...] o adulto professor/professora referência para criança com o fio de linha que conduz acompanhando o vento que sopra leve e faz os sonhos alcançar em você e ao mesmo tempo com o vento que sopra em pura incentivo a descoberta” (REDIN, 2013, p. 35) Concepções tradicionais, muitas vezes cômodas, não havendo a devida reflexão, não contemplam a criança dentro do planejamento, aprisionando a infância juntamente com a imaginação, criatividade e inovação infantil.

Podemos tentar compreender como se processa a sua aprendizagem, a sua criação; aproximar-se dos seus desejos e necessidades, dando-lhes guarida, porém, sem tentar aprisioná-las para não colocar a perder toda a sua força de inovação. E para tornar-nos mais próximos delas, precisamos nos aproximar da nossa capacidade de inovar, transgredir, romper com as amarras. Isso pode ser feito no dia a dia da sala de aula, se nos permitirmos brincar com o novo, buscando atividades desafiadoras e culturalmente ricas, evitando os manuais antigos camuflados se fazendo passar por inovações e os velhos ‘exercícios mimeografados’, tão cômodos e inúteis. (REDIN, 2013, p. 31)

Planejar partindo de conhecimentos teóricos e práticos, a individualidade de cada criança que compõem o coletivo, para como o vento soprar novos caminhos e novas descobertas, aproximar-se dos desejos das crianças, ofertar a oportunidade tanto para nós como para elas de transgredir barreiras, sair da zona de conforto. Inserir o brincar em seus planejamentos para através dele romper com planejamentos antigos, concepções arcaicas que reproduzem o mesmo durante anos, pois é cômodo para o professor que deixa de exercer a reflexão, o planejamento, deixa de lado toda potência que as crianças têm a ofertar quando são desafiadas ao novo. Possuindo relação com a importância do planejar, o capítulo na sequência apresenta o brincar partindo das narrativas docentes.

4 O BRINCAR NA INFÂNCIA, A PARTIR DAS COMPREENSÕES DOCENTES

Para as escritas do presente capítulo, o objetivo específico trata de discutir os conceitos teóricos e práticos sobre o contexto do brincar na infância, a partir das compreensões docentes. Desta forma, para a organização dos dados, aqui presentes, foram tecidas reflexões teórico-práticas, partindo das narrativas dos sujeitos de pesquisa à luz dos conceitos teóricos encontrados em: Brasil (2009a), Brasil (2009b), Brasil (2018), Dewey (2011), Maluf (2009), Medel (2014) e Moyles (2002).

Nesse sentido, o aprender aflora das experiências realizadas pelas crianças e, por esta razão, cada experiência é uma possibilidade de novos aprendizados ou inibição. Uma das formas de obter experiência quando se está na Educação Infantil é através de brincadeiras. Isto posto, trata do cerne teórico de grande parte dos autores que estudam a infância e referem-se à brincadeira como a principal forma de linguagem infantil.

Assim sendo, é necessário um respeito para com o brincar e suas linguagens. Já que o

[...] respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano. (BRASIL, 2009b, p. 70)

A brincadeira, neste ínterim, possui uma importância tão grande ao desenvolvimento infantil que de acordo com Brasil (2009a) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil - (DCNEI's), as práticas pedagógicas presentes nas propostas curriculares para esta etapa, contam como dois eixos norteadores: as interações e a brincadeira. Através destes eixos norteadores, é necessário garantir experiências que objetivem a ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas, bem como possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças.

A brincadeira está assegurada, para além das DCNEI's, como prática fundamental à infância, em documentos normativos da educação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é por exemplo, um dos documentos que legaliza e apresenta os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O direito ao brincar é assegurado no trecho a seguir:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (BRASIL, 2018, p. 36)

Sendo o brincar legalizado como parte da aprendizagem é fundamental refletir sobre como estes momentos são vivenciados na escola de Educação Infantil. E, para além, pensar em tempos e espaços que oportunizem, de forma educativa, experiências de aprendizagem às crianças. A questão é compreender que o brincar é um momento pedagógico a ser planejado; não se trata de deixar a criança sozinha, brincando com qualquer objeto. Como pontuado em estudos de Dewey (2011), é preciso pensar e fornecer condições para que as experiências ocorram de forma educativa. É preciso proporcionar a elas espaços e tempos brincantes, formativos e convidativos para a experiência do brincar.

Por esta razão, encontramos subsídios legais que normatizam os espaços de Educação Infantil. Cabendo a estes garantir

[...] contextos que ofereçam e favoreçam oportunidades para cada criança e o grupo explorarem diferentes materiais e instrumentos através de suas brincadeiras exige dos estabelecimentos educacionais planejamento e organização de espaços e tempos que disponibilizem materiais lúdicos. Assim é necessária a presença de brinquedos, de objetos e materialidades que possam ser transformados, e também áreas externas destinadas a atividades, lugares desafiadores para o desenvolvimento de brincadeiras, bem como, de um modo geral, a preparação de um ambiente físico que convide ao lúdico, às descobertas e à diversidade, e que seja ao mesmo tempo seguro, limpo e confortável, propiciando atividade e o descanso, o movimento e a exploração minuciosa. (BRASIL, 2009b, p 73.)

Em acordo com o mesmo documento, apenas a garantia de espaço e oferta de momentos de brincadeiras não é o suficiente. Também é preciso que a professora envolvida no ato educativo, tenha a sensibilidade no olhar e na escuta sensível para juntamente às crianças, pensar práticas, através de um planejamento docente, tendo em vista a constituição de um amplo repertório de experiências infantis.

É fundamental que os docentes da Educação Infantil tenham abertura intelectual para compreender a cultura lúdica. Esta cultura trata de proporcionar experiências de um brincar para que as crianças compartilhem a alegria, a beleza do faz de conta, a ficção e o imaginário existentes na brincadeira, entre outros elementos educativos.

Cada brincadeira, na sua singularidade, agrega conhecimento, experiência para a criança. As brincadeiras envolvendo a cultura do lúdico, fornecem novos contextos e novas expressões culturais pois

[...] cada brincadeira em particular, a criança pequena apreende brincando, brincando as complexifica e brincando as utiliza em novos contextos, sozinha ou com outras crianças. A presença de uma cultura lúdica preexistente torna possível o brincar como uma atividade cultural que supõe aprendizagens de repertórios e vocabulários que a criança opera de modo singular em suas brincadeiras e jogos. (BRASIL, 2009b, p. 71-72)

Relacionando a cultura do lúdico, do faz de conta, é possível ponderar apontamentos feitos pela Professora Dedicada, que quando questionada sobre a importância do brincar aponta que

[...] a gente fez um cantinho da cozinha, eu criei com eles um fogão, uma pia, trouxe panelas e utensílios para eles brincarem, para eles ter oportunidade de brincar dentro da sala também com esses materiais e vivenciar coisas do dia-a-dia deles. Então, assim, dentro da sala, eu sempre procuro ter esse momento, deixar e também proporcionar. Colocar coisas que eles possam então se envolver e desenvolver essas brincadeiras. (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

Ao criar os espaços, dentro da sala de aula, a professora proporciona às crianças a oportunidade de experiências brincantes, utilizando elementos que compõem seu cotidiano, mas que por muitas vezes não podem brincar com tais elementos dentro de suas casas. Considerando esse ponto de vista, de criar ambientes dentro da sala de aula, relaciona-se diretamente com a ideia de que a “[...] sala de aula constitui um ambiente educativo relevante, pois é lá que as crianças se encontram diariamente e compartilham suas experiências de aprendizagens, e aprendem” (MEDEL, 2014, p. 11).

