

TD

Interfaces entre TIC e Inovação Pedagógica
Uma investigação de práticas pedagógicas
com o uso de mesas educacionais
em uma creche escola do Recife

TESE DE DOUTORAMENTO

Waldenice Maria de Mendonça Pereira
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2021

Interfaces entre TIC e Inovação Pedagógica
Uma investigação de práticas pedagógicas
com o uso de mesas educacionais
em uma creche escola do Recife

TESE DE DOUTORAMENTO

Waldenice Maria de Mendonça Pereira
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO
José Paulo Gomes Brazão
Maria Sandra Montenegro Silva Leão



**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica**

Waldenice Maria de Mendonça Pereira

**Interfaces entre TIC e Inovação Pedagógica: uma
investigação de práticas pedagógicas com o uso de
mesas educacionais em uma creche-escola do Recife**

Tese de Doutoramento

FUNCHAL –2020

Waldenice Maria de Mendonça Pereira

**Interfaces entre TIC e Inovação Pedagógica: uma
investigação de práticas pedagógicas com o uso de
mesas educacionais em uma creche-escola do Recife**

Tese apresentada ao Conselho Científico do
Centro da Faculdade de Ciências Sociais da
Universidade da Madeira, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Doutora em
Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão

Professora Doutora Maria Sandra Montenegro Silva Leão

FUNCHAL –2020

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Edvaldo, amigo e companheiro, juntos construímos uma família formada por seres humanos que estão vivenciando sua existência terrena com dignidade.

Aos meus filhos Alec, Alcione e Christiane, por terem me ensinado a ser mãe.

Aos meus netos Pedro, Bernardo, Ana Clara e Ana Valentina, pela continuidade da família Mendonça Pereira.

AGRADECIMENTOS

Embora tendo conhecimento de que a Universidade da Madeira (UMa) é uma instituição laica, ousou inicialmente agradecer a Deus, Mestre Supremo, que, em sua sapiência, dotou-me de algumas capacidades, como discernimento, determinação, respeito ao próximo, senso crítico e intuição, que me possibilitaram vivenciar crises existenciais e delas sair fortalecida, para enfrentar, com as ferramentas possíveis, a diversidade social, cultural, afetiva e cognitiva.

O ensejo de reconhecer e celebrar a finalização de um projeto de vida nos leva a rever imagens de situações concretas vivenciadas na trajetória de realização deste projeto. Assim, mesmo correndo o risco de esquecer alguns personagens que fizeram parte desse contexto vivencial, gostaria de, publicamente, agradecer:

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino e à Professora Doutora Jesus de Maria Sousa, por terem, assim como seus antepassados portugueses, cruzado o Oceano Atlântico, para desbravar um novo percurso acadêmico, para nós brasileiros, ao organizarem essa jornada pedagógica, gerando, dessa forma, novas oportunidades educacionais e nos possibilitando ampliar nossos saberes.

Às crianças que participaram como sujeitos desta pesquisa, por me lembrarem que, antes de ser idosa, passei pelas diversas fases do desenvolvimento humano. Logo, fui criança, e nessa situação tive a oportunidade de brincar, rir, gritar, chorar, correr, cair, pensar, refletir, fantasiar, criar, falar. Assim, tive a possibilidade de configurar os conteúdos cognitivos, afetivos e volitivos que forjaram a minha **humana docência**.

À gestora, à coordenadora pedagógica, e à professora Débora do grupo V, e aos funcionários da Creche-Escola Iraque, campo de pesquisa, os quais se dispuseram a ter no ambiente da unidade educacional alguém de fora desse contexto para observar a dinâmica da prática pedagógica vivenciada pelas crianças.

Aos companheiros dessa jornada acadêmica, pelos momentos de alegrias, angústias, incertezas e conflitos epistemológicos, que juntos vivenciamos durante os seminários realizados na cidade de Fortaleza e na Ilha da Madeira.

Aos professores doutores do Curso de Doutorado em Educação, que tiveram a paciência para entender nossas dificuldades epistemológicas e a humildade acadêmica para vivenciarem conosco os nossos conflitos e crises cognitivas e afetivas.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Paulo Gomes Brazão, pela disponibilidade de recursos cognitivos e afetivos para o acompanhamento a distância dessa produção acadêmica e pela delicadeza das intervenções pertinentes.

À Professora Doutora Sandra Montenegro, coorientadora acadêmica local, pela compreensão em relação aos meus limites epistemológicos, pela disponibilização de textos acadêmicos pertinentes ao meu objeto de estudo; pela paciência de ler, ouvir e discutir o material produzido de forma provisória; e pela sensibilidade em aguardar pedagogicamente a demarcação das fronteiras em relação aos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais deste estudo.

O Encontro Marcado

“De tudo ficaram três coisas... A certeza de que
estamos começando... A certeza de que é
preciso continuar... A certeza de que podemos
ser interrompidos antes de terminar... Fazemos
da interrupção um caminho novo... Da queda,
um passo de dança... Do medo, uma escada...
Do sonho, uma ponte... da procura, um encontro!”

Fernando Sabino

RESUMO

Este trabalho descreve e interpreta as práticas pedagógicas mediadas pela utilização de dispositivos tecnológicos, desenvolvidas na sala de tecnologia e na sala de aula regular, envolvendo uma turma do grupo V da educação infantil de uma creche-escola situada na cidade de Recife, no interior da qual estudantes de cinco anos de idade e sua professora se ocupam em realizar atividades pedagógicas com base na proposta curricular do Sistema Municipal de Ensino do Recife. Uma investigadora observa e registra as ações implicadas no processo educacional, no período de maio a outubro do ano letivo de 2017, visando identificar a existência de inovação pedagógica, na medida em que essas práticas se diferenciam das tradicionais. Trata-se de uma investigação qualitativa de natureza etnográfica, com a utilização do dispositivo da observação participante, das técnicas de conversação corrente, entrevista etnográfica e dos instrumentos de registro em diário de campo, registro fotográfico e coleta documental. Este estudo divide-se em capítulos, nos quais discorre-se sobre a revisão da literatura pertinente a interfaces entre tecnologia da informação e comunicação e inovação pedagógica; experiências pedagógicas inovadoras no ambiente formal de aprendizagem; metodologia da pesquisa qualitativa e sua relação com a etnografia; tratamento e análise dos dados coletados. A partir da análise e reflexão sobre a documentação, e fazendo a ponte com a bibliografia apropriada à temática em tela, foi possível inferir que as Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas se configuram como inovação tecnológica, uma vez que esses dispositivos tecnológicos se deixaram domar pelo currículo ortodoxo, não contribuindo, dessa forma, para a transformação das práticas pedagógicas, na perspectiva da inovação pedagógica.

Palavras-Chave: Inovação Pedagógica. Práticas Pedagógicas. Mesas Educacionais. Etnografia. Observação Participante.

ABSTRACT

This academic thesis describes and interprets the pedagogical practices, mediated by the use of technological devices, developed in the technology in the regular classroom, involving a group of kindergarten group V, located in Recife, Brazil. In which, five-year-old students and their teacher engaged in teaching activities, based on the curriculum proposal of the Recife Municipal Education System, and a researcher to observe and record the actions involved in the educational process during from May to October of the 2017. It was possible to identify that there is a pedagogical innovation, as these practices differ from the traditional ones. This is qualitative research of ethnographic nature, using the participant observation, conversation, interview, and the instruments of field: journaling, photographic recording and documentary collection. This study is divided into chapters, in which we discuss the review of the literature relevant to interfaces between information technology and communication and pedagogical innovation; innovative pedagogical experiences in the formal learning environment; qualitative research methodology and its relationship with ethnography; processing and analysis of the collected data. From the analysis and reflection on the documentation and, bridging the right bibliography to the theme on screen, it was possible to infer that the Alphanumeric Educational Tables and World of Discoveries are configured as technological innovation, since these technological devices allowed themselves to be tamed by the orthodox curriculum, thus not contributing to the transformation of pedagogical practices, from the perspective of pedagogical innovation.

Keywords: Pedagogical Innovation. Pedagogical Practices. Educational Tables. Ethnographic. Participant Observation.

RÉSUMÉ

Cet article décrit et interprète les pratiques pédagogiques médiées par l'utilisation d'appareils technologiques, développés dans la salle des technologies et dans la classe ordinaire, impliquant un groupe de jardins d'enfants V, un jardin d'enfants situé à Recife, au Brésil. Dans lequel des élèves de cinq ans et leur enseignant ont participé à des activités d'enseignement, sur la proposition de programme du système éducatif municipal de Recife, et un chercheur pour observer et enregistrer les actions impliquées dans le processus éducatif de mai à octobre de l'année scolaire 2017, visant à identifier l'existence d'innovations pédagogiques, ces pratiques étant différentes des pratiques traditionnelles. Il s'agit d'une recherche qualitative de nature ethnographique, utilisant le dispositif d'observation des participants, les techniques de conversation actuelles, l'entretien ethnographique et les instruments de journalisation sur le terrain, d'enregistrement photographique et de collecte de documents. Cette étude est divisée en chapitres, dans lesquels nous discutons de l'examen de la littérature pertinente pour les interfaces entre les technologies de l'information et la communication et l'innovation pédagogique; des expériences pédagogiques innovantes dans l'environnement d'apprentissage formel; méthodologie de recherche qualitative et sa relation avec l'ethnographie; traitement et analyse des données recueillies. De l'analyse et de la réflexion sur la documentation et, en faisant le pont entre la bonne bibliographie et le thème à l'écran, il a été possible de déduire que les tables pédagogiques alphanumériques et le monde des découvertes sont configurés comme innovation technologique, puisque ces dispositifs technologiques se sont laissés apprivoiser par le programme orthodoxe, ne contribuant ainsi pas à la transformation des pratiques pédagogiques, du point de vue de l'innovation pédagogique.

Mots-clefs: Innovation-pédagogique. Pratiques Pédagogiques. Tables Éducatives. Ethnographie. Observation des Participants.

RESUMEN

Este artículo describe e interpreta las prácticas pedagógicas, mediadas por el uso de dispositivos tecnológicos, desarrolladas en la sala de tecnología y en el aula regular, involucrando a un grupo de jardín de infantes, grupo V, ubicado en Recife, Brasil. Estudiantes de cinco años y su maestro participaron en actividades de enseñanza, basadas en la propuesta curricular del Sistema de Educación Municipal de Recife, y un investigador para observar y registrar las acciones involucradas en el proceso educativo de mayo a octubre del año escolar 2017. Nuestro objetivo era identificar la existencia de innovación pedagógica, ya que estas prácticas difieren de las tradicionales. Esta es una investigación cualitativa de naturaleza etnográfica, utilizando el dispositivo de observación participante, las técnicas de conversación actuales, la entrevista etnográfica y los instrumentos de diario de campo, grabación fotográfica y colección documentales. Este estudio se divide en capítulos, en los que discutimos la revisión de la literatura relevante para las interfaces entre las tecnologías de la información y la comunicación y la innovación pedagógica; experiencias pedagógicas innovadoras en el entorno de aprendizaje formal; metodología de investigación cualitativa y su relación con la etnografía; tratamiento y análisis de los datos recogidos. Desde el análisis y la reflexión sobre la documentación y, uniendo la bibliografía adecuada hasta el tema en pantalla, fue posible inferir que las Tablas Educativas Alfanuméricas y el Mundo de descubrimientos se configuran como innovación tecnológica, ya que estos dispositivos tecnológicos se permitieron ser domados por el currículo ortodoxo, contribuyendo así a la transformación de las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la innovación pedagógica.