A construção de um ambiente acolhedor, educativo, brincante, onde as crianças realmente façam parte é tarefa do professor que através de seu papel de mediador deve propiciar a organização do ambiente e “[...] é quem cria oportunidades para que o brincar aconteça de uma maneira sempre educativa”. (MALUF, 2009, p. 29)

Novamente se observa um trecho narrado pela Professora Dedicada apontando que *“boa parte do tempo voltado para as brincadeiras, até sempre a cada semestre procuro mudar um pouquinho a sala de aula, deixar ela para que prevaleça o tempo das crianças nas brincadeiras”* (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

Em concordância com a Professora Dedicada, Maio também aponta a importância do brincar e que o faz em sala de aula através da seguinte narrativa:

As brincadeiras são muito importantes, diariamente eu procuro fazer brincadeiras diferentes em sala, até porque elas trazem um pouco da questão da autonomia, a identidade do aluno, também de se soltar um pouco mais, então brincadeiras diariamente são sempre bem interessantes. (MAIO, 2019)

Em sua fala a professora aponta que é interessante trabalhar com as brincadeiras e que procura diversificá-las, ponto que é necessário “para não deixar que nossas aulas sejam cansativas e que caiam na mesmice” (MALUF, 2009, p. 29). Também é possível notar que a professora logo insere em sua fala a questão da autonomia, ponto que realmente pode ser fortalecido através das brincadeiras uma vez que

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. (BRASIL, 2018, p. 38)

O momento do brincar e as relações estabelecidas através deste é um importante mediador na construção da percepção e questionamentos que as crianças elaboram, através deste ato, também é possível que elas encontrem respostas para momentos e situações de seu cotidiano uma vez que “Quando brincamos, conseguimos – sem muito esforço - encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes”. (MALUF, 2009, p. 19)

A percepção, formulação de hipóteses e autonomia da criança possui ligação com o brincar, sendo que ao interagir, com objetos ou outras crianças/adultos esses se permitam que as crianças possam

[...] conduzir e o adulto se deixe conduzir, estabelecendo seu direito a uma atitude pessoal desde o começo. É esse o princípio da autonomia, porém o adulto, ou qualquer outro interlocutor, também pode, e deve, oferecer complementos e desafios. Nessa perspectiva, aprender a “estar só” é uma conquista da criança, baseada na confiabilidade e no ambiente favorável no qual possa se manifestar. Desafiando os limites da segurança, gradualmente ela encontra nessa confiança a necessária sustentação para abandonar o conforto da proteção e se lançar em sua aventura com o mundo. (BRASIL, 2009b, p. 70-71)

Aventurar-se com o mundo, um mundo o qual provamos inicialmente através da brincadeira, usando a criatividade, e podendo surpreender-se a cada instante. O brincar “[...] é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma”. (BRASIL, 2009b, p. 71)

Surpresa e descoberta fatores presentes no brincar. O brincar pode ser caracterizado e nomeado de diversas nomenclaturas, como brincadeira de roda, brincar heurístico, brinquedos

não estruturados. Em relação ao brincar heurístico, Maio narra aspectos de sua atuação docente.

Nós também trabalhamos muito a questão do brincar heurístico, que também é uma experiência que eles trazem, hoje o brincar heurístico é com brinquedos não estruturados, que seriam coisas que eles trazem da própria vivência de casa, que aqui na escola eles vão estar trocando, então são experiências que eles adquirem e que vão trazendo para dividir, compartilhar com os colegas. (MAIO, 2019)

Esta questão pontuada por Maio, apresenta um brincar heurístico com matérias que podem não se caracterizar por brinquedos não estruturados, que seriam materiais diversos, como por exemplo pequenos pedaços de madeiras que as crianças com sua imaginação transformam em brinquedo, ou então caixas de papelão que seriam descartadas, que acabam por se transformar em brinquedos através da imaginação das crianças. No ato da brincadeira a criança sempre estará utilizando sua imaginação, em determinadas brincadeiras mais que em outras, mas o fato é de que o “[...] brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma”. (BRASIL, 2009b, p. 71) A criança surpreende a si mesma e é este processo que a encanta, o processo da descoberta, da imaginação, do novo.

A Professora Dedicada e Maio se aprofundaram mais em suas respostas, apresentando um pouco de suas formas de atuar com o brincar, apontando pequenos exemplos de como o brincar se faz presente em suas salas de aula no cotidiano. Já Van Gogh e Flor de Lótus apenas apontaram que, *“acredito que na Educação Infantil tudo tem que girar em torno disso, do lúdico, das brincadeiras, da música. Eu procuro fazer diariamente esse tipo de atividade”*. (VAN GOGH, 2019). E, Flor de Lótus apontou que *“Na Educação Infantil se aprende pelas brincadeiras, só pelas brincadeiras, mais do que papel mesmo”* (FLOR DE LÓTUS, 2019).

De acordo com o posicionamento de que o brincar é principal fonte de aprendizado encontra-se fundamento em Moyles, pois afirma que o “[...] brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. (MOYLES, 2002, p. 11)

Ressaltando que é através do brincar que humanos e animais adquirem experiências para diferentes situações, o brincar, principalmente na infância, possibilita a sensação de liberdade, divertimento e imaginação. Para além da racionalidade, característica fundamentalmente humana,

[...] as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético. Esse divertimento resiste a toda análise e interpretação lógicas, porque se ancora na dinâmica de valorar e significar o vivido através da imaginação, mostrando que somos mais do que simples seres racionais. (BRASIL, 2009b, p. 71)

Se é através do brincar que nos libertamos, exploramos e criamos experiências, esta é uma ação para ser vivenciada tanto na infância como na fase adulta, por pessoas de diferentes classes sociais e econômicas, segundo embasamento teórico, o brincar se caracteriza sendo “Comunicação e expressão, associando pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social; um meio de aprender a viver e não em mero passatempo.” (MALUF, 2009, p. 17)

Compreendendo as características supracitadas, é possível perceber que através do brincar são estabelecidas conexões entre as crianças. Neste sentido, um professor “[...] que não gosta de brincar, nunca irá observar seus alunos vivenciando práticas lúdicas, e também não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida da criança”. (MALUF, 2009, p. 32).

É necessário que o adulto, o professor, brinque e signifique os momentos brincantes em seu cotidiano, pois assim conseguirá ter um olhar diferenciado aos momentos que as crianças estão inseridas nas brincadeiras. Tal olhar implica abandonar práticas habituais em uma concepção de educação tradicional, implica em

[...] romper com a concepção de educação como “fabricação” - dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de abandonar a idéia de educação como “formatação”, previamente definindo os caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professores, gestores e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões. (BRASIL, 2009b, p. 74)

A prática do brincar, o abandono às concepções tradicionais, que não consideram as individualidades e o coletivo de cada turma, é opção que cada docente necessita assumir ao longo de sua formação de identidade profissional. O brincar como uma linguagem da criança possibilita comunicação, aprendizado, interação e acima de tudo possibilita a experiência.

Neste ínterim, para possibilitar a experiência de aprendizagem, o brincar necessita de espaço e tempo para que ocorra, caracterizando-se como fonte de descobertas. O envolvimento e mediação docente também se farão necessário para a brincadeira se desenvolver harmoniosamente, bem como as experiências como veremos no capítulo a seguir.

5 CONCEITOS TEÓRICOS E PRÁTICOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para findar, o presente capítulo, buscou contemplar o seguinte objetivo específico: averiguar os conceitos teóricos e práticos sobre a experiência de aprendizagem na Educação Infantil. Desta forma, para a concretização dos estudos, aqui presentes, foram tecidas reflexões teórico-práticas, partindo das narrativas dos sujeitos de pesquisa à luz dos conceitos teóricos encontrados em: Augusto (2015), Dewey (2011), Larrosa (2018a), Larrosa (2018b) e Redin (2013).

Relacionando a cultura do lúdico com os conceitos sobre o campo de experiência infantil, é possível perceber que ambas possibilitam a aprendizagem. E, partindo deste entendimento, aponta-se aos docentes o potencial de mediação, do campo da experiência e da ludicidade. Sendo que este potencial se configura como fundamental às práticas docentes, pois dele emergem condições para a aprendizagem infantil que considera a importância das experimentações através do brincar.

Para realizar esta compreensão é importante, em primeiro lugar, pensar-se sobre as experiências, refletir sobre as diferentes vivências e o processo de constituição delas. Desta forma, frente ao cotidiano escolar é um desafio mediar práticas educativas, com base nas experiências. Isto pois, no exercício da docência, existe a interferência de inúmeras tarefas diárias que ocorrem na rotina dos cuidados infantis e nas demandas institucionais, sendo estas demandas responsáveis pelo trabalho pedagógico realizado, muitas vezes de forma mecânica, quando há ausência da reflexão docente.

Na falta da reflexão docente, o espelhamento do não pensar é visto pela reprodução e repetição de aulas e práticas. Majoritariamente, tais práticas possuem características do método de ensino tradicional, em que o professor detém o conhecimento e media as aulas substituindo a construção do aprendizado pela apreensão da informação. Por esta razão é importante esclarecer que informação não é experiência. Já que a informação

[...] não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2018a, p.18-19)

Ao “transmitir” a informação para as crianças, o professor não estará agregando experiência. Deixar com que crianças criem sua própria experiência não possui ligação com o grande número de informações que disponibilizamos diariamente nas relações de convívio. É preciso compreender que a informação é passageira e, o que é válido hoje pode ser que não seja mais verdadeiro amanhã. Ou perde sua validade em uma semana. A informação passa por nós e dela nada fica. Assim, é possível afirmar que ambas são opostas.

Diferenciando experiência e informação, chegamos às diferenças entre elas e às vivências. E nesse sentido, é importante lembrar que em relação aos conceitos teóricos dos termos vivência e experiência, são distintos e muitas vezes confundidos no âmbito educacional. Sobre este equívoco, “[...] a ideia de experiência é confundida com a de vivência, mas nem tudo o que é vivido se constitui experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar atividades que pouco modificam crianças e professores”. (AUGUSTO 2015 p. 112). Assim podemos inferir que, muitas vezes, no ambiente de Educação Infantil, as experiências não se fazem presente, tendo apenas um compilado de vivências.

Nesse sentido, em acordo com Larrosa (2018a, p. 22), “[...]a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. [...] O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”. Subentendendo-se que para se ter uma experiência educativa é necessário passar por uma transformação interna, que demanda tempo, a experiência se concretiza quando algo nos acontece, ou nos toca, elas não são instantâneas. No entanto, ao viver uma rotina burocrática na Educação Infantil não abrimos possibilidades de experiências entre crianças e professores.

É preciso que algo nos aconteça, algo nos toque, porém estamos em um sistema que está interligado em uma velocidade que aparentemente nada nos acontece como posto por Larrosa.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2018a, p.18)

Enquanto docentes, se estivermos abertos para as vivências que podem vir a se tornarem experiências, tanto nossas quanto das crianças, é importante refletirmos sobre a burocratização da rotina pedagógica, o engessamento das práticas no planejamento e ausência de planejamento que propicie as experiências. Portanto, conforme o trecho abaixo citado, a experiência é:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2018a, p.25)

Com esse intuito, nas práticas pedagógicas é necessário apreciar no cotidiano infantil as interferências e descobertas das crianças, instigando, através das práticas de planejamento, novas oportunidades para que elas se maravilhem frente ao desconhecido. Desta forma, abrem-se possibilidades para apreciar a vida, desacelerar as demandas pedagógicas, permitir que as coisas nos aconteçam e nos toquem. Partindo desse pressuposto, é fundamental perceber as diferenças de uma experiência, no modelo do ensino tradicional em relação às indicações dos autores sobre o ensino pela experiência, partindo das ideias inerentes à escola progressista. Com base nos conceitos teóricos supracitados, as subseções que se sucedem apresentarão de forma mais específica o ensino pela experiência e quem são os sujeitos da experiência.

5.1 ENSINO PELA EXPERIÊNCIA NA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE DE SUPERAR PRÁTICAS TRADICIONAIS

O ofício de professor é exercido, ainda, em um tempo cíclico, quase camponês. O tempo deste é um ciclo em que tudo acaba, morre, desaparece, mas também é um tempo em que tudo volta, retorna, recomeça. Semeia-se, cuida-se, colhe-se, volta-se a semear, a cuidar, a acolher. Depois da colheita chega o inverno (tempo de passividade, espera, como também de reparação e de preparação: das ferramentas, da terra, das forças) e depois do inverno a primavera volta e tudo recomeça. Cada temporada é a mesma e, ao mesmo tempo, outra (dependendo dos caprichos do clima e da contingência da vida). Uma colheita ruim é uma decepção, às vezes uma tragédia, mas você sempre pode esperar “tempos melhores”, e aí deve recomeçar. Uma boa colheita não garante que a próxima também seja assim. (LARROSA, 2018b, p. 35)

No modelo da pedagogia tradicional, o professor, majoritariamente, detém o conhecimento. Na ideia da escola progressista o trabalho com as experiências deixa de lado a visão de uma única pessoa deter o conhecimento. O que pressupõem a vivência da experimentação de professores e crianças.

Partindo de uma visão filosófica, voltada à pedagogia progressista, os desafios vivenciados pelo educador envolvem o processo do entendimento sobre “[...] aprender por experiência em oposição à aprendizagem através de textos e professores [...]” (DEWEY,

2011, p.22). Tal ideia revela que o professor não pode ser o centro do processo pedagógico, o autor defende o aprendizado pela experiência, em que ambos os sujeitos do processo educativo vivam a experiência.

Não se quer dizer que não seja importante a presença do professor. Muito pelo contrário. Quer-se afirmar que o professor tem uma importância fundamental, na medida em que compreende que seu planejamento deve possibilitar espaços e tempos para que os sujeitos envolvidos no processo experimentem possibilidades de descobertas rumo ao aprender. Dessa forma, o processo pedagógico deve suscitar às crianças para que, criem suas próprias experiências, que essas não sejam, somente, as mesmas que seus professores tiveram.

Nesse sentido, as instituições de ensino e os docentes envolvidos no processo podem presar para “[...] que a criança possa se envolver em processos de significação, tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência”. (AUGUSTO, 2015 p. 113). Tais processos precisam ser significativos para fomentarem as experiências resultantes em aprendizados que ultrapassam a mera experiência, e se tornam experiências educativas.

De outro lado, é fundamental aos docentes pensar sobre as experiências no sentido de que estas sejam educativas. Conforme posto pelo autor, “A crença de que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas”. (DEWEY, 2011, p. 26-27). Partindo desta ideia é possível inferir que algumas experiências em nossas vidas não foram educativas. Porém todos os aprendizados, que construímos até hoje, foram através de experiências.

As experiências educativas, vivenciadas pelas crianças, não se constituem a partir de métodos da pedagogia tradicional; uma vez que esta visão em que somente o professor possui o conhecimento é um tanto quanto arcaica e não convém com a teoria de aprendizagem pela experiência; por isso, ao se tratar de uma nova concepção de pedagogia é importante compreender que não é necessário descartar as concepções tradicionais. Talvez possamos refletir sobre a pedagogia nos modelos tradicionais, compreendendo as possibilidades pedagógicas, bem como as fragilidades.

Assim como na pedagogia tradicional encontramos pontos frágeis, nas ideias inerentes a escola progressista também os encontramos. Por esta razão, toda e qualquer concepção educativa necessita reflexão e crítica. Se não refletirmos sobre tais fragilidades será difícil encontrar saídas aos problemas presente nos âmbitos educacionais. E, neste ínterim

[...] os princípios gerais da nova educação por si só não resolvem nenhum dos problemas de condução concreta ou prática e da direção da escola progressivas. Ao contrário, apresentam novos problemas que precisam ser solucionados com base em uma nova filosofia da experiência. Os problemas não são sequer identificados, quanto mais solucionados, quando se supõe que basta rejeitar as ideias e as práticas da velha educação e partir para uma nova posição extremamente oposta. (DEWEY, 2011, p. 24)

É preciso identificar a concepção filosófica e a partir dela buscar a resposta para os problemas. Não é possível qualificar os processos pedagógicos partindo apenas da identificação dos problemas. Precisamos avançar e encontrar as possibilidades a partir das problemáticas.

Em toda e qualquer instituição ou concepção pedagógica encontraremos práticas que vislumbram as experiências. Porém, é necessário averiguar como elas se sucedem e, se realmente promovem o aprendizado, uma vez que as

[...] experiências que tanto alunos quanto professores têm nas escolas tradicionais são, em grande parte, do tipo errado. Quantos alunos, por exemplo, tornaram-se insensíveis a certas ideias, e quantos perderam a motivação para aprender por causa da forma como experimentaram o processo de aprendizagem? (DEWEY, 2011, p. 28)

A forma como as experiências ocorrem podem inibir ou estimular novos aprendizados. Frente a isso, o modelo de ensino da pedagogia tradicional propõe as experiências, na maioria das vezes, desconectadas com as propostas teóricas. Isto é sugerido pelo trecho que afirma ser a “[...] qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores”. (DEWEY, 2011, p. 28). As experiências não podem ficar apenas no imediatismo de ser agradável ou não. É necessário um planejamento para interligação com experiências futuras, para assim constituir um aprendizado significativo.

A narração de Maio vem de encontro com o intuito de criar experiências, expondo que algumas experiências são espontâneas e outras não. Assim as “[...] experiências podem ser espontâneas né? Ou então a gente também de certa forma já vem direcionando um trabalho para que eles possam também criar experiências”. (MAIO, 2019) A análise deste trecho da narrativa possibilita o entendimento de que para se direcionar um trabalho pela experiência necessita-se de um planejamento integral.