Palabras-claves: Innovación-pedagógica. Prácticas Pedagógicas. Mesas Educativas. Etnografía. Observación del Participante.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Dispositivo mecânico de ensinar de Pressey	23
FIGURA 2 – Dispositivo mecânico de ensinar de Skinner	24
FIGURA 3 – Dispositivo tecnológico de aprender de Papert	25
FIGURA 4 – Mesa educacional como material de propaganda política	112
FIGURA 5 – Foto da entrada da Creche-Escola Iraque	120
FIGURA 6 – Mesa Educacional Alfabeto.....	134
FIGURA 7 – Mesa Educacional E-Blocks Matemática.....	137
FIGURA 8 – Mesa Educacional Mundo das Descobertas	138
FIGURA 9 – Mesa Educacional Alfanumérica.....	144
FIGURA 10 – Criança manipulando uma mesa.....	170
FIGURA 11 – Faixa com a temática do ano letivo de 2017	186
FIGURA 12 – Foto da professora, trabalhando com a turma do grupo V, na sala de tecnologia	188
FIGURA 13 – Foto do cartaz com a rotina dos grupos IV e V da educação infantil	189
FIGURA 14 – Fotos da professora e das crianças do Grupo V.....	190
FIGURA 15 – Fotos de cartazes alfabetizadores afixados nas paredes da sala de aula comum	191
FIGURA 16 – Fotos de cartazes com textos e figuras alfabetizadoras afixados na sala de aula comum	192
FIGURA 17 – Fotos dos cartazes com textos alfabetizadores afixados na sala de aula comum	192
FIGURA 18 – Foto da professora orientando uma criança.....	193
FIGURA 19 – Layout da sala de aula comum	201
FIGURA 20 – Foto do cartaz afixado pelo SIMPERE.....	208
FIGURA 21 – Foto do cartaz informativo do SIMPERE.....	238
FIGURA 22 – Foto do muro da Creche-Escola Iraque	248
FIGURA 23 – Fotos da atividade de escrita do nome na tabela pelas crianças do grupo V. 253	

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Fonte de inspiração: educadoras italianas	58
QUADRO 2 – Teóricos dos anos 50	59
QUADRO 3 – Teóricos que embasaram a análise dos autores dos anos 50	60
QUADRO 4 – Teóricos da primeira onda dos anos 60	61
QUADRO 5: Teóricos da segunda onda dos anos 70	64
QUADRO 6 – Organização dos espaços escolares para crianças pequenas de Reggio Emilia.....	71
QUADRO 7 – Títulos dos Manuais de Sugestões de Encaminhamentos.....	135
QUADRO 8 – Composição do software Alfabeto versão 4.2.1	136
QUADRO 9 – Itens que compõem a Mesa Educacional E-Blocks Matemática	137
QUADRO 10 – Itens que compõem a Central Educacional Digital Mundo das Descobertas RA.....	138
QUADRO 11 – Capacidades apontadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os objetivos específicos relacionados à Mesa Educacional Mundo das Descobertas.....	140
QUADRO 12 – Inovação	150
QUADRO 13 – Inovação pedagógica	151
QUADRO 14 – Inovação na creche-escola	156
QUADRO 15 – Mesas educacionais	157
QUADRO 16 – Atividades adequadas aos estudantes, público da educação especial	167
QUADRO 17 – Práticas pedagógicas.....	174
QUADRO 18 – Avaliação	179
QUADRO 19 – Projetos pedagógicos vivenciados na creche-escola.....	182
QUADRO 20 – Dificuldades encontradas no percurso das observações	195
QUADRO 21 – Volumes com sugestões de encaminhamento expostos na sala das professoras	198
QUADRO 22 – Áreas das atividades interativas multimídia	232

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Itens que compõem a Central Educacional Alfabeto RA	135
TABELA 2 – Atividades da Mesa Educacional Alfabeto	162
TABELA 3 – Atividades da Mesa Educacional E-Blocks Matemática	163
TABELA 4 – Atividades da Mesa Educacional Mundo das Descobertas.....	165
TABELA 5 – Índice pluviométrico na Região Metropolitana do Recife – Período chuvoso: março a julho.....	210
TABELA 6 – Precipitação acumulada no período: 01/06/2017 a 22/06/2017	210
TABELA 7 – Atividade de escrita do nome pelas crianças realizada na sala de aula comum.....	251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DDI	Departamento de Documentação e Informação
DDF	Departamento de Difusão da Cultura
DEE	Divisão de Educação Especial
DEI	Divisão de Educação Infantil
DFC	Departamento de Formação da Cultura
DETEC	Divisão de Tecnologia
EFER	Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEJA	Gerência de Educação de Jovens e Adultos
GEI	Gerência de Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBV	Legião da Boa Vontade
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
NET	Núcleos de Tecnologia Educacional
PROLER	Programa de Letramento do Recife
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
RPA	Região Político-Administrativa
RMER	Rede Municipal de Ensino do Recife
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SETEC	Secretaria de Tecnologia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIMPERE	Sindicado dos Professores do Recife
SMER	Sistema Municipal de Ensino do Recife
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TI	Tecnologia da Informação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UMa	Universidade da Madeira

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	vi
ABSTRACT	vii
RÉSUMÉ	viii
RESUMEN	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO	7
1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERPRETANDO O CONCEITO	9
1.1 DESPONTAR DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE ESTUDO	9
1.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM AUTORES DA ATUALIDADE: FINO, PAPERT, CHRISTENSEN, JONASSEN E TOFFLER.....	11
1.2.1 Conceito de inovação pedagógica no pensamento de Fino.....	11
1.2.1.1 Conceito de pedagogia no pensamento de Fino.....	13
1.2.1.2 Conceito de currículo no pensamento de Fino.....	14
1.2.2 Papert e sua pedagogia construcionista	15
1.2.3 Christensen e a inovação disruptiva	19
1.2.4 Jonassen e as ferramentas cognitivas	21
1.3 INTRODUÇÃO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NO MUNDO DA EDUCAÇÃO	22
1.3.1 Máquinas de ensinar.....	22
1.3.1.1 Máquina de ensinar de Pressey.....	23
1.3.1.2 Máquina de ensinar de Skinner	24
1.3.1.3 Máquina de aprender de Papert.....	24
1.4 TIC E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	25
1.5 CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	26
SEGUNDO CAPÍTULO:.....	31
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS.....	31

2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)	35
2.1 FUNDAMENTOS DA MÁQUINA DE ENSINAR DE PRESSEY	35
2.2 SKINNER E SEUS EXPERIMENTOS	37
2.2.1 <i>Skinner e a educação escolar</i>	39
2.2.2 <i>Skinner e sua máquina de ensinar</i>	39
2.2.3 <i>Skinner e a Instrução Programada</i>	41
2.2.3.1 <i>Instrução Programada no Brasil</i>	42
2.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA	43
2.3.1 <i>Surgimento do Movimento de Cultura Popular - MCP</i>	43
2.3.1.1 <i>Fontes de inspiração do MCP</i>	44
2.3.1.2 <i>Fundamentos do MCP</i>	45
2.3.1.3 <i>Idealizadores do MCP</i>	45
2.3.1.4 <i>Objetivos do MCP</i>	46
2.4 PAULO FREIRE	47
2.4.1 <i>Pensadores que inspiraram Paulo Freire</i>	48
2.4.2 <i>Paulo Freire e o MCP</i>	48
2.4.3 <i>Método Paulo Freire</i>	50
2.4.3.1 <i>Fases do método</i>	50
2.4.3.2 <i>Tecnologias utilizadas na vivência do método</i>	52
2.5. ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILLIA	53
2.5.1 <i>Contexto histórico de surgimento do projeto educacional de Reggio Emilia</i>	54
2.5.2 <i>Loris Malaguzzi</i>	55
2.5.2.1 <i>Formação de Malaguzzi</i>	56
2.5.3 <i>Teorias e escolas de pensamento que influenciaram as práticas pedagógicas da abordagem</i>	57
2.5.4 <i>Fontes de inspiração dos anos 50</i>	59
2.5.4.1 <i>Fontes de inspiração dos anos 60: primeira onda de eruditos</i>	61
2.5.4.2 <i>Fontes de inspiração dos anos 70: segunda onda de eruditos</i>	64
2.5.5 <i>Críticas aos behavioristas</i>	66
2.5.6 <i>Relação entre teoria e prática pedagógica</i>	68
2.5.7 <i>Princípios orientadores da abordagem</i>	69
2.5.8 <i>Objetivos que nortearam as práticas pedagógicas da abordagem</i>	69
2.5.9 <i>Organização do espaço educacional</i>	70
2.5.9.1 <i>Atelier como espaço para criatividade</i>	72

2.5.9.1.1 <i>Criatividade como base da abordagem</i>	74
2.5.9.1.2 <i>Criatividade e as crenças iniciais de Malaguzzi e equipe</i>	74
2.5.10 <i>Dilema entre aprender e ensinar</i>	75
2.5.11 <i>Rede de cooperação e interação humana</i>	77
2.5.11.1 <i>Professores</i>	77
2.5.11.1.1 <i>Formação dos professores</i>	79
2.5.11.2 <i>Membros da equipe escolar</i>	80
2.5.11.3 <i>Família</i>	80
2.5.11.4 <i>Crianças</i>	81
2.5.12 <i>Pedagogia da Relação</i>	83
2.5.12.1 <i>Relacionamento e aprendizagem</i>	85
2.5.13 <i>Currículo, planejamento e avaliação</i>	86
2.5.13.1 <i>Planejamento</i>	87
2.5.13.2 <i>Avaliação</i>	89
2.5.14 <i>Computador como ferramenta de compartilhamento de ideias e de descobertas</i> ..	91
TERCEIRO CAPÍTULO: METODOLOGIA	93
3.1 TIPIFICAÇÃO DA METODOLOGIA	95
3.1.1 <i>Características da investigação qualitativa</i>	95
3.1.2 <i>Etnografia como método da investigação qualitativa</i>	98
3.1.3 <i>Dispositivos de coleta de dados</i>	101
3.1.3.1 <i>Observação participante</i>	101
3.1.3.2 <i>Entrevista etnográfica</i>	103
3.1.3.2.1 <i>Transcrição das entrevistas</i>	106
3.1.3.3 <i>Conversa corrente</i>	108
3.1.3.4 <i>Registro em diário de campo</i>	109
3.1.3.5 <i>Coleta documental</i>	110
3.2 Implicação da investigadora	111
3.2.1 <i>Escolha dos sujeitos</i>	112
3.2.2 <i>A negociação de acesso ao campo</i>	113
3.2.2.1 <i>Entrada no campo</i>	114
3.3 Objetivos e problemas da pesquisa	114
3.4 Instrumentos para análise dos dados	114
QUARTO CAPÍTULO: TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	117
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA	119

4.2 POLÍTICAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS COMO SUPORTE DE APRENDIZAGEM.....	122
4.3 MESAS EDUCACIONAIS: FUNCIONALIDADES E INTENCIONALIDADES..	133
4.4 NOS BASTIDORES DA CRECHE-ESCOLA IRAQUE	146
4.5 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	186
4.6 A VIDA ESCOLAR REVELADA PELO OLHAR	194
4.6.1 RELATOS DO COTIDIANO DA PESQUISA	196
4.6.1.1 Parte I.....	196
4.6.1.1.1 Comentários I.....	204
4.6.1.2 Parte II.....	205
4.6.1.2.1 Comentários II	211
4.6.1.3 Parte III	212
4.6.1.3.1 Comentários III.....	217
4.6.1.4 Parte IV.....	218
4.6.1.4.1 Comentários IV	228
4.6.1.5 Parte V.....	228
4.6.1.5.1 Comentários V	238
4.6.1.6 Parte VI.....	239
4.6.1.6.1 Comentários VI.....	255
4.6.1.7 Parte VII	256
4.6.1.7.1 Comentários VII.....	267
4.6.1.8 Parte VIII.....	268
4.6.1.8.1 Comentários VIII	274
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	275
REFERÊNCIAS	281
APÊNDICE	289
ANEXOS	291

INTRODUÇÃO

Este estudo discorrerá sobre as práticas pedagógicas mediadas pelas Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas, desenvolvidas na sala de tecnologia e sala de aula comum, envolvendo uma turma do grupo V da educação infantil de uma creche-escola do Sistema Municipal de Ensino do Recife (SMER), criado pela Lei nº 16.768/2002, no interior da qual estudantes de cinco anos de idade e sua professora se dedicam a realizar atividades pedagógicas com base na proposta curricular da rede. Uma investigadora observa e registra as ações envolvidas no processo educacional, durante o período de maio a outubro do ano letivo de 2017, visando identificar a existência de inovação pedagógica, na medida em que essas práticas se diferenciam das práticas pedagógicas tradicionais.