Na perspectiva do planejamento integral, encontram-se as bases da experiência que leva ao aprendizado. Tal argumento é fundamentado no trecho, na sequência, que apresenta duas questões importantes sobre a falta de conexão entre as experiências: “[...] primeiro o fato

de que os jovens têm e passam por experiências, nas escolas tradicionais, e segundo, o fato de que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências - falho e defeituoso do ponto de vista da conexão com experiências futuras.” (DEWEY, 2011, p. 28). O trecho supracitado reforça a ideia de que uma experimentação rica em sentido gera inúmeras compreensões posteriores. Isso se difere da experiência fragmentada, que não apresenta possibilidades para o aprender contextualizado.

Em relação às reflexões do mesmo autor, cabe ao professor, nesse processo de ensino, pautado nas experiências, organizá-las de um modo que elas se relacionem e que sirvam de base para as experiências futuras.

É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras. Assim como nenhum homem vive e morre para si mesmo, nenhuma experiência vive e morre para si mesma. (DEWEY, 2011, p. 28)

O estímulo e preparo para as experiências futuras são extremamente importante, uma vez que isso caracteriza o ensino pela experiência. Tais experimentações geram novas experiências e estas se constituem para que o educando possa realizar novos aprendizados.

A Professora Dedicada aponta, em sua narrativa escrita, que *“Sempre que possível, proporciono aprendizagens através da prática, assim como com vivências que geram reflexões sobre o papel de cada um”*. (PROFESSORA DEDICADA, 2019) Partindo deste trecho narrado, é possível compreender que o intuito das vivências proporcionadas é de que haja uma reflexão e um aprendizado, assim construindo experiências que sirvam de base para futuros aprendizados.

As experiências são elaboradas e servem de base para as vivências. Assim, ao experimentar, ocorre um processo de mobilização dos sujeitos envolvidos, possibilitando novos aprendizados. Frente a esta percepção, as instituições educativas precisam compreender seu papel como mediadora de tais experiências.

A experiência é fruto de uma elaboração, portanto mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma experiência fundamental às crianças e um compromisso de uma boa instituição educativa. (AUGUSTO, 2015 p. 112)

As experiências não morrem em si mesmas, elas permanecem nos sujeitos, na medida em que os constituem. Desta maneira, as instituições de ensino comprometidas com a experiência, necessitam fomentar aos sujeitos educadores estudos referentes à importância do trabalho com o objeto de estudo aqui refletido.

A instituição que se fez palco desta pesquisa, representada por membros da equipe gestora, apontam que *“A escola vem aos poucos se familiarizando com esta abordagem, compreendendo-a e buscando integrá-la ao dia-a-dia das crianças, pois são elas as protagonistas do processo de acordo com a nova proposta da BNCC”*. (GESTÃO, 2019). Neste viés, é possível perceber um movimento em busca de conceitos que fundamentem suas práticas, pois, para poder mediar um processo de ensino e aprendizado comprometido com atividades teórico-práticas de experimentação, é necessário que se tenha uma reflexão conceitual fundamentada.

Sem um conceito claro de experiência que resulte em um plano de decisões acerca das matérias curriculares, dos métodos de ensino e de disciplina, bem como dos recursos didáticos e da organização social da escola, a ideia estará completamente solta e ficará reduzida a um jogo de palavras capaz de despertar moções, mas que pode ser substituído por qualquer outro conjunto de palavras, a não ser que indique uma série de operações a serem iniciadas e executadas. (DEWEY, 2011, p. 29)

Assim sendo, a ideia do trabalho pedagógico, pela via da experiência, vai além de um jogo de palavras. É necessário um empenho para que possamos ofertar experiências de qualidade. Conforme nos diz o autor: *“Não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência que se tem”*. (DEWEY, 2011, p. 28). Não devemos realizar experiência pela experiência, somente para provar que se faz um trabalho desta forma. É necessário que se tenha qualidade. O quesito qualidade sempre deverá ser superior ao quesito quantidade.

Ao trabalhar com as experiências, emergem algumas incógnitas, como por exemplo: o que são experiências de qualidade? Tais experiências servirão de base para experimentações futuras? À luz do autor encontramos pressupostos teóricos para refletir sobre as questões supracitadas. Ele afirma que *“[...] o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes”* (DEWEY, 2011, p. 29). Este pode ser considerado um dos maiores desafios do ensino pela experiência no processo de aprendizagem.

À luz das teorias progressivista, reflete-se sobre quais são as experiências pertinentes e, de que forma servirão de base para novos aprendizados, novas experiências; bem como,

sobre os planejamentos passados, pensados para contextos anteriores, turmas diferentes e que, muitas vezes, são utilizados (objetificados) e aplicados, reproduzindo a essência da educação tradicional dentro da escola.

No entanto, não defendemos a falta de planejamento, o que ocorre é que o “[...] fato de a educação tradicional ser uma questão de rotinas na qual os planos e programas são herdados do passado não significa que a educação progressiva seja uma questão de improvisação sem planos” (DEWEY, 2011, p. 29). A educação progressiva, bem como o ensino pelas experiências, necessita de muito planejamento, uma vez que é necessário conhecer as experiências que as crianças (alunos), já possuem, para a partir destas constituir novas.

O ato do planejamento se faz necessário, pois através dele é possível pensar nas individualidades e no coletivo da turma, experiências já vivenciadas além de se caracterizar como uma forma de registro, assim sendo

[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. [...] Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. (REDIN, 2013, p. 22)

Para realizar um planejamento pautado nas experiências é importante compreender a criança como um sujeito de experiência, ou seja, permitir no processo pedagógico espaços para práticas de escolhas e autonomia da criança, que possui o desejo de explorar, descobrir, compreender de forma singular. É possível que em uma turma com 25 crianças, por exemplo, possamos pensar em um planejamento que contemple os desejos singulares de aprendizagem, via experimentação de cada uma delas. E, assim, poderíamos, enquanto docentes, presenciar 25 experimentações e compreensões diferentes frente a mesma proposta. Assim, faz-se necessário refletir, no texto posterior, os conceitos sobre a criança como um sujeito de experiências.

5.2 CRIANÇAS: SUJEITOS DA EXPERIÊNCIA

No intuito de compreender os sujeitos da experiência, faz-se necessário compreender que, para além dos conceitos supracitados, informação, opinião, julgamento, poder e querer não são experiências. Em uma tentativa de esclarecer quem seriam esses sujeitos, é pertinente conhecer alguns conceitos, significados da palavra experiência, bem como do sujeito da experiência que está se expondo a algo novo.

Iniciando esta reflexão, partimos da busca do sentido etimológico da palavra experiência, em conformidade com o entendimento de quem são os sujeitos de experiência. De acordo com Larossa (2018a), encontramos diferentes significados, em idiomas diversos, para esta palavra, para compreender o conceito investigado.

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é ‘o que nos passa’, sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é ‘ce que nous arrive’, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como ‘aquilo que nos acontece, nos sucede’, ou ‘happen to us’, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (LARROSA, 2018a, p. 25)

Frente a estas concepções etimológicas, o autor explicita que o sujeito da experiência não é: “[...] o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”. (LAROSSA, 2018a, p.25) No entanto, questiona-se: Não sendo este o sujeito da experiência, então qual será?

O mesmo autor afirma que o sujeito da experiência precisa estar disposto a tê-las. É necessária receptividade, abrir espaço para o novo, dar lugar, ter lugar, sentir as experiências, suas marcas, ver seus vestígios, ser território de passagem, ser um ponto de chegada, mas não uma chegada para ser o ponto final e sim um novo recomeço. O sujeito da experiência precisa ser exposto para que possa lhe acontecer algo, para que esteja receptivo a novas experimentações. Ainda para ele, o sujeito da experiência é

[...] um sujeito ‘ex-posto’. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a ‘oposição’ (nossa maneira de opormos), nem a ‘imposição’ (nossa maneira de impormos), nem a ‘proposição’ (nossa maneira de propormos), mas a ‘ex-posição’, nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’ (LARROSA, 2018a, p. 26).

Segundo a ideia supracitada, é preciso se expor, para que algo lhe passe. O sujeito da experiência não pode se por, nem se impor, nem propor, nem se opor, mas sim se expor. A exposição é uma atitude de fragilidade acompanhada de abertura que possibilita a exposição para o novo, apesar dos riscos. Assim, a constituição de um sujeito de experiência, nos leva a pensar no “[...] conhecimento da experiência como conhecimento prático, derivado de uma relação ativamente comprometida com o mundo” (LAROSSA, 2018b, p. 22). Desta maneira,

ao experimentamos o mundo, exploramos o meio em que estamos inseridos, praticando ações diárias que podem se caracterizar como experiências ou não experiências.

Compreendendo as experiências com relação ao mundo, de se relacionar ativamente Van Gogh (2019), narra que em sua prática a experiência se faz presente diariamente, e Maio (2019), aponta que as experiências se fazem presente “[...]através das brincadeiras e atividades”.

Já que possuímos um vínculo com o mundo, pelo fato de estarmos inseridos nele, o experimentamos constantemente. Sobre as vinculações com o mundo e com o meio se entende que a experiência acontece “[...] não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial”. (LAROSSA, 2018b, p. 21). Por esta razão não é possível pensar no sujeito da experiência de forma isolada, é necessário inserir o sujeito em seu contexto, em seu mundo, com seus vínculos e convivências.

Tal ideia nos ajuda a compreender o “[...] conhecimento da experiência como conhecimento corporalizado, incorporado, encarnado” (LAROSSA, 2018b, p. 22). Fazendo a tradução para o âmbito educacional, pensa-se na criança como sujeito da experiência, a partir de um contexto de vida social, familiar aliada à realidade emergente do contexto escolar, tendo contato com objetos, outras crianças e adultos. Isto, pois as relações que se estabelecem, entre esses pares, podem se caracterizar como experiências corporizadas, incorporadas e encarnadas, quando fornecido o devido tempo e contexto para que vivam.

Compreendendo a constituição do conhecimento, pela via da experiência, como algo a ser corporalizado, incorporado e encarnado, foi apresentado um breve exemplo para as docentes entrevistadas, do que poderia vir a ser uma ação que gerasse conhecimento pelo viés da experiência. Este exemplo se referia a uma ação desenvolvida ao ar livre, onde as crianças poderiam explorar o ambiente com diferentes árvores, coletar sementes e materiais presentes no local, para posteriormente irem à sala de aula e elaborarem um registro. Ao longo de todo processo haveria a mediação da docente que forneceria o contexto das árvores e seus frutos. O intuito da ação descrita era um estudo, aprendizado sobre as árvores.

Tendo explanado tal exemplo e justificando que este seria apenas um exemplo, que o ensino pela experiência poderia ir muito além disso, as entrevistadas, Professora Dedicada e Van Gogh, narram que este conceito se fazia presente em suas práticas como acompanharemos a seguir.

Esse tipo de experiência eu gosto e costume fazer, inclusive já fiz. Fazer e deixar eles explorarem materiais coletados na natureza, só que nós fizemos com folhas, que a gente foi pegando, pedacinhos de paus, aí depois a gente foi para a sala e eu deixei livre para eles explorarem, com colagens principalmente. (VAN GOGH, 2019)

Em uma mesma direção, apontando que tal prática é algo que realiza, juntamente com exemplos de como o faz, a Professora Dedicada narra que:

[...] procuro trabalhar que nem as estações do ano com eles, daí no outono a gente saiu para fazer um passeio, a gente passou pelo pátio da escola, saiu até fora da escola e eles puderam coletar folhas e aí cada um podia escolher as folhas que mais chamaram sua atenção. Em duplas, cada dupla com um balde, e daí eles coletaram as coisas que mais chamaram atenção deles, que estavam pelo chão, durante todo o percurso a gente foi conversando sobre o outono, sobre essa transformação que acontece né? E aí, quando a gente voltou para sala a gente fez um quadro do outono com eles, durante a coleta a gente também apanhou alguns galhos que estavam pelo chão e a gente fez a moldura desse quadro com os galhos e dentro a gente usou o fundo com contact, eles puderam sobrepor as folhas e depois a gente fechou de novo e amarrou no quadrinho. Aí eles fizeram essa experiência assim também, que foi bem legal, a gente expôs e depois eles puderam levar para casa e foi uma experiência que eles vivenciaram, né? Eles foram para o pátio, puderam vivenciar, eles gostaram bastante. [...] assim, fora da sala, a gente também vivenciou agora no inverno, teve semanas que só chovia e só chovia, então a gente sabe que eles ficam entediados dentro da sala. Aí, um dia, a gente fez o passeio, aí eles puderam trazer as galochas de casa e guarda-chuvas, a gente foi passear na chuva, eles exploraram as poças de água, eles adoraram. Então são vivências que eles experimentam na escola e eles levam assim para vida toda, volta e meia eles falam do passeio que eles fizeram e puderam brincar nas poças de água. (PROFESSORA DEDICADA, 2019)

É possível notar que as narrações das docentes se voltaram para a questão do ar livre, um conhecimento que se constrói através de um contato com o meio. As experiências narradas pelas docentes possuem uma proximidade grande com o exemplo apresentado no momento da questão, tal exemplo pode ter direcionado as narrativas para tal caminho.

Ainda sobre o conhecimento corporizado, integrado, é importante entender que “[...] (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção no nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo”. (LAROSSA, 2018b, p. 22). Pensamos a partir das demandas que nos ocorrem quando nos expomos ao mundo. E, portanto, os acontecimentos e as experiências nos mobilizam ao pensar, de forma intencional ou não.

A criança pensa, experimenta e, a partir de passos lentos, constitui-se, processualmente, como sujeito de experiência. Exposta aos riscos, pois para ela o mundo ainda não é totalmente traduzido, busca novos territórios do saber e da experiência e, nesse sentido se assemelha com o sujeito Pirata.

Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LARROSA, 2018a, p.26-27).

Ainda para Larossa (2018a), o sufixo “*ex*” encontrado na palavra experiência faz menção aos conceitos relativos aos significados de outras três palavras. A saber: 1) estrangeiro (em espanhol, escreve-se *extranjero*); 2) exílio, de estranho (em espanhol, *extraño*); e, 3) existência. Por tanto de acordo com as línguas germânicas e das línguas de origem latinas,

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2018a, 27).

O ato de se expor ao risco também está relacionado à palavra experiência. “Em alemão, a experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo” (LARROSA, 2018a, 27). Expor-se ao risco, expor-se ao novo, ao desconhecido é a marca constitucional do sujeito da experiência. O que justifica, que o ensino pela experiência é divergente do ensino tradicional, que se pauta nas certezas, e não possibilita o risco da incerteza, do não saber, da descoberta, da travessia, do perigo, do inusitado e do maravilhamento frente às descobertas.

Nesse sentido, também os docentes, junto às crianças, podem atravessar, no processo de ensino, das práticas tradicionais às práticas experimentais e educativas no espaço da Educação Infantil. No que tange as experiências docentes e as práticas de formação continuada, quando um professor inicia um curso novo ele não deve apenas se “[...] propor um caminho, mas também dispor uma maneira de começar a andar, de seguir em frente” (LARROSA, 2018b, p. 21). Assim, iniciar novos cursos e se dispor a experimentar novos caminhos, novas formas de andar e pensar.

5.3 A BUSCA DE UM CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

[...] tenho a impressão de que a palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. Talvez, configurando outras gramáticas e outros esquemas de pensamento. Talvez produzindo outros efeitos de verdade e outros efeitos de sentido. E o que é feito, o que tentei fazer, com maior ou menor sorte, é explorar o

que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico. E para isso, para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência. (LARROSA, 2018a, p. 38)

Os estudos até o presente momento da pesquisa foram na tentativa de encontrar o sujeito da experiência, distinguir experiências dentro do ambiente escolar com perspectivas tradicionais e perspectivas progressivistas. Aspectos estes que podem auxiliar na elaboração de um conceito, porém, a palavra experiência é algo tão profundo que carrega consigo algo próprio, indefinido, que não é estático como quando se tem um conceito bem definido. Nesse sentido, Larrosa (2018a), pontua que

[...] talvez seja preciso pensar a experiência como o que não se pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento, a partir de um *logos* do acontecimento. (LARROSA, 2018a, p.43)

Ideia esta que aponta na direção em que a experiência é muito mais que um conceito, é vida, é corporificada, ou seja, é algo em movimento. É possível perceber que o autor supracitado, de forma proposital, não determina um conceito para a experiência, uma vez que esta se torna algo fácil e acessível, usual, definida, estática, assim perdendo as suas principais características. O entendimento dele propõe uma reflexão:

[...] andamos por aí, matutando sobre isso da experiência e das linguagens da experiência, e pensando às vezes que, se a experiência começa a ser tratada no campo pedagógico como uma coisa, e começam a abundar os cientistas ou os técnicos da experiência, se a experiência começa a funcionar dogmaticamente, e começam a abundar os que se amparam na autoridade da experiência, passa-se a subordinar a experiência à prática e se faz dela um componente da prática, algo que tem a ver com a melhora da prática, se se começa a fazer da experiência um conceito bem definido e bem determinado, se a experiência começa a funcionar no campo pedagógico como um fetiche ou como um imperativo, se a palavra experiência começa a ser uma palavra demasiado fácil... então vamos ter que abandoná-la ao inimigo e, mesmo só para nos opomos, vamos ter que começar a reivindicar a inexperiência e a explorar o que a palavra inexperiência (ou o par inexperiência/absurdo) pode nos ajudar a dizer, a pensar e a fazer no campo pedagógico... (LARROSA, 2018a, p.46)

Portanto, fala-se muito mais o que não é experiência, em uma tentativa de limpar a palavra, deixando ela mais livre para que a expressão experiência possa ser tudo que ela realmente significa, não a tornando um fetiche, fazendo com que permaneça sua essência ligada ao acontecimento e não a um ser. Ressaltando pontos que são diferentes de experiências, para assim limpar a palavra/expressão é possível compreender que experiência não deve ser sinônimo de autoridade.