É importante salientar que a interface entre educação e tecnologia existe desde sempre. De acordo com pesquisas documentais, o desenvolvimento de uma dessas áreas de conhecimento implica a transformação da outra. Além disso, é oportuno considerar que a tecnologia do registro escrito, da expressão das ideias do ser humano em dispositivos analógicos evoluiu ao longo do tempo para dispositivos digitais. Em face desse desenvolvimento é preciso considerar que a relação entre educação e tecnologia é diversa e poderosa em possibilidades de aplicação.

Ainda em relação a essa situação, vale mencionar que tecnologias podem ser compreendidas como dispositivos criados pelo ser humano para que este possa atuar de forma estratégica no mundo concreto que o cerca, e a educação como uma ação intencional de uma geração sobre outra, visando o entendimento da organização social para que se possa viver e conviver de modo menos traumático possível, em uma sociedade permeada por conflitos geracionais. Nesse sentido, faz-se necessário considerar também que os seres humanos em interação com seus pares e com os recursos materiais que os cercam desenvolvem seu processo de humanização, fazendo uso diferenciado dos diversos recursos que estão disponíveis no seu entorno, inclusive a tecnologia. Neste sentido, a educação foi uma das formas elaboradas pelo ser humano para tornar comum o que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida.

A educação sempre existiu de modo generalizado em todos os contextos sociais, havendo sempre redes e estruturas de transmissão e socialização dos conteúdos da experiência humana considerada como cultura. Considerando tais colocações, é possível inferir que partes

dos conteúdos da cultura, e não sua totalidade são transmitidas pela e na educação que ocorre em ambientes distintos de aprendizagem.

Entre esses ambientes, é pertinente destacar a escola para a transmissão dos saberes socialmente aceitos e que possibilitam aos aprendizes atuar de forma substancial no meio social e cultural em condições de transformá-lo, a partir das demandas emergentes da coletividade, que atualmente se traduz pela célere evolução das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Acrescente-se, ainda, que existem particularidades na utilização de dispositivos tecnológicos nas unidades educacionais, e que estes apresentam uma sedução tanto para os professores como para os estudantes.

Tendo consciência da complexidade da introdução das TIC no ambiente formal de aprendizagem, o interesse da investigadora sobre a utilização de dispositivos tecnológicos na educação é anterior à sua implicação na Creche-Escola Iraque. O seu despertar ocorreu quando ainda era coordenadora pedagógica da Escola Municipal João XXIII, durante os anos de 2001 a 2007, e o seu encanto particular sobre o dispositivo tecnológico das mesas educacionais se deve à sua inclusão nas salas de recursos multifuncionais, para atender os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, como também na etapa da educação infantil.

É importante salientar que ao iniciar este estudo a investigadora acreditava que a utilização de dispositivos tecnológicos, por aprendizes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, implicaria mudanças diferenciadas nas práticas pedagógicas desenvolvidas, no ambiente formal de aprendizagem.

As crianças que frequentam as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife já nasceram na cultura digital, com acesso a diversos dispositivos eletrônicos, sendo desafiadas diuturnamente a manipular e a aprender com esses objetos tecnológicos de comunicação e informação, a partir da observação e imitação de ações dos atores sociais mais experientes que estão em seu entorno.

Outro fator relevante é que as crianças precisam rapidamente acessar as tecnologias que estão disponíveis no mercado de consumo, para que possam vivenciar experiências tecnológicas que concorram para sua formação de forma diversificada, permitindo-lhes compreender a realidade concreta do seu meio, a fim de que possam desenvolver habilidades

sociais de interações distintas que possibilitem, de acordo com suas necessidades, a transformação de suas vivências formais e informais.

Considerando tais colocações, esta pesquisa justifica-se pelo fato de as tecnologias de informação e comunicação terem sido introduzidas na educação infantil por meio das mesas educacionais, como instrumento de auxílio à aprendizagem, visando transformar as unidades educacionais em ambientes de aprendizagem sedutores, proativos e inspiradores, como também para atender às demandas colocadas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade, que por sua vez estão alinhadas com a política de ensino da rede. Diante do exposto é oportuno questionar: As práticas pedagógicas desenvolvidas na Creche-Escola Iraque, com a mediação das mesas educacionais, são ou não diferenciadas das práticas pedagógicas tradicionais?

Embora a proposta de trabalho com as mesas educacionais se apresente como inovadora e eficiente, na medida em que incentiva a autonomia, a capacidade de trabalho colaborativo e o espírito crítico, ainda assim se fez pertinente pesquisar o impacto dessa inovação tecnológica, como mediadora das práticas pedagógicas, na construção de uma educação que favoreça a inteligência em todos os seus aspectos, a capacidade para problematizar, a capacidade para interpretar os problemas da realidade, visando responder aos desafios da vida, diuturnamente.

É importante enfatizar que na atualidade as tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais presentes no cotidiano dos seres humanos. Nessa perspectiva, as crianças já nascem sendo consideradas nativas digitais, diferentemente de seus pais que são nativos analógicos. Assim, faz-se necessário que elas acessem as tecnologias digitais disponíveis no mercado, para que possam vivenciar experiências tecnológicas atualizadas que contribuam para a compreensão da realidade concreta em que vivem e convivem, e, assim, desenvolvam habilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais que auxiliem nas suas interações e façam a diferença em suas vidas.

Ao considerar os referidos aspectos, é importante ressaltar que o uso de dispositivos tecnológicos no ambiente formal da educação não é por si só transformador das práticas pedagógicas. Eles precisam ser utilizados a favor da aprendizagem dos estudantes, uma vez que se faz necessário romper com a passividade e a despersonalização das crianças.

É importante enfatizar, também, que as tecnologias de informação e comunicação contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de habilidades cognitivas,

atitudinais e procedimentais das crianças. Além disso, a interação com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilita uma aprendizagem centrada no aprendiz, estimulação multissensorial, trabalho colaborativo, uma aprendizagem ativa, exploratória e indagativa, dependendo do modo como elas são utilizadas.

As crianças, que frequentam as unidades educacionais da rede, apesar de viverem em condições de vulnerabilidade econômica e social, acessam e manuseiam celulares, assistem a programas e comerciais exibidos em aparelhos domésticos de televisão, entre outros, cujos estímulos são expressos em diferentes modalidades de comunicação, tais como: numérica, gráfica, simbólica, pictórica, verbal, figurativa, digital, que as auxiliam a assimilar e a construir conhecimentos que extrapolam os muros escolares.

Indubitavelmente, ao decodificarem as informações contidas nesses estímulos, as crianças organizam suas formas de pensar, sentir, agir, representar, reproduzir e interagir socialmente. Nesse sentido, ao adentrarem no mundo da educação formal elas já carregam consigo uma bagagem de conhecimentos bem distintos daqueles que são transmitidos nos ambientes formais de ensino.

É preciso considerar, também, a importância das tecnologias de informação e comunicação no processo de aprendizagem das crianças em ambientes informais. Nesse sentido, a investigadora deste estudo buscou saber se as práticas pedagógicas desenvolvidas na Creche-Escola Iraque, com a mediação das Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas, diferenciavam-se ou não das práticas tradicionais.

Na busca de elucidar essa inquietação e para uma melhor compreensão da temática, foi fundamental conceituar e historiar de forma muito breve o despontar da inovação pedagógica como objeto de pesquisa, seus pressupostos teóricos e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em ambientes formais de aprendizagem, com a mediação de dispositivos tecnológicos.

Em vista disso, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a existência de inovação pedagógica. Para fundamentar este objetivo geral, fez-se pertinente, inicialmente, caracterizar inovação pedagógica com base em autores da área, descrever os processos de interação desenvolvidas, com a mediação das mesas educacionais, e analisar, com viés etnográfico, essas mesmas práticas pedagógicas no interior da unidade educacional em epígrafe.

Tendo conhecimento das dificuldades em observar o ambiente de aprendizagem formal, a investigadora procurou ter uma postura ética de respeito aos limites e possibilidades das vivências pedagógicas dos atores sociais que transitavam na unidade educacional, e abertura cognitiva, emocional e procedimental para apreender significados que não estavam explicitados, mas que constituíam aspectos importantes à investigação. Nesse sentido, buscou-se, através da observação participante e da entrevista etnográfica, compreender os processos de interações vivenciados no desenvolvimento das práticas pedagógicas que ocorreram tanto na sala de informática como na sala de aula comum.

Assim, no primeiro capítulo procedeu-se a revisão de literatura em que se discute o despontar da inovação pedagógica como objeto de estudo em países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e França; o conceito de inovação pedagógica, pedagogia, currículo, pedagogia construcionista, inovação disruptiva, ferramentas cognitivas, introdução das TIC no mundo da educação e sua relação com as práticas pedagógicas, máquinas de ensinar de Pressey e de Skinner, máquina de aprender de Papert, a relação entre as TIC e inovação pedagógica, currículo e inovação pedagógica, com base em autores como Cardoso, Fino, Papert, Christensen, Jonassen, Sousa e Toffler.

No segundo capítulo, analisam-se questões que dizem respeito às tecnologias de informação e comunicação; às experiências pedagógicas com a mediação das máquinas de ensinar e instrução programada, consideradas inovadoras, do ponto de vista de sua introdução na educação formal; à relação entre inovação pedagógica e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, elaborada a partir do seu envolvimento com o Movimento de Cultura Popular (MCP), e à abordagem educacional vivenciada nas escolas, operadas pela municipalidade, para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia, sendo estas últimas apontadas como inovação pedagógica, porque suas práticas estão centradas na aprendizagem, e não no ensino.

Já no terceiro capítulo, aborda-se a metodologia a partir de sua tipificação, apresentam-se as características da investigação qualitativa, a etnografia como método desta investigação, os dispositivos utilizados na coleta de dados, como a observação participante, a entrevista etnográfica, a conversa corrente, o registro das observações em diário de campo e a coleta documental; explicita-se a implicação da investigadora no estudo; informa sobre a escolha dos sujeitos, a negociação de acesso e entrada no campo em que se realizaram os estudos; os objetivos e o problema de pesquisa e os instrumentos para análise e interpretação dos dados, fundamentados em autores de referência na pesquisa qualitativa e na etnografia, como Fino, Bogdan e Biklen, Lapassade, Brazão, Bardin, André, Trivños

No quarto capítulo, efetua-se o tratamento e análise dos dados coletados, a partir da apresentação do cenário da pesquisa, com a caracterização da Creche-Escola Iraque, onde ocorreu o estudo; exposição dos fundamentos das políticas de ensino da educação infantil e das tecnologias como suporte de aprendizagem, demandas pelo Ministério de Educação e da Rede Municipal de Ensino do Recife; exhibe-se as mesas educacionais com suas funcionalidades e intencionalidades; apresenta-se os bastidores da Creche-Escola Iraque através das entrevistas com os sujeitos e que deram origem às categorias de análise como inovação, inovação pedagógica, inovação na creche-escola, mesas educacionais, práticas pedagógicas, avaliação e projetos; referencia-se o currículo na educação infantil e, finalmente, revela-se através do olhar a vida escolar com base na observação participante.