Vocês sabem que, muitas vezes, a experiência se converte em autoridade, na autoridade que dá a experiência. Vocês sabem quantas vezes nos é dito, a partir da autoridade da experiência, o que é que deveríamos dizer, o que deveríamos pensar, o que deveríamos fazer. Mas o que é experiência faz, precisamente, é acabar com todo dogmatismo: o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência, de sua relatividade, de sua contingência, o que sabe que cada um tem que fazer sua própria experiência. Portanto, trata-se de que ninguém deve aceitar dogmaticamente a experiência de outro e de que ninguém possa impor autoritariamente a própria experiência ao outro. (LARROSA, 2018a, p.41)

No âmbito educacional, por muitas vezes, é possível notar ações autoritárias, como em práticas da pedagogia tradicional, como já citado, onde se compreende que o professor detém o saber (considerado como experiência). Estas ações não convêm com um trabalho voltado às experiências de aprendizagem, é preciso salientar as diferenças presentes no âmbito educativo, a diversidade de experiências, acima de tudo respeitá-las para um relacionamento saudável e propício à construção de novos aprendizados.

Experiência é diferente de experimento. “Trata-se de não fazer da experiência uma coisa, de não objetivá-la, não coisificá-la, não o homogeneizá-la, não calculá-la, não torná-la previsível, não fabricá-la, não pretender pensá-la cientificamente ou produzi-la tecnicamente”. (LARROSA, 2018a, p.41) Experimento está diretamente associado à ciência que acaba por isolar situações, prever resultados, desenvolvendo determinada ação com intuito já pré-estabelecido, objetivando obter uma resposta pré-estabelecida.

Na mesma perspectiva, o experimento está, tanto na filosofia como na ciência, que acabam por não terem espaço para as experiências, uma vez que a experiência na filosofia clássica foi entendida como algo necessário, porém inferior. A experiência para Platão é [...] o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso, o saber da experiência está mais perto da opinião que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre daquilo que é, do inteligível, do imutável, do eterno”. (LARROSA, 2018a, p.39).

Sobre o mesmo conceito, para Aristóteles a experiência “[...] é necessária, mas não suficiente, não é a própria ciência e sim seu pressuposto necessário. A experiência (*empeiria*) é inferior à arte (*techné*) e à ciência, porque o saber da experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode sê-lo do universal”. (LARROSA, 2018a, p.39)

A Filosofia e a Ciência estão acima da experiência, no trecho supracitado, pode-se comparar à experiência sendo o senso comum querendo competir com meios científicos. Já na ciência moderna a experiência é controlada, calculada, convertida em experimento

A ciência captura a experiência e a constrói, elaborada e expõe segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões de universalidade. Porém com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é,

precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. (LARROSA, 2018a, p.40)

Essas vertentes muitas vezes usam e abusam da expressão experiência, tentando conceituá-la, tornando algo estático, mas este uso não se faz no verdadeiro sentido da expressão, assim uma vez que

A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida. (LARROSA, 2018a, p.40)

Neste ínterim, considerando a dificuldade de conceituar o que seria a experiência de aprendizagem, as entrevistadas foram indagadas, do que seria experiência de aprendizagem para elas. O intuito de apresentar as narrativas referentes às experiências de aprendizagem não é de avaliar se é o verdadeiro conceito, se está certo ou errado, pois, como exposto ao longo do estudo, contextualizá-la é algo amplo.

Quando questionadas sobre o conceito de experiências de aprendizagem, as docentes, sujeitos de pesquisa, afirmam que *“Para mim são as aprendizagens adquiridas na prática, onde se constroem através de experiências e que são significativas para a vida”*. (PROFESSORA DEDICADA, 2019) Na sequência Van Gogh aponta que *“São as situações do dia-a-dia, o que as crianças exploram. As sensações diversas”*. (VAN GOGH, 2019) Já Flor de Lótus narra que é *“[...] a bagagem que cada aluno traz para a sala a partir disso, partirá nossas atividades”*. (FLOR DE LÓTUS, 2019).

Em continuação, afirma que tais experiências se fazem presentes no ambiente da Educação Infantil, através da *“Autonomia: quando conseguem amarrar o cadarço, vestir seus pertences [...]”* (FLOR DE LÓTUS, 2019).

Maio apresenta em sua narrativa escrita que *“Experiência de aprendizagem para mim é a bagagem que o aluno traz de suas interações. São experiências e conhecimentos que eles vem adquirindo, através das interações sociais, e que compartilha ao longo de sua vida. ”* (MAIO, 2019) E, em sua narrativa oral, apontou.

Na verdade, hoje o conceito de experiências de aprendizagem a gente vem estudando muito na questão da base, né? A gente já vê que os nossos livros hoje também já trazem essa questão da experiência.

As experiências hoje a gente consegue ver mesmo assim acontecendo em um processo, então é muito importante que eles experienciem essas coisas, né, e para a prática pedagógica também o registro dessas experiências a gente vem realizando num processo contínuo, então a aprendizagem não acontece em um único momento, em um único minuto, né? Então ele pode estar acontecendo durante a tarde inteira durante o semestre inteiro durante o ano inteiro né. (MAIO, 2019)

Mais um exemplo apresentado por Flor de Lótus quando indagada sobre o conceito de experiências de aprendizagem, como se fazia presente no dia a dia e como o colocava em prática, apontou que exercia ações com base nas experiências, acompanhemos sua narrativa oral.

A gente senta numa roda, é explicado primeiro o porquê daquele trabalho, dependendo do que está sendo trabalhado, no caso vamos dizer, dia dos pais, não vou dar um trabalhinho ali, desenhe seu pai, primeiro a gente senta numa roda discute o que vocês gostam de fazer com o pai, tem pai, não tem, até para conhecer um pouco da família, eu acho que sim é trabalhado antes para depois chegar no papel. (FLOR DE LÓTUS, 2019)

Em nosso entendimento, tal situação descrita, pode ser considerada uma fonte de aprendizado por experiência, no entanto as experiências de aprendizagem se caracterizam por ser algo mais profundo, algo que realmente toque e provoque mudanças nos sujeitos envolvidos. As experiências para se concretizarem não precisam estar expostas em um papel, ela é pertencente a cada sujeito, é algo individual que pode vir a ser construída de forma coletiva ou não, mas experiências são próprias de cada sujeito.

Para finalizar as narrativas referente às experiências de aprendizagem a gestão aponta que, *“Para a equipe gestora as experiências de aprendizagem têm um significado muito importante na vida escolar de cada criança, pois sabemos que as vivências concretas contribuem para o desenvolvimento integral de cada um”*. (GESTÃO, 2019)

A construção teórica apresentada através das falas das docentes apresenta alguns elementos presentes no levantamento de literatura, elementos novos, suas concepções que podem ser distintas. Como por exemplo, Van Gogh aponta que além de planejar, incluir o brincar, inserir as experiências diariamente no seu cotidiano de sala de aula, gosta de trabalhar com projetos, quando indagada de onde surgiam os projetos narra que os mesmos podem surgir de diferentes formas, acompanhemos sua narrativa.

Tem uns que partem da escola, tem outros que eu gosto de fazer sempre que eu acho fundamental na Educação Infantil, por exemplo, sobre a identidade deles, eu sempre começo o ano com um projeto sobre identidade, primeiro eles têm que se conhecer, conhecer seu corpo, enfim, depois eu parto para outros projetos, às vezes surgem projetos na área das artes, né? Já fiz vários assim, da leitura, eu gosto de fazer sempre projeto de leitura, aí o da leitura sempre são leituras de interesse deles, eles levam para casa aquela leitura, eles têm que fazer uma determinada atividade em cima daquele livro. Teve um ano que eu fiz uma caderneta que os pais também tinham que colocar ali sua apreciação da leitura, o que acharam. Eu fiz assim outros projetos, fiz um do Senhor Alfabeto, ele é um projeto para o primeiro ano, só que eu adaptei para Educação Infantil, se cria um mascote, um boneco, esse projeto foi bem legal, porque nele a família toda participou, teve boneco que visitou a feira do livro, boneco foi fazer os afazeres em casa com os pais, no chiqueiro, aí se sujou tiveram que dar um banho, foi muito legal esse projeto. (VAN GOGH, 2019)

Tal narrativa demonstra a forma de trabalho da docente, a qual pode proporcionar experiências, mas como os projetos podem partir da docente ou da instituição, mesmo sem o intuito, se insere uma carga de autoridade.

Em nosso entendimento, partindo das compreensões docentes e conceitos teóricos, experiência de aprendizagem significa abrir-se ao novo, à curiosidade tão presente na infância, à incerteza do que encontraremos no findar do percurso. Também pode ser pontos de chegadas e partidas, estamos em constante movimento e necessitamos desacelerar nossa vida para poder permitir que o mundo nos toque, que os fatos ocorridos em ambientes escolares ou não, façam sentido e nos transformem, ocasionem transformações internas, aprendizados. Já Larrosa, salienta que experiência pode ser considerada “a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida...”. (LARROSA, 2018a, p. 40) O autor ainda relaciona a palavra experiência com a palavra vida.

Pessoalmente, tentei fazer soar a palavra experiência perto da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, perto da palavra existência. A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria essência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la com uma palavra e não determiná-la como um conceito. (LARROSA, 2018a, p.43)

Experiência é vida, é existência, é aprendizado, são novas possibilidades, transformações, experiência ultrapassa os limites de um conceito estático, pois encontra-se em constante movimento e possibilitando sempre novas transformações e aprendizados.

É visível um movimento de clarear o conceito de experiência, a fim de expor maior transparência na expressão, distinguindo experiência de experimento e de autoridade. Tal conceito, mesmo que não definido estaticamente não é visível nas narrativas das docentes, às quais apresentam ações que contem experiências, mas estas não demonstram ser realizadas visando a experiência pelos conceitos discutidos no presente estudo.

Os principais aspectos narrados referentes as experiências de aprendizagem surgiram após o exemplo citado referente as árvores e ao ar livre, o qual permite a inferência de que tal exemplo possa ter influenciado diretamente as narrativas. Em determinado momento o não entendimento da questão, por parte de uma das entrevistas, e o entendimento do que viria a ser experiências de aprendizagem, suscita novamente a percepção de que algumas docentes possuem maior apropriação do que pode ser compreendido como conceito de experiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção apresenta a reconstituição dos dados emergentes da realidade docente frente aos conceitos teóricos, de onde emergem possibilidades em torno do entendimento sobre a questão geradora desta pesquisa. Neste íterim, a problematização tratou de pensar sobre: quais são os significados teóricos e práticos encontrados nas narrativas das docentes, da Educação Infantil, da rede Municipal de Poço das Antas, vislumbradas em suas práticas pedagógicas, no que tange a experiência de aprendizagem, mediadas pelas brincadeiras? Frente a esta problemática, a metodologia possibilitou reflexões sobre o processo investigativo permeado pela ação-reflexão-ação.

No momento de coleta de dados, as narrativas docentes se fizeram essencial, tanto através do instrumento de entrevista como do questionário. Na busca de compreensões referente à problemática, os dados apontaram o engajamento frente aos processos docentes.

Sobre os significados teóricos e práticos vislumbrados nas práticas docentes, em relação ao primeiro capítulo de fundamentação, que trata de tematizar a respeito dos processos formativos das docentes e suas práticas de planejamento, emergem compreensões. Tais entendimentos tratam sobre a importância das experiências de aprendizagem, já que são necessárias para a compreensão sobre a história e processo de construção de identidade. Processo este, que afirma a singularidade individual e possibilita a formação da trajetória da atuação docente, na Educação Infantil.

Através das narrativas é possível considerar que as docentes atuam na área da educação, no nível da Educação Infantil, pois através deste exercício encontram a realização pessoal e profissional. Além do fato de terem experiências prévias, neste contexto, que possibilita familiaridade. As vivências realizadas, ao longo da trajetória docente, corroboram com os profissionais, oferecendo-lhes recursos para a constituição da identidade. Bem como os percursos os ajudam em relação à apropriação de suas histórias, tornando-os processos de constante auto formação. Além destes processos de auto formação, é possível inferir que as docentes buscam por novas formações e aprofundamentos em suas áreas específicas de atuação.

Neste íterim, os autores apontam a importância do reconhecimento de suas histórias pessoais, para saber posicionar-se em relação ao futuro. Ainda em conformidade com autores, os processos de construção da identidade demandam tempo, para assim se constituir como docente. Para além deste processo muitos professores consideram a importância do gostar do

que faz, assim inferindo que a docência envolve conhecimento e sentimento. Ações essas que as entrevistadas expressaram em suas narrativas.

Mediante as narrativas visualiza-se o papel docente, enquanto sujeito mediador, que realiza os planejamentos com intencionalidade. Uma vez que, nas narrativas referentes ao planejamento, percebeu-se a necessidade de sua flexibilidade. Bem como, ficou claro o fato de que consideram importante o desejo das crianças tendo em vista o respeito da individualidade, frente ao coletivo.

Partindo destes referenciais é possível inferir sobre a importância do planejamento, o qual pode ser realizado de diferentes formas, flexibilizado, podendo sofrer alterações conforme as necessidades. O planejamento, além de servir como projeto de ideias, serve como fonte de registro e reflexão.

O planejamento que pode ser instrumento orientador para o trabalho docente, mas ao mesmo tempo, possibilita descobertas, necessita a abertura docente para que o novo possa compor o ambiente educativo. Para além de propor atividades, ações a serem desenvolvidas, planejar faz-se necessário para se ter a compreensão do que e para que estamos propondo determinadas ações em ambientes escolares.

Planejar para se ter a aproximação com a infância, assim ultrapassando as amarras do comodismo e das concepções de ensino tradicional, ao colocar o planejamento em ação, é importante envolver-se com as crianças, criando mais significados para ambas as partes.

No que trata do segundo capítulo da fundamentação, que discute o tema sobre o brincar, em espaços educativos, dos significados teóricos e práticos afloram várias percepções, fundamentais a esta investigação. Assim, sobre o brincar, enquanto ação que é fonte de experiências de aprendizagem, as docentes apontaram a importância de que se faça presente em suas ações diárias.

Neste sentido, duas docentes, através de suas narrativas, conseguiram explicar de forma mais clara como o brincar se faz presente. Para elas, a criança e seus desejos precisam ser considerados e estes momentos também precisam ser planejados. Suas falas nos reportam a exemplos sobre o brincar vinculado a espaços/tempos dentro da sala de aula. Assim também, o brincar heurístico, em que contemplam a autonomia e os desejos infantis. Outro dado importante, aponta que as docentes, por considerarem o brincar fundamental, possibilitavam que ocorresse diariamente. No entanto, não existem dados suficientes para descrever a forma destas práticas.

Os autores sinalizam que é necessário um respeito para com o brincar, ação esta que não ocorre somente na infância, mas sim em todas as fases da vida. O brincar fornece o

diferencial às aulas fazendo com que não caírem na mesmice de ações mecanizadas sem reflexão. Através do brincar é possível ressaltar a autonomia, a criatividade, o novo e a surpresa que a criança cria para si mesma, mas para tal se necessita de espaços e tempos brincantes.

As DCNEI's apontam como sendo seus eixos norteadores as interações e a brincadeira, uma vez que interações no plural, pois através da brincadeira interagimos com diferentes espaços e pessoas, criando vínculos. Nesse sentido, é importante o olhar docente para estes momentos. É preciso que o docente compreenda a importância do brincar para que consiga olhar para a criança e lhe ofertar meios para explorar o brincar e reconhecer as particularidades que o brincar pode agregar para cada criança.

O brincar como o planejamento favorecem para a superação de práticas tradicionais, através do brincar, da autonomia que esta ação oferta, é possível buscar práticas que não viem uma forma padrão para todas crianças, além de ressaltar a diversidade cultural presente nos ambientes escolares.

Em relação ao terceiro capítulo da fundamentação, quando vinculado aos aportes e aos dados, assomam-se significados pedagógicos que evidenciam a não clareza de todas as entrevistadas, sobre a temática que investigou a presença das experiências de aprendizagem nas práticas docentes. Nesse sentido, a existência de experiências de aprendizagens, sua compreensão conceitual e práxis em espaços educativos é subjetiva. Não existe uma objetividade em relação ao entendimento desta prática, sendo que, em alguns casos dos dados despontados é possível inferir sobre a falta de compreensão a respeito do tema. Para algumas docentes as práticas das experiências de aprendizagem, conceitualmente expressas no capítulo cinco, não são significativas por não conhecerem seu embasamento.