É pertinente ressaltar que este último capítulo é ricamente ilustrado com figuras representativas das imagens das mesas educacionais, dos estudantes e sua professora em plena atividade pedagógica desenvolvida tanto na sala de tecnologia como na sala de aula comum e dos cartazes afixados na sala de aula comum, indicando que se tratava de um ambiente alfabetizador.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, optou-se por manter os nomes verdadeiros dos atores sociais que fizeram parte deste estudo, em respeito a tudo que foi vivenciado no ambiente educacional, onde eles vivem e convivem com seus pares, diuturnamente, durante um longo período de dias letivos, que no caso específico do Brasil tem uma carga horária mínima anual de oitocentas horas para o ensino fundamental, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos.

Além disso, para que a pesquisadora pudesse adentrar em campo para realizar a coleta de dados foi necessário solicitar autorização da Secretaria de Educação da prefeitura do Recife. Esta, por sua vez, destacou na Carta de Anuência que era indispensável solicitar autorização, por escrito, aos responsáveis pelas crianças envolvidas, como também comunicar à gestão da unidade educacional.

Considerando tais colocações quanto ao acesso às informações inerentes a esta pesquisa, é nosso desejo que todas as pessoas que tenham interesse pela temática em tela se sintam à vontade para fazer leituras e releituras pertinentes, em conformidade com suas convicções cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

PRIMEIRO CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

1 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: INTERPRETANDO O CONCEITO

As inquietações cognitivas e afetivas sobre a educação escolarizada e a prática pedagógica desenvolvidas no interior das unidades educacionais não são de hoje. Elas sempre estiveram presentes no pensamento de estudiosos, como por exemplo: Pressey, Skinner, John Dewey, Maria Montessori, Jean Piaget, Henri Wallon, Vygotsky, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, entre tantos outros que através de suas reflexões e pesquisas deixaram um legado de conhecimento produzido historicamente e socialmente, o que muito favoreceu a educação como prática social e intencional de ensino e aprendizagem, com consequente inovação pedagógica.

Vários autores refletem e discutem sobre inovação pedagógica. Essa temática já fazia parte da preocupação de pesquisadores em países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e França.

1.1 DESPONTAR DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE ESTUDO

Os Estados Unidos foram os primeiros países, entre outros, onde a inovação pedagógica se tornou relevante para alguns estudiosos já nos anos cinquenta. A partir da década de sessenta, o interesse científico pelo conjunto de problemas concernentes a essa temática se aprofundou e se disseminou por outros países como o Canadá, Inglaterra e França. (CARDOSO, 1992).

A inovação pedagógica, como objeto de estudo complexo e amplo, torna-se presente no meio acadêmico desses países, ganha maior visibilidade nas décadas posteriores, expande-se para outros lugares com a geração de um acervo bibliográfico bem significativo.

As palavras inovação e pedagógica são polissêmicas e pertencem a um campo semântico muito amplo. Quando utilizadas de forma separada têm significados diferenciados. Dentre as várias possibilidades de interpretação para inovação é pertinente destacar como acepção as palavras novidade, alteração, modificação, mudança, transformação, evolução, reforma. Já a palavra pedagógica, por sua vez, refere-se a ensino, orientação, direção, guia, preparação, transmissão, tutoria, educação (AZEVEDO, 2010). Contudo, quando reunidas formando uma expressão no singular, inovação pedagógica, têm um sentido bem mais específico que está em desacordo com a prática pedagógica tradicional.

A partir dessas possibilidades de interpretação, é significativo evidenciar as palavras inovação, mudança e reforma. A primeira tem a ver com novidade, tornar novo, restaurar, renovar, entre outros sentidos. A segunda diz respeito a alterar, modificar, transformar, dar outra direção. Finalmente, a última está relacionada a renovar, reorganizar, consertar, dar nova forma.

Para Cardoso (1992, p. 93), “inovação introduz sempre uma novidade num domínio particular, traz qualquer coisa de qualitativamente diferente do que já existe”. Entre as várias compreensões de inovação, ela destaca novidade e mudança, que são coincidentes enquanto campo semântico. Em conformidade com essa autora, novidade implica a criação de uma situação distinta da que existe. Novidade também significa qualidade do que é novo, que existe há pouco tempo, que se desenvolve pela primeira vez.

Em relação à mudança, Cardoso (1997, p. 1) defende a ideia de que “a inovação não é uma mudança qualquer. Ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução [...] do sistema”. Nesse sentido, inovação se diferencia de mudança porque aquela provoca ruptura, enquanto esta, por sua vez, pode apenas modificar uma determinada situação, dando-lhe um aspecto novo, sem, contudo, alterar sua natureza.

Por conseguinte, a inovação enquanto processo inovador está sujeita a duas situações distintas. A primeira diz respeito à inovação como pensamento e planejamento, e a segunda situação, enquanto inovação, como ação prática.

Cardoso (1992, p. 94), compreende inovação pedagógica “[...] como uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa”. Nesse sentido, ela pode ser fruto do pensamento e planejamento de pessoas que não fazem parte do quadro de funcionários da unidade educacional, como por exemplo, técnicos pertencentes aos quadros funcionais de algum órgão público ligado à educação (iniciativa de âmbito nacional), de algum membro da classe política, ou, ainda, da iniciativa dos professores (iniciativa local).

Essa autora concebe inovação como sendo um conceito amplo e poderoso em relação à noção de mudança, reforma ou de renovação, e informa que inovação pedagógica tem as seguintes características:

- “Traz algo de “novo”, ou seja, algo ainda não estreado”;
- “É uma mudança, mas intencional e bem evidente”;
- “Exige um esforço deliberado e conscientemente assumido”;
- “Requer uma ação persistente”;
- “O seu processo deve poder ser avaliado”;

- “Tenciona melhorar a prática educativa”;
- “Para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação”. (CARDOSO, 1992, pp. 96-97).

A inovação pedagógica como objeto de estudo continua sendo pensada e discutida no âmbito da academia e tem se intensificado nas últimas décadas. Pesquisadores e estudiosos sobre essa temática, como Fino, Jesus, Papert, Christensen, Jonassen e Toffler, avançam qualitativamente em suas reflexões e discussões, sendo a inovação pedagógica considerada como um fundamento propulsor e gerador de uma prática pedagógica diferenciada da tradicional.

1.2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM AUTORES DA ATUALIDADE: FINO, PAPERT, CHRISTENSEN, JONASSEN E TOFFLER

Esses autores e estudiosos do objeto de pesquisa denominado inovação pedagógica vêm desenvolvendo pesquisas nessa área e contribuindo de forma significativa para uma compreensão diferenciada da prática pedagógica tradicional que ocorre nos ambientes formais de ensino.

1.2.1 Conceito de inovação pedagógica no pensamento de Fino

Docente do Departamento de Ciências da Educação, da Universidade da Madeira, cujo doutorado, defendido em 30 de junho de 2000, versou sobre “Novas Tecnologias, Cognição e Cultura: um estudo do primeiro ciclo do ensino básico” tratou de questões como cultura, incorporação da tecnologia na escola, linguagem Logo e seus pressupostos teóricos, cognição em interação e cooperação, tendo por base os estudos de Vygotsky e de seus seguidores.

A implicação de Fino com a temática ocorreu ainda no final da década de noventa, em que entrou em campo para investigar a utilização de computadores por crianças de seis anos de idade e sua relação com o currículo.

Fino (2016, p. 1) defende uma concepção de inovação pedagógica que vai muito além da mudança quantitativa nas práticas pedagógicas. Estas devem ser aqui compreendidas como

a vinculação entre quem aprende e quem ensina, no contexto da ação que objetiva criar condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem. Ele também defende que

[...] as práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa, e outras, o propósito de facilitar ou mediar essa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO, 2008, p. 3).

Ele também advoga a ideia de que a inovação pedagógica transita “pela via da criação de novos contextos de aprendizagem”. (FINO, 2016, p. 3). Por conseguinte, ela envolve a capacidade de julgar de forma crítica as práticas pedagógicas vigentes, objetivando mudanças qualitativas nessas mesmas práticas. Logo, a inovação pedagógica passa pela geração de uma ação que rompe com o estabelecido, ou seja, dá existência ao que ainda não existe. É pertinente observar que ela busca dar novo sentido à vinculação entre aprendizes e ensinantes, procurando auxiliar os procedimentos que provocam a aprendizagem.

Ainda em conformidade com Fino (2008, p. 1), “[...] inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”. Para esse pesquisador, a inovação pedagógica tem a ver com descontinuidade em relação ao modelo fabril de escolarização.

São várias as características que definem inovação pedagógica e que são apontadas por Fino (2016, pp. 1-5):

[...] acontece localmente, isto é, no espaço físico ou virtual, onde se movem aprendizes e professores, funcionando estes, deliberadamente, como agente de mudança;

[...] consiste na criação de contextos de aprendizagem, incomuns relativamente aos que são habituais nas escolas, como alternativa à insistência nos contextos de ensino;

[...] o professor assume um papel mais periférico, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que de transmissor [...];

[...] Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. E abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição;

[...] o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação;

[...] inovação envolve obrigatoriamente as práticas;

[...] a inovação pedagógica não deve ser procurada nas reformas de ensino, ou nas alterações curriculares ou programáticas, ainda que ambas, reformas e alterações, possam facilitar, ou mesmo sugerir, mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas;

[...] a inovação só é entendível *in situ*, ou seja, estudada no local, mediante dispositivos de observação participante, que visem entender os acontecimentos de dentro;

[...] A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico;

[...] A inovação pedagógica, ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local.

Para que haja inovação pedagógica, de acordo com Fino (2015, p. 127), faz-se necessário “[...] um posicionamento distanciado e crítico em relação à prática pedagógica tradicional [...]” e que estejam presentes as seguintes condições: ser disruptiva, heterodoxa, empoderar o aprendiz e romper com os papéis convencionais desempenhados por professores e estudantes desde a criação da escola popular no século XIX.

Fino pensou com profundidade nesse objeto de pesquisa, denominado inovação pedagógica e expressa o seu conceito com radicalidade. Ele a entende “[...] como heterodoxia, ruptura paradigmática, disrupção, cuja ocorrência é praticamente impossível no território curricularizado da escola [...]”. (FINO, 2016, p. 16).

Concordo plenamente com essa afirmação do autor, uma vez que a inovação pedagógica, para que de fato seja real, exige o rompimento disruptivo com a antiga tradição pedagógica, que data do século XIX, a partir da criação de uma escola para atender a demanda da indústria nascente.

É pertinente observar que nem sempre as pessoas estão dispostas a pagar o alto custo cognitivo, atitudinal, procedimental e profissional pela transgressão da dinâmica de contextos formais de aprendizagem, em que a sua modificação para um ambiente mais favorável à aprendizagem implica entrar em rota de colisão com crenças e valores de uma pedagogia fossilizada, preocupada apenas com o desenvolvimento curricular.

1.2.1.1 Conceito de pedagogia no pensamento de Fino

Esse autor e pesquisador (2016, p. 156) reflete sobre pedagogia como ação. Ele compreende que não faz sentido haver “[...] pedagogia separada da prática, como também não

existe ação pedagógica sem valores e princípios, explícitos ou implícitos, que a orientem” (FINO, 2016, p. 156).