Tal percepção foi possível através do não entendimento do exemplo que apresentava o conceito de experiência, apresentando ações cotidianas como rodas de conversa e organização pessoal como momentos de adquirir novas experiências. Em contrapartida, outras entrevistadas explanam um maior entendimento do tema, mas o qual pode ter inferência do exemplo apresentado, uma vez que suas narrativas fluíram em exemplos muito semelhantes.

Os autores apontam para o entendimento do significado das experiências de aprendizagem sendo algo único, de cada indivíduo, porém algo em constante movimento. Estamos em contato com o mundo e vivendo de modo tão acelerado que não nos permitimos à experiência, pois experiência é diferente da informação que tanto buscamos, é distinto da opinião e da vivência. Assim sendo, a experiência se caracteriza sendo algo que nos toca, promovendo uma transformação interna.

Estas transformações podem se desenvolver em duas direções, em uma direção que estimule e cativa novos aprendizados, fazendo que nossas experiências sirvam de base para experiências futuras, ou então na direção oposta, causando a inibição de novos aprendizados, o que seria considerado de experiências deseducativas conforme os autores referenciados.

Partindo o olhar em direção a pedagogia tradicional se vislumbram práticas de experiências de forma fragmentada, as quais acabam por ser um compilado de ações vividas ao longo da jornada dentro da instituição de ensino. Já o intuito aparente na perspectiva progressista é de que se aprenda pela experiência, que essa seja fundamentada, possua estudos e conhecimento do que e para que estamos propondo determinadas experiências para as crianças. Para além de saber o porquê estamos propondo determinada experiência, é necessário o entendimento de que esta venha servir de base para novas experiências e aprendizagens ao longo de sua vida.

No entanto, ao longo do estudo, não se definiu apenas um conceito para as experiências, mas sim se apontou muito mais o que não vem a ser experiência. No entendimento dos autores a experiência possui esse diferencial, justamente por não ter um conceito definido e estático. O seu conceito é como a experiência em si, está sempre em movimento, podendo ser aperfeiçoado.

Propor uma educação pela via das experiências envolve o significado do tempo, pois experiências demandam tempo, espaço, planejamento e necessitam de um entendimento, o mais claro possível, do que vem a ser experiências de aprendizagem, o qual não é improvisado, e a vivência em um mundo acelerado que visa cumprir planejamentos antigos, sem reflexão. A via das experiências necessita a superação de concepções tradicionais que majoritariamente ofertam experiências do tipo deseducativas.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Rio Grande do Sul: EdUPUCRS, 2015, v. 1, p. 111 – 118.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE nº 20, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 15 de abr. 2019.

BRASIL. Práticas Cotidianas na Educação Infantil – **Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC / Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em: mar. 2019.

BRASIL. Ministério de educação básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 15 de abr. 2019.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral**; Traduções de Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leonadas Gontijo de Carvalho. – 2 ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. – 2.ed. – Porto Alegre : Bookman, 2004.

GUIMARÃES, Liliana Andolpho M; MARTINS, Daniela de Almeida; GUIMARÃES, Patrícia Magalhães. **Os métodos Qualitativos e quantitativos: similaridades e complementaridades**. In.: _____. GRUBITS, Sonia; NORIEGA, José Angel Vera. (ORG.) **Método Qualitativo: epistemologia, complementaridades e campos de aplicação**. – São Paulo – Vetor, 2004. p. 79-92

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1ed.; Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor.** Tradução de Cristina Antunes. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

LOSS, Adriana Salette. **O caminhar... Para cuidar de si, cuidar do outro e cuidar do profissional** – reflexões dos processos autoformativos na formação de professores/educadores do Brasil e de Portugal – Vol. 3. Curitiba: CRV, 2017.

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas.** 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014;

MOYLES, Janete R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de sua vida.** In.:_____. NÓVOA, António (ORG.). Vidas de professores. Tradução de: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

OSTETTO, Luciana E. **Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco.** In.:_____. OSTETTO, Luciana E. (ORG.). Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios. – 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A pesquisa narrativa: uma introdução.** In.:_____. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. 2008 Vol. 8. p. 261-266

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. **As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação.** In.:_____: Revista Lusófona de Educação. 2016 Vol. 33. p. 111-125

POÇO DAS ANTAS. Centro Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Poçoantense. **Projeto Político Pedagógico.** Rio Grande do Sul. 2015.

REDIN, Marita Martins [et al]. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto alegre: mediação, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** – 3. ed. rev. e atual. – Curitiba: Ibpx, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** – 23. ed. rev. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA DIREÇÃO
DA INSTITUIÇÃO**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, responsável pela direção do Centro Municipal de Educação Infantil Poçoantense, estou ciente da coleta de dados que será realizada pela acadêmica Jenifer Luísa Hummes, sendo os dados utilizados para a construção da pesquisa sobre **a experiência de aprendizagem na Educação Infantil**. Em tempo, autorizo a utilização destes dados, bem como a posterior análise deles, em possíveis publicações e divulgações científicas.

Poço das Antas, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Pesquisadora: Jenifer Luísa Hummes
Contato pelo e-mail: jenihummes@yahoo.com.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA DOCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, _____, ciente de minha participação nesta pesquisa sobre **A experiência de aprendizagem na Educação Infantil**, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Poço das Antas, ___/___/_____

E-mail e/ou telefone do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Pesquisadora: Jenifer Luísa Hummes
Contato pelo e-mail: jenihummes@yahoo.com.br

APÊNDICE C – CARTA DE SESSÃO**CARTA DE CESSÃO**

À Universidade Federal da Fronteira Sul
Curso de Licenciatura em Pedagogia
Campus Erechim

Eu,,
CI....., CPF declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada no dia de do ano de dois mil e dezenove para a pesquisadora Jenifer Luísa Hummes e ao Curso de Licenciatura em Pedagogia –UFFS - Campus Erechim, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição, transcrição e o uso das citações a terceiros.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente, que terá minha assinatura.

_____ / _____ de _____ de 2019.

Local e Data

Assinatura

APÊNDICE D – ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS CAMPUS ERECHIM/RS LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

- 1) Conte-me a história, de como e por que você se tornou pedagoga?
- 2) Por que você escolheu atuar como docente na Educação Infantil?
- 3) No seu planejamento docente qual a importância das brincadeiras?
- 4) Partindo da seguinte situação: Uma professora leva as crianças ao espaço externo, para observar duas árvores. Deixa que elas explorem o espaço, contextualiza as árvores, frutos que produzem, clima, permite a coleta de sementes e folhas; tendo experimentado o ambiente, voltam para a sala de aula e com os materiais coletados produzem o registro coletivo, através de colagens.

Mediante a experiência:

A - A atividade é pintar uma árvore.

B – Experiência: Aconteceu durante todo o percurso decorrido. Desde o início da atividade até sua conclusão, se constituíram momentos de aprendizagem por experimentação.

C - A atividade finalizada é o resultado final. Sendo que nesta etapa não é possível ver a experiência constituída por cada criança, mas sim um registro.

Você conhecia o conceito sobre experiências de aprendizagem? De que forma este conceito se torna vivenciado em sua prática pedagógica?

- 5) Qual a importância das práticas de planejamento para a sua atuação docente?

[...] planejamos porque não podemos assentar nossa proposta num espontaneísmo ingênuo, que supõe que a criança aprende sozinha e naturalmente. [...] Também não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica em que a professora detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento. (REDIN, 2013, p. 22)

- 6) Qual o significado que a sua atuação docente tem na sua realização profissional e pessoalmente?
- 7) Como você gostaria de ser nomeado nessa entrevista (pseudônimo de flores, meses do ano, uma personagem de história)?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****Questionário para docentes**

1 - Para você o que é experiência de aprendizagem?

2 - Como estas experiências se fazem presentes no seu cotidiano da Educação Infantil?

3 - Com que frequência a instituição oferta formação continuada? Experiências de aprendizagem são abordadas nestes momentos de formação?

4 - Em sua opinião qual o papel do professor de Educação Infantil?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE DE GESTÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS ERECHIM/RS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Questionário para Equipe de Gestão

1 – A instituição oferta formação continuada? Com que frequência?

2 – Quais as principais temáticas abordadas nas formações?

3 – A instituição trabalha com experiências de aprendizagens? De que forma?

4 – Para a equipe gestora qual o significado de experiências de aprendizagem?