Fino aprofunda esse conceito informando que uma pedagogia:

[...] não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo, muito menos a um currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender;

[...] não imporá a muitos, independentemente das suas diferenças, o mesmo programa de ensino, especificado a priori, visando metas idênticas de aprendizagem, ainda que sem esperar, e provavelmente sem desejar, que essas metas sejam atingidas no mesmo grau por todos os implicados;

[...] consideraria cada pessoa como ponto de partida do que vem a seguir, enquanto o desenvolvimento curricular visa conduzir todos ao mesmo ponto de chegada, independentemente das diferenças existentes à partida. [...] uma pedagogia estaria mais preocupada em garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho da aprendizagem. Como se cada um pudesse ter o seu currículo pessoal, [...]. (FINO, 2016, pp.16-17).

Fino conclui o seu pensamento explicando que a pedagogia está diretamente relacionada com alguns princípios que fundamentam a ação pedagógica, como por exemplo, a base ética, política e científica que envolve não só os processos de ensinar e aprender, como também os formuladores das políticas educacionais e seus legisladores; a forma como os atores desses processos se relacionam entre si e com os contextos em que a aprendizagem é capaz de ocorrer: quer seja em ambientes formais, quer seja nos informais.

1.2.1.2 Conceito de currículo no pensamento de Fino

Esse autor e pesquisador acostumou-se a entender o currículo vivenciado nas escolas como ortodoxia, como prescrição, como “[...] uma determinação a priori, pouco disponível à discussão dos seus conteúdos, objetivos e métodos com os seus destinatários, os alunos, e com os seus agentes no terreno, ou seja, os professores”. (FINO, 2016, p. 15).

Ele também pensa

[...] em desenvolvimento curricular como a ação de desenvolver tópicos programáticos, especificados curricularmente, usando-se, para tal e como recursos, instrumentos didáticos, método e técnicas de ensino, também estes especificados curricularmente, para serem atingidos fins, mais uma vez também eles determinados pela via curricular(FINO, 2016, p. 16).

Essa percepção do autor continua sendo real, uma vez que, em pleno século XXI, a prática docente continua a ser orientada por políticas educacionais e legislações cujas decisões são tomadas em gabinetes, tanto no âmbito federal como estadual e municipal, cabendo, portanto, ao professor executá-las, visando cumprir com os planos de ação e com as metas estabelecidas para atingir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), projetado pelo governo federal.

Como consequência dessa crença na ortodoxia curricular ele não percebe possibilidades de inovação pedagógica, esta sim, heterodoxa, cuja prática ocorre em contextos de aprendizagem formais. Fino também afirma que inovação pedagógica está além de inovação curricular, inovação educativa, inovação educacional e inovação tecnológica.

1.2.2 Papert e sua pedagogia construcionista

Pedagogia deve ser aqui compreendida no sentido defendido por Fino (2016, p. 16) como ação, como prática orientada por valores e princípios, desatrelada de “[...] um currículo de ensino, que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender”.

Fino (2016) acredita numa pedagogia que leve em conta o ponto de partida de cada aprendiz, e não uma pedagogia que estabeleça um único programa de ensino para todos os estudantes, sem atentar para as diferenças individuais, e, o que é mais grave, determinado a priori.

Em função de sua crença em uma pedagogia com ênfase na aprendizagem, Fino está alinhado com o pensamento de Papert, que dedicou a vida a uma construção pedagógica de aprendizagem fundamentada em princípios e valores que se diferenciam do proposto no currículo vigente.

Papert foi um dos pesquisadores da educação que perceberam

[...]as ideias da ciência da computação não apenas como instrumentos de explanação de como funciona a aprendizagem e o pensamento, mas também como instrumentos de mudança que podem alterar, e possivelmente melhorar, a maneira como as pessoas aprendem e pensam. (1985, p. 245).

A partir de suas vivências infantis com engrenagens, Papert produziu seu conhecimento matemático em um ambiente de aprendizagem natural, ou seja, para além dos muros escolares. Quando adulto aprofundou e ampliou esse conhecimento na academia, o que lhe permitiu construir a pedagogia do construcionismo, de acordo com a compreensão de Fino (2016).

Por acreditar nas “[...] salas de aula como ambientes de aprendizagem artificial” (FINO, 2003, p. 6), em função da sua experiência infantil de aprendizagem, era natural que Papert tivesse muita clareza de que a utilização do computador pelos aprendizes em seus ambientes informais de aprendizagem lhes conferiria poder e autonomia para trilhar itinerários de aprendizagem diferenciados dos impostos pela pedagogia tradicional.

Para Papert, os computadores podem contribuir para produção de saberes diferenciados ao serem introduzidos no universo da educação, uma vez que as crianças, em conformidade com Piaget, são “construtoras de suas próprias estruturas intelectuais” (1985, p.20). E desse modo aprendem muitos conteúdos da vida diária sem necessariamente se sujeitarem ao ensino formal.

A compreensão de Papert sobre o uso de computador por crianças é verdadeira. Percebe-se na realidade atual que o acesso a essas ferramentas desde os primeiros anos de vida está permitindo que as crianças desenvolvam saberes diferenciados dos escolares, mas que contribuem também para a aceleração dos conhecimentos que circulam nos ambientes formais de aprendizagem. É sempre bom lembrar que elas já nascem na cultura digital, e não na analógica, como os seus pais. Essa situação faz uma diferença enorme em termos de desenvolvimento de competências e habilidades para navegar no mundo transnacional em que vivem e convivem.

De acordo com Fino (2017), Papert foi um dos inventores da linguagem de programação de computadores batizada com o nome Logo. A concepção envolvida na criação dessa linguagem era a de que fosse inteligível aos aprendizes como forma de deixá-los livres para explorar o ambiente Logo e potencializar sua criatividade.

Os idealizadores da linguagem Logo a criaram com vistas ao protagonismo das crianças. A ideia central era que elas fossem autônomas para programar o computador, elaborar projetos, e, principalmente, em vez de serem ensinadas pela máquina, ensinassem a ela. Essa situação, por si só, já caracteriza inovação pedagógica, como afirma Fino, (2017, p. 6).

É evidente que essa compreensão de Papert sobre a aprendizagem das crianças para além dos muros escolares é muito pertinente, uma vez que elas estão expostas diuturnamente, a uma infinidade de estímulos cognitivos, afetivos, culturais, sociais e tecnológicos.

Todavia, vale ressaltar que a inclusão das novas tecnologias no interior da escola não é garantia de que elas estejam a serviço da aprendizagem dos estudantes. O que de fato se observa, com raríssimas exceções, é que elas estão a serviço do ensino, embora nos ambientes de aprendizagens mais amplos os seus usuários assimilem e internalizem saberes a partir do uso espontâneo dessas tecnologias, contudo, sem ser necessário frequentar os bancos escolares.

Em relação aos estímulos tecnológicos, as crianças de hoje acessam com muita propriedade gadgets como smartphone, tablet, computadores, navegam na internet e constroem conhecimentos através da interação com esses equipamentos. Essas possibilidades de aprendizagem fora do ambiente formal de ensino apoiam a compreensão de “[...] que o conhecimento é construído por quem aprende e não por quem ensina” (FINO, 2011, p 47).

Com base em suas pesquisas, Papert lançou o construcionismo, que é uma reconstrução pessoal baseada no construtivismo de Piaget. Por ser menos mentalista, ele confere singular consideração à evidência das construções no concreto da existência como um suporte para o que acontece na cabeça. Por conseguinte, ele diz respeito à construção do conhecimento, cuja finalidade precípua “é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (2008, p. 134). Essa afirmação não significa que se deva suprimir o ensino ao mínimo. Muito pelo contrário, a ideia é oferecer aos aprendizes, especialmente às crianças, condições favoráveis para que desvelem por si mesmas o saber próprio de que necessitam para adquirir mais conhecimento.

Papert se contrapõe à concepção da educação tradicional, que entende a necessidade de “codificar o que pensa que os cidadãos precisam saber” (PAPERT, 2008, p. 135). Ele parte da hipótese de que as crianças terão um melhor desempenho quando perceberem, com o uso de suas próprias ferramentas cognitivas e emocionais, o conhecimento apropriado àquela situação específica de aprendizagem. Assim, ele entende que a educação escolarizada pode até contribuir com esse processo. Para tanto, faz-se necessário que ela esteja segura do modo como as crianças estão “sendo apoiadas moral, psicológica, material e intelectualmente em seus esforços” (op. cit.). Todavia, o que se observa cotidianamente, através das propostas pedagógicas de ensino vivenciadas nas escolas, é a ênfase apenas no pensamento abstrato. Não se leva em consideração o tipo de ajuda que a criança precisa para adquirir mais

conhecimento. Por isso Papert (2008, p. 89) sugere utilizar o substantivo *matética* como um componente curricular que tem a ver com a arte de aprender. Contudo, essa ideia não encontrou muitos adeptos no mundo acadêmico.

Papert chama a atenção para o fato de que o conhecimento não pode ser simplesmente transferido do ensinante para o aprendiz, uma vez que este elabora e ressignifica as informações recebidas. Para ele, os seres humanos desenvolvem modos apropriados para solucionar problemas matemáticos do seu cotidiano, apontando como exemplo a matemática da cozinha.

É interessante observar como os adultos não escolarizados se utilizam de estratégias diferenciadas para resolver problemas matemáticos, como por exemplo, somar grandes quantidades mentalmente; em relação ao dinheiro, dar o troco e recebê-lo de forma a não ter prejuízo; quantificar quantos metros quadrados tem uma área, dentre outros.

No entanto, Papert chama a atenção para o fato de que

[...] apontar para o uso de métodos matemáticos que foram de algum modo desenvolvidos sem ser ensinados não pode justificar uma acomodação educacional: a matemática de cozinha e similares são excelentes demonstrações da capacidade matemática das pessoas, mas são extremamente limitadas (PAPERT, 2008, p.136).

Sendo assim, ele conclui que a aprendizagem informal produz um fértil modo de assimilação natural, mas isso não significa que os educadores devam ir de encontro a essa forma de aprender, muito pelo contrário, necessitam pesquisar mais sobre esse sistema de construção do conhecimento.

Papert (2008) lança algumas perguntas, como por exemplo: “Como pode alguém tornar-se um especialista em construir conhecimento”? “Que habilidades são necessárias”? “Essas habilidades são as mesmas para tipos diferentes de conhecimentos”? Para respondê-las ele se apoia em Lévi-Strauss e Piaget, que em sua opinião identificaram saberes que não são aprendidos, mas são ensinados e apropriados aos conhecimentos escolares. Ele se refere aos dois como aqueles pesquisadores que perceberam em suas descobertas uma forma de pensar ignorada até então, e que a nomearam utilizando o termo concreto. Sendo assim, o primeiro pesquisador está ligado à “ciência do concreto”, e o segundo ao “estágio de operações concretas”. (2008, p. 144).

Para Papert, tanto Lévi-Strauss como Piaget iniciaram suas pesquisas sobre os mecanismos do pensamento concreto indo ao encontro das averiguações das leis do pensamento abstrato, possibilitando diferenciados insights a respeito das estruturas de um modo não abstrato de pensar. As descobertas desses dois pesquisadores, no entender de Papert, apresentam como ponto cego o fato de o pensamento concreto estar restrito aos subdesenvolvidos: comunidades primitivas no caso de Lévi-Strauss, e crianças no caso de Piaget. Contudo, isso não invalida esses achados. Papert conclui afirmando que da mesma forma que as crianças utilizam o pensamento concreto, as pessoas que moram nos diferentes lugares do mundo fazem uso dele, e que também se faz presente em empreendimentos intelectuais de grande importância e sofisticação. Por isso, a sugestão de Papert para “fortalecer e perpetuar o processo concreto típico” (2008, p. 148) em qualquer idade.

Ao afirmar que a bricolagem e o pensamento concreto existem desde sempre, mas que foram deixados à margem pelas instituições reconhecidas socialmente como produtoras de conhecimento, Papert assume que mudanças ocorrerão a partir do desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, e favorecerão a ampliação dos ambientes de aprendizagem e o desenvolvimento dos modos de pensar sobre os usos do computador na educação.

O uso desse equipamento, na escola, pelos estudantes, favorecerá o seu engajamento em atividades significativas e socialmente relevantes, contribuindo dessa forma para experiências de aprendizagem bem-sucedida, uma vez que, segundo Papert, o que promove a aprendizagem é pensar sobre o problema do jeito que se apresenta no momento, conversar sobre ele e apresentá-lo para outra pessoa, para que juntos possam encontrar caminhos, a fim de resolvê-lo.

1.2.3 Christensen e a inovação disruptiva

Christensen (2012) chama a atenção para a situação em que se observa, com raríssimas exceções, em que as novas tecnologias estão muito mais a serviço do ensino do que da aprendizagem. As pesquisas realizadas por estudiosos da área confirmam essa afirmação.

É importante salientar que nos ambientes informais de aprendizagem os usuários dos computadores, tablets e smartphones, entre outros, assimilam e internalizam saberes a partir do uso dessas mídias, sem ser necessário frequentar os bancos escolares.

Christensen alerta para o fato de que os estudantes demonstram necessidades diferenciadas no que diz respeito aos caminhos e aos ritmos que percorrem para poder aprender, insistindo na necessidade de transformar a escola em um ambiente que seja intrinsecamente motivador. Para tanto, faz-se necessário customizar a aprendizagem. Para que isso ocorra é importante distanciar-se do padrão “[...] monolítico de instrução de grupo de estudantes e avançar para uma abordagem modular, centrada no aluno, usando o software como um importante veículo de difusão desse ensino” (2012, p. xxiii).

Por entender que a tecnologia é uma via de grandes potencialidades para a educação, Christensen e sua equipe definiram a “tecnologia no seu sentido mais amplo como os processos pelos quais uma organização transforma insumos de trabalho, capital, materiais e informação em produtos e serviços de elevado valor” (2012, p. xxiv).

Christensen e colaboradores demonstraram, a partir de suas pesquisas, elevadas expectativas em relação às escolas americanas, mas que podem ser pensadas também para o contexto das escolas brasileiras. Dentre as metas pensadas por ele e seus auxiliares para a educação americana podemos destacar aquelas que dizem respeito às potencialidades humanas de se autorrealizar, como também a validação de que os seres humanos são diferentes entre si. Em vista disso faz-se necessário que essas diferenças não sejam desrespeitadas.

Esse autor defende que a inovação pedagógica seja uma inovação disruptiva como ocorre no setor privado. Ele entende disrupção como “[...] um poderoso conjunto de teorias que descreve como as pessoas interagem e reagem, as origens dos comportamentos e como as culturas organizacionais se formam e influenciam decisões”. (CHRISTENSEN, 2012, p. v).

Para Christensen,

[...] a disrupção é uma força positiva. Trata-se do processo pelo qual uma inovação transforma um mercado cujos serviços ou produtos são complicados e muito caros em outro no qual a simplicidade, a conveniência, a acessibilidade e a sustentabilidade caracterizam o setor (CHRISTENSEN, 2012, p. xxiv).

Ele compreende também que as escolas têm dificuldade em avançar em suas estratégias pedagógicas e lança a seguinte questão: “[...] as escolas poderão avançar para a sala de aula centrada no aluno por meio da adoção do aprendizado baseado nos computadores?”

Christensen acredita que não, e justifica sua resposta afirmando “[...] que seus professores e administradores não são suficientemente motivados para progredir” (2012, p.43). Mas, será que a motivação é o único fator que favorece a mudança? É possível que outras variáveis impeçam esses profissionais de agir de modo diferenciado, visando colocar a aprendizagem do estudante como foco de sua atenção, e não o ensino descontextualizado da vida real. Incorporar computadores em escolas não é indicativo de uma prática pedagógica diferenciada da tradicional.

Para que haja inovação pedagógica disruptiva, é necessário ir de encontro ao estabelecido de forma vertical, pelos órgãos governamentais: legislação, normas, currículo, entre outras possibilidades, e pagar um preço muito alto por essa ousadia. Na maioria das vezes as pessoas não estão dispostas a perder seu emprego e desorganizar sua vida financeiramente para alcançar esse objetivo.

1.2.4 Jonassen e as ferramentas cognitivas

Jonassen (2002, p.15), por sua vez, trabalha com a perspectiva da utilização dos computadores como apoio à aprendizagem dos alunos. Ele defende a ideia de que “os alunos aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento ativado por atividades que podem ser proporcionadas por computadores ou por professores”. Por conseguinte, “as ferramentas cognitivas são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior” (op. cit. p. 25).

A introdução das tecnologias nas escolas pode favorecer o aprendizado dos alunos, quando os computadores, segundo Jonassen, os ajudarem na construção de saberes que circulam na sociedade, na exploração do mundo virtual a fim de perceberem as visões diferenciadas que existem sobre determinado conteúdo do conhecimento, assim como simular situações e contextos significativos do universo social, dentre outras possibilidades.

1.3 INTRODUÇÃO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

As tecnologias são ferramentas utilizadas pelo ser humano para realizar determinada atividade laboral. Ela está presente desde o início dos tempos. Ou seja, nossos antepassados faziam uso de pedras, ossos, galhos, troncos de árvores ou qualquer outro recurso material que estivesse disponível como instrumento para enfrentar e resolver os problemas que se apresentavam diuturnamente.

A partir de sua mente criadora o ser humano conseguiu fazer com que essas tecnologias fossem evoluindo e se transformando em ferramentas mais sofisticadas que muito têm contribuído para modificar seus modos de pensar, sentir, agir, relacionar-se socialmente, adquirir conhecimentos e se comunicar.

A evolução das ferramentas primárias deu origem a tecnologias mais sofisticadas na contemporaneidade, e muito tem colaborado para novas possibilidades de aprendizagem, desenvolvendo competências e habilidades que são assimiladas e internalizadas para além dos conteúdos escolares.

Com base na ideia de que tecnologia é conhecimento que Pressey, Skinner e Papert o tinham, compreende-se que a invenção das máquinas de ensinar e de aprender se materializou, de forma a atender às demandas educacionais dos contextos em que foram criadas.

1.3.1 Máquinas de ensinar

A introdução de dispositivos mecânicos na educação escolarizada não é recente. Desde o início do século XIX, já havia a circulação desse material no mercado educacional dos Estados Unidos da América, sem ser patenteado. Esses dispositivos apresentavam materiais educativos para os estudantes.

Para cumprir a função de ensinar, todo dispositivo mecânico, que esteja a serviço do ensino formal, necessita atender a pelo menos três requisitos essenciais, de acordo com Souza Júnior (2015, p. 30), com base na produção intelectual de Benjamin (1988, p. 704): “[...] apresentar uma unidade de formação; prover meios para o aprendiz responder abertamente àquela unidade de formação; apresentar feedback sobre a correção das respostas

apresentadas”. Percebe-se que todos esses critérios estariam presentes tanto na máquina de ensinar de Pressey como na de Skinner, só não estão na máquina de aprender de Papert, que segue uma outra lógica.

A linguagem de programação Logo foi projetada por Papert e colegas, “[...] para ser uma ferramenta para prender” (FINO, 2017, p. 64), e colocada na mão do aprendiz tendo como particularidades fundamentais “[...] a modularidade, a extensibilidade, a interatividade e a flexibilidade [...]”, (op. cit.). Essas características a diferenciam de forma significativa das máquinas de ensinar criadas por Pressey e Skinner.

1.3.1.1 Máquina de ensinar de Pressey

Pretendendo “[...] automatizar a instrução e a avaliação” (FINO, 2016, p. 60), Pressey criou e patenteou, no ano de 1928, um dispositivo mecânico para ser utilizado no ambiente formal de ensino. Ele foi desenvolvido como uma máquina de autopontuação.

A ideia inicial era a de administrar perguntas de múltipla escolha. Após alguns ajustes em sua estrutura física a máquina passou a ensinar aos estudantes quais eram as respostas certas.

FIGURA 1 – Dispositivo mecânico de ensinar de Pressey¹



¹ Fonte: https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_pt-BRBR806BR806&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=HgwBXeOiONy25OUPtOCRuAs&q=M%C3%A1quina+de+SydneyPressey&oq=M%C3%A1quina+de+SydneyPressey&gs_l=img.3...27682.31317..33548...0.0..0.319.1297.0j3j1j2.....0....1..gws-wiz-img.s2oNu-bWY2w#imgrc=nHxI6SH-t6lDwM; Acesso em: 12 jun. 2019.

1.3.1.2 Máquina de ensinar de Skinner

A máquina de Skinner estava fundamentada no reforço positivo. Ele defendia seu uso para uma ampla gama de estudantes, uma vez que ela possibilitava reforço automático, imediato e regular, e o mais importante era que não havia controle aversivo. Além disso, o material apresentado era diversificado, coerente e inovador, e o ritmo de aprendizagem do aprendiz era respeitado.

Por se tratar de uma tecnologia inovadora, os estudantes se engajavam com mais disposição na atividade proposta pela máquina e como consequência aprendiam com mais eficiência. Por estarem motivados, porque aprendiam fazendo, produziam o comportamento desejado.

FIGURA 2 – Dispositivo mecânico de ensinar de Skinner²



1.3.1.3 Máquina de aprender de Papert

A utilização de computadores pelas crianças, no entendimento de Papert, visava torná-las programadoras. Em vez de serem ensinadas pelo computador, eram elas quem deveriam ensiná-lo. A aprendizagem ocorreria através da criação de projetos diversificados em que elas eram as protagonistas, e o papel do adulto seria apenas de coadjuvante.

² Fonte: https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_pt-BRBR806BR806&biw=1366&bih=625&tbm=isch&as=1&ei=HgwBXeOiONy25OUPtOCRuAs&q=M%C3%A1quina+de+SydneyPressey&oq=M%C3%A1quina+de+SydneyPressey&gs_l=img.3...27682.31317...33548...0.0.0.319.1297.0j3j1j2.....0.....1..gws-wiz-img.s2oNu-bWY2w#imgrc=nHxI6SH-t6lDwM: Acesso em: 12 jun. 2019.

FIGURA 3 – Dispositivo tecnológico de aprender de Papert³



Dentre as inovações tecnológicas presentes na realidade concreta e das quais a sociedade civil faz uso, diuturnamente, destacamos as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.

1.4 TIC E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Bertoldo et al. (2018, p. 617), “o acrônimo TI (tecnologia da informação) e seu correlato mais atual TIC (tecnologias de informação e comunicação) [...], respectivamente - referem-se às novas realidades tecnológicas e aos seus contextos de emergência, respectivamente à revolução da informação e à revolução da comunicação”.

A evolução das ferramentas tecnológicas e a diminuição de seus custos de produção favoreceram a sua popularização e aquisição por uma ampla gama de consumidores, inclusive pelas esferas governamentais que as introduziram nos ambientes formais de ensino, especificamente nas escolas públicas.

³ Fonte: https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=ZSm EXdzyNvC95OUPi5WY0A4&q=M%C3%A1quina+de+Aprender+de+papert&oq=M%C3%A1quina+de+Aprender+de+papert&gs_l=img.3...2786.13956..15345...0.0..0.209.5062.0j35j1.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i24j0i30j0i8i30.10vTf uXYJyY&ved= 0ahUKEwicubyFnt7kAhXwHrkGHYsKBuoQ4dUDCAc&uact=5#imgdii=_zMuU7YRJKIC2M:&imgcr=3gpjiEu6TDa7DM: Acesso em: 19 set. 2019.

Os dispositivos mecânicos foram introduzidos na educação, inicialmente, como máquina de ensinar. Os pioneiros na área foram S. Pressey, que no ano de 1924 criou um equipamento para retificar testes escolares de múltipla escolha, e B. F. Skinner, que no início da década de cinquenta tornou público um instrumento fundamentado na instrução programada. (FINO, 2001, p. 7).

Desde então houve uma evolução bem significativa dessas ferramentas, culminando com a produção de equipamentos mais elaborados em que a relação custo-benefício favoreceu a sua incorporação nos ambientes formais de ensino.

As reflexões e explicações de Fino em relação à inovação pedagógica sugerem que a escola do modelo fabril precisa se reinventar para poder sobreviver aos avanços das tecnologias. Acrescenta ainda que a introdução de uma tecnologia na escola só tem fundamento se de fato ela possibilitar a criação de novos contextos de aprendizagem e se for entregue aos aprendizes.

Contudo, percebe-se que a realidade concreta segue em sentido contrário no que concerne à compreensão desse autor sobre a inserção da tecnologia na escola, uma vez que ela se encontra não na mão do estudante, mas sim, na do professor, que a utiliza como modo de ampliar os recursos de ensino.

Fino (2015, p. 127) defende com veemência que inovação pedagógica

[...] não consiste, portanto, no uso da tecnologia, mas poderá existir no modo como a tecnologia venha a ser utilizada e por quem se apropria dela: o professor, utilizando-a para aumentar o seu poder de ensinar, ou o aprendiz, utilizando-a como ferramenta de aprendizagem, na perspectiva matética de Papert (FINO, 2015, p. 127).

Contudo, é importante salientar que a incorporação das TIC nas escolas não significou inovação pedagógica no sentido defendido por Fino, Papert, Christensen, Jonassen e outros pesquisadores da área, mas, sim, inovação tecnológica.

1.5 CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O termo currículo pode ser entendido, de forma geral, como a ação de correr, de se movimentar de forma rápida, ou como um conjunto de disciplinas de um curso, entre outras possibilidades.

Em educação, segundo Sousa (2014, p. 10), o conceito de currículo reúne vários significados: currículo oficial, currículo formal, currículo informal, currículo expresse, currículo oculto, currículo percebido, currículo ideológico, currículo operacional, entre outros.

Sousa e França (2014, p. 41) compreendem o currículo como um “[...] conjunto de conhecimentos, valores e habilidades a desenvolver nos aprendizes, de forma intencional”.

Sousa (2014, p. 10) amplia esse conceito afirmando que o currículo

[...]resulta de uma intencionalidade mais ou menos explícita que requer uma determinada organização, implicando, por isso mesmo, a sua avaliação: uma avaliação, não apenas como etapa final de um processo [...], nem uma avaliação apenas remetendo à verificação da adequação dos objetivos [...] (SOUSA, 2014,p.10).

O termo intencionalidade tem a ver com deliberação, propósito, projeto. Nesse contexto, o currículo vinculado ao projeto de educação popular estava prenhe de crenças, pensamentos, anseios, desejos adequados à visão de mundo, de sociedade e de ser humano vigentes na época da Revolução Industrial. É nesse momento que surge a escola pública para atender as demandas dessa “[...] nova ordem industrial [...]”, cuja necessidade de mão de obra preparada, para lidar com o novo modo de produção “[...] nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar”. (FINO, 2000, p. 1).

É pertinente destacar que havia muitos interesses conflituosos nessa época entre os empregadores que compravam a força de trabalho dos empregados, e estes que a vendiam, gerando, por sua vez, distúrbios sociais que incomodavam os donos do modo de produção capitalista. A grande questão que se coloca é como conciliá-los para favorecer a estabilidade do sistema social típico da sociedade industrial (FINO, 2001, p.3). Sendo assim, deu-se a emergência de uma escola pública que atendesse de modo especial às demandas do modelo industrial implantado, como por exemplo, mão de obra minimamente escolarizada para operar as máquinas e fazer funcionar a burocracia industrial e, sobretudo, pacificar socialmente o contingente populacional da época que precisava viver e sobreviver, e para tanto só dispunha de sua força de trabalho, compatível com a atividade desenvolvida na área rural, “[...] em que os ritmos naturais prevaleciam”, (FINO, 2000, pp. 27-31), mas não à indústria embrionária.

Criada a escola, o que fazer para produzir uma massa de trabalhadores fiéis aos interesses capitalistas? A solução foi reproduzir o projeto arquitetônico da fábrica, com todas

as suas nuances pertinentes no ambiente formal de aprendizagem, inclusive o modelo da burocracia industrial, como afirma Fino, 2001.

Ora, se o processo fabril precisava de trabalhadores que se orientassem pelas normas do projeto industrial, como por exemplo,

[...] um mundo de ruídos internos repetitivos, de fumaça, de trabalho confinado, de máquinas, de condições de vida em ambientes populosos, de disciplina coletiva, de um mundo em que o tempo era regulado [...] pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto (TOFFLER, 1973, p. 334),

era pertinente que a educação escolar se guiasse por um currículo que preparasse os estudantes para adentrar esse mundo laboral sem muito estranhamento.

O grande problema é que a sociedade se transformou, a concepção de mundo e de ser humano mudou, a tecnologia fabril evoluiu, mas o projeto de educação pensado e implementado no início da era industrial e a intencionalidade do currículo estabelecido, naquela ocasião, se mantiveram quase que inalteráveis ao longo do tempo. Por conseguinte, as poucas mudanças que ocorreram no mundo da educação escolar estão relacionadas a políticas e legislações que foram planejadas e decididas no domínio executivo das instâncias superiores, cabendo aos executores implementá-las.

Contudo, isso não significa que atores sociais de diferentes áreas do conhecimento não tenham se insurgido contra o estabelecido e expressado seu desacordo. Um deles foi Alvin Toffler, que inspirado pelas conquistas dos estudantes no movimento grevista ocorrido no ano de 1968, na França, como por exemplo, “[...] a maciça descentralização do sistema universitário [...]” que teve como consequência “[...] uma maior diversidade regional [...]”, que em tese possibilitou “[...] a alteração do currículo pela autoridade, assim como dos procedimentos administrativos (TOFFLER, 1973, p. 227), profetizou que

[...] Muito antes do ano 2000, toda a estrutura antiquada dos graus universitários, diplomas, matérias principais e notas terá desaparecido, por ter sido reduzida a escombros. Não haverá dois estudantes com o mesmo currículo educacional. E isto porque a batalha será ganha pelos estudantes que agora exercem pressão para que a alta educação se desestandardize, com o fim de se encaminhar para a diversificação superindustrial. (TOFFLER, 1973, p. 226).

Essa previsão ainda não se concretizou, pelo menos na realidade educacional do Brasil. Na verdade, a sociedade brasileira continua a acreditar no modelo educacional da escola fabril, ou seja, vários estudantes concentrados num mesmo prédio, um único currículo para todos os aprendizes do mesmo ano escolar, as famílias não são parceiras da escola, entre outras questões. O sistema educacional ainda se mantém “[...] amplo, burocrático e ossificado [...]”, (op. cit. p. 228), centralizador, com currículo padronizado e uniforme.

Em relação ao currículo tradicional da era industrial, Toffler acreditava naquela ocasião que

[...] Os computadores, por exemplo, facilitam às grandes escolas o estabelecimento de seus currículos de uma maneira mais flexível. Tornam mais fácil para as escolas enfrentar o estudo independente, com um painel mais amplo de ofertas de cursos e com atividades extracurriculares mais variadas. O que é mais importante ainda, a educação à base da assistência dos computadores, a despeito dos equívocos populares, incrementa radicalmente a possibilidade de diversidade na sala de aula. Permite a cada um dos estudantes seguir o seu próprio roteiro em direção ao conhecimento, em lugar de submeter-se a um programa rígido [...]. (TOFFLER, 1973, p. 229).

Toffler acreditava que a tecnologia avançada seria capaz de romper com o modelo fabril de educação. No seu entendimento, certa parcela da educação ocorreria,

[...] na própria sala do estudante, em casa ou numa de suas dependências de alojamento, segundo o horário que lhe aprouver. Com vastas bibliotecas de dados à sua disposição, via a informação computadorizada de sistemas informativos manipuláveis à vontade, repetidamente, com as suas próprias fitas magnéticas e as suas unidades de televisão, seu próprio laboratório linguístico e seu próprio equipamento eletronicamente estruturado para os seus estudos, o estudante será libertado, pela maior parte do seu tempo, das restrições e das coisas desagradáveis que o atormentam na sala de aula. (TOFFLER, 1973, p. 229)

Várias décadas já se passaram, a tecnologia evoluiu, mas a crença de Toffler não se concretizou. Infelizmente! Percebe-se na verdade, que a tecnologia não teve poder suficiente para se apartar e desligar-se da “[...] pedagogia da produção em massa do passado [...] e avançar em direção a um itinerário “[...] de diversidade educacional baseada no poder libertador das novas máquinas”, conforme desejava Toffler, (1973, p. 230).

Embora a tecnologia referenciada por Toffler esteja inadequada, nos dias de hoje, percebe-se, no entanto, que a sua intencionalidade era de inovação pedagógica em relação ao

currículo, ao uso da tecnologia a favor da aprendizagem dos estudantes e à prática pedagógica, entendida na concepção de Fino (2000, 2001, 2008, 2011, 2015, 2016, 2017).

**SEGUNDO CAPÍTULO:
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS**

Toda e qualquer produção humana tem por trás de si a contribuição de inúmeros seres humanos, que, num tempo anterior ao presente fizeram indagações, realizaram descobertas, inventaram técnicas e desenvolveram ideias, isto é, por trás de qualquer produção material ou espiritual existe a História.

Compreender algo que compõe o nosso mundo significa recuperar sua história. O passado e o futuro sempre estão presentes enquanto base constitutiva e enquanto projeto. Assim, todos nós, seres humanos, temos uma história pessoal e recorreremos a ela e à nossa visão de futuro para compreendermos quem somos e por que somos o que somos. Logo, a educação escolar pública também tem sua história que começa com a Revolução Francesa.

De acordo com Fino (2009), em abril de 1792, o marquês de Condorcet apresenta um relatório à Assembleia Legislativa da França revolucionária em que está explicitado grande [...] parte das ideias-força que ainda hoje definem o que comumente se entende por educação popular. Isso não significa que anteriormente não havia escolarização. Ela existia sim, mas era destinada aos bem-nascidos, ou seja, aos nobres, excluindo aí as mulheres.

Continuando com as ideias de Fino (idem, p.3), ele nos informa que,

[...] Pretendia Condorcet, com a criação de uma rede de escolas independentes de qualquer autoridade política, laicas e gratuitas em todos os níveis, e destinada a acolher todos os cidadãos, estabelecer uma igualdade de facto entre eles e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei. Além disso, defendia a existência de uma escola primária e de um mestre em todos os aglomerados populacionais com, pelo menos, quatrocentos habitantes, e que se deveria ensinar, nas escolas primárias, o que é necessário a cada indivíduo para se conduzir por si próprio e fruir da plenitude dos seus direitos. Essa instrução deveria ser suficiente para que todos os que aproveitassem das lições, que nas instalações das escolas primárias são destinadas aos homens adultos, se tornassem aptos para o desempenho de funções públicas simples para as quais qualquer cidadão poderia ser chamado, como a de jurado ou de oficial municipal (CACÉRÈS, 1964).

É interessante observar que a escola popular já nasce sob o signo da discriminação, uma vez que ela atenderia a uma demanda dos revolucionários franceses (aptos para o desempenho de funções públicas simples) e destinada exclusivamente aos homens adultos. Por conseguinte, a educação escolar tem a sua história ligada a esse momento histórico e que depois vai ser solicitada a atender às exigências da Revolução Industrial.

Para Fino (2001, p.1), a sociedade industrial

[...] precisava de um novo tipo de homem, equipado com aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, facultar. Fazia-se necessário criar um perfil de trabalhador que atendessem aos novos desafios colocados pela realidade econômica, social, cultural e pela insaciável necessidade de acumular capital (FINO, 2001, p.1).

Portanto, é esse modelo que se mantém até hoje com raríssimas exceções. Observa-se que na verdade a escola existe na contemporaneidade para atender às demandas sociais e culturais que têm a ver com o desenvolvimento do mercado mundial que se fundamenta no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

2 TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

As tecnologias são ferramentas utilizadas pelo ser humano para realizar determinada atividade. Elas estão presentes desde o início dos tempos. Ou seja, nossos antepassados faziam uso de pedras, ossos, galhos, troncos de árvores ou qualquer outro recurso que estivesse disponível como ferramenta para enfrentar e resolver os problemas que se apresentavam cotidianamente. Para tanto, fazia uso do cérebro e da mente.

A partir de sua mente criadora o ser humano conseguiu fazer com que essas tecnologias fossem evoluindo e se transformando em ferramentas mais sofisticadas que muito têm contribuído para modificar seus modos de pensar, sentir, agir, relacionar-se socialmente, adquirir conhecimentos e se comunicar. Portanto, a relação entre tecnologia e educação é antiga.

A evolução das ferramentas primárias deu origem a tecnologias mais sofisticadas que muito têm contribuído para novas possibilidades de ensino, como as máquinas de ensinar de Pressey e de Skinner, os computadores, os tablets, os smartphones, entre outros dispositivos. É pertinente lembrar que a inovação tecnológica é responsável pela geração de novas formas de ensinar e aprender.

Por conseguinte, a invenção da máquina de impressão tipográfica de Gutemberg, no século XV, revolucionou a forma de se escrever, porque acelerou o processo de produção de livros, como também possibilitou a difusão da leitura, entre os letrados, e a popularização e circulação de diversos tipos de textos escritos.

2.1 FUNDAMENTOS DA MÁQUINA DE ENSINAR DE PRESSEY

Da invenção da máquina de impressão tipográfica de Gutemberg até a máquina de ensinar de Pressey, nos Estados Unidos, no ano de 1924, muitas outras inovações tecnológicas ocorreram nas várias áreas do conhecimento humano, e tiveram de algum modo implicação na educação escolar.

A invenção de dispositivos de suporte educacional não é recente. Há registros de patente desde a metade do século XIX, nos Estados Unidos da América, de dispositivos

pedagógicos caracterizados como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem. (SOUZA JÚNIOR, 2015).

Sidney Leavitt Pressey, psicólogo cognitivo americano, professor de Psicologia na Ohio State University, que também transitou pela área da educação, criou o primeiro dispositivo mecânico para o ensino, a ser utilizado na educação escolar, visando à correção de testes de múltipla escolha. Sua ideia inicial foi desenvolver uma máquina para administrar perguntas de múltipla escolha aos estudantes. Em função dessa invenção, ele auferiu a condição de produtor de ferramentas que possibilitaram mecanizar os procedimentos de ensino e de avaliação.

Com a criação desse dispositivo, Pressey objetivava automatizar e individualizar o processo de ensino, uma vez que acreditava que o aluno aprendia quando se antecipava para ele as respostas da atividade pedagógica proposta, informando-lhe se estavam certas ou erradas.

O artefato criado por Pressey recebeu a denominação de máquina de ensinar por atender aos seguintes requisitos básicos: exibir uma unidade de informação; fornecer meios para o aluno responder de forma direta à unidade de informação proposta e apontar feedback sobre a correção das respostas indicadas. Vale ressaltar que “uma das variantes das máquinas de Pressey poderia ser programada para dispensar guloseimas ao aprendiz caso este respondesse corretamente a um certo número de questões previamente estabelecido” (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 31). Nessa situação o estudante desempenhava o papel de um ser passivo, e não havia possibilidade de construção do conhecimento pelo próprio aprendiz, uma vez que era recompensado pelo comportamento que já estava programado para ser apresentado.

As condições econômicas desfavoráveis daquele momento histórico, “a estruturação de comunidades refratárias a mudanças organizadas em torno da educação e os limites atribuídos pela comunidade aos dispositivos de ensino apresentados” (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 37) não favoreceram a implantação das máquinas de ensinar de Pressey em grande escala. Talvez ele estivesse “um pouco adiantado em relação a seu tempo” (MARX e HILLIX, 2000, p. 409). Elas não tiveram a aceitação desejada pelo seu inventor. Inclusive, as pessoas que viveram no período compreendido entre 1924 e 1958 acreditavam que as máquinas eram artefatos que mecanizavam as funções desenvolvidas pelos professores humanos, e que estes poderiam ser substituídos por elas. É interessante observar que esse pensamento ainda é muito presente na atualidade.

Entretanto, Burrhus Frederic Skinner, psicólogo americano, se opunha a essa forma de pensar, pois acreditava que as máquinas não substituiriam os professores.

Para ele, as máquinas

[...] são equipamentos para uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor. Ao delegar certas funções mecanizáveis às máquinas, o professor emerge no seu próprio papel como ser humano indispensável. Pode ensinar mais alunos do que até então – o que é provavelmente inevitável, se se quer satisfazer à demanda mundial de educação – mas o fará em menos horas e com menos fainas pesadas. Em troca desta sua maior produtividade, pode pedir que a sociedade melhore sua condição econômica. (SKINNER, 1972, p.54).

É interessante destacar a visão de futuro de Skinner. Ele acreditava que o papel do professor poderia sofrer transformações substanciais, uma vez que a instrução com a utilização das máquinas atingiria muitas das práticas tradicionais.

Assim, repensar a educação escolar do ponto de vista da tecnologia não significa dizer que a introdução de máquinas na escola implique inovação pedagógica. A depender da forma como essas máquinas são utilizadas, elas poderão manter o modelo tradicional da educação em que o estudante é um receptor passivo da informação e o professor o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

2.2 SKINNER E SEUS EXPERIMENTOS

Em suas pesquisas a partir de seus experimentos com ratos e pombos, Skinner teve como foco de interesse a análise da aprendizagem verbal, o adestramento de pombos para guiar mísseis durante a II Guerra Mundial, as máquinas de ensinar e o controle do comportamento mediante o reforço programado.

Com base em seus experimentos, Skinner chegou à conclusão de que os animais são condicionados pelas respostas que recebem por suas ações e do ambiente circundante, e que o comportamento é aprendido a partir das consequências de suas ações. Para ele, são as circunstâncias que governam o comportamento, e não o instinto das descobertas de Pavlov.

Skinner teve como objetivo primordial a análise funcional do comportamento. Ele acreditava que a coleta de dados realizada de forma meticulosa contribuiria com o avanço mais verdadeiro da previsão e do controle do comportamento. Para tanto seriam necessários a

utilização de técnicas experimentais e o estabelecimento de relação entre variáveis. Ele trabalhou inicialmente com ratos em uma caixa que foi fruto de sua invenção, denominada caixa de Skinner, e depois com pombos numa câmara semelhante e, por fim, com sujeitos humanos. Contudo, sempre resistiu a utilizar grupos numerosos de sujeitos em seus experimentos por acreditar numa completa análise do comportamento de um único organismo sob condições rigorosamente controladas, cujos resultados encontrados poderiam ser replicados com outros sujeitos.

As caixas criadas por Skinner eram isoladas contra ruídos externos, com temperatura e iluminação controladas. Ele não se interessava por nada que não pudesse ser visto, medido e reproduzido em experimentos controlados com todo o rigor. Por conseguinte, os dados obtidos nessas condições tenderiam a ser mais uniformes.

Em suas pesquisas ele persistiu sobre o problema da programação do reforço no condicionamento operante, porque acreditava que o comportamento é uma característica fundamental dos seres vivos.

Existe dois tipos de comportamento: o comportamento clássico ou respondente e o comportamento operante. O primeiro é fruto dos experimentos de Pavlov, fisiologista russo. Esse tipo de comportamento se refere a uma resposta específica a um estímulo também específico. Ele é inato, involuntário e é característico da mesma espécie, como por exemplo, fechar os olhos frente a um estímulo luminoso, ou salivar ao sentir o cheiro de uma comida quando se está com fome.

Já o comportamento operante se refere às ações humanas sobre o meio. Ele é voluntário e não é característico da mesma espécie. Em ambos os casos o fortalecimento do comportamento que resulta do reforço é denominado de condicionamento.

Diferentemente do condicionamento clássico ou respondente, que está relacionado a respostas produzidas em relação direta aos estímulos, o comportamento operante está diretamente relacionado às respostas que são emitidas pelo organismo, na ausência de qualquer estimulação externa operante. Nesse sentido, o termo operante dá ênfase ao fato de que o comportamento opera sobre o ambiente para gerar consequências, ou seja, existe uma cadeia de eventos: há um antecedente que gera um comportamento, que por sua vez gera a consequência.

2.2.1 Skinner e a educação escolar

Conforme Skinner, a escola pública foi criada para oferecer os serviços de um tutor a mais de um estudante ao mesmo tempo. Contudo, como houve um aumento significativo da população estudantil, ficou inviável ao professor da turma dar atenção com qualidade significativa a cada aluno individualmente. Por conseguinte, o professor não poderia avaliar a sua produção imediatamente, e muito menos dar-lhe retorno imediato. Assim, as máquinas de ensinar, juntamente com os textos programados fariam o papel de recompor as peculiaridades da instrução tutorial. (SKINNER, 1995, p. 118).

Com base em suas pesquisas sobre a análise experimental do comportamento, Skinner apontou alguns problemas vigentes no sistema educacional americano:

O sistema educacional se sustentava no controle aversivo do comportamento dos estudantes; as escolas não estariam atentas à administração de contingências de reforço positivo; as instituições de ensino não dispunham de programas de ensino que proporcionassem aprendizagem gradualmente modelada via aproximações sucessivas; a escola não proveria reforçadores com frequência desejável para o ensino efetivo” (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 41),

uma vez que cabia ao professor prover estímulos reforçadores para um contingente elevado de alunos por turma. Sendo assim, a introdução de ferramentas no sistema educacional capazes de promover contingências de reforço no processamento de modelagem do comportamento do estudante contribuiria para uma aprendizagem mais efetiva.

Para Skinner, a análise experimental do comportamento produziu uma tecnologia do ensino que teve como produtos as máquinas de ensinar e a instrução programada. (SKINNER, 1972, p. 57).

2.2.2 Skinner e sua máquina de ensinar

Como consequência de seus experimentos em laboratório, Skinner criou também uma máquina para ensinar fazendo uso do conceito de instrução programada, sendo assim considerado como um dos pioneiros no que diz respeito à inovação em educação. Além disso, ele incluiu um quarto critério à classificação – capacidade de disponibilização de informações

ao aprendiz, mas que, no entanto, eram desconhecidas pelo mesmo – dos já adotados anteriormente nos artefatos criados por Pressey, que foram estabelecidos como definidores do que seria considerado como máquina de ensinar.

Para Skinner “uma máquina de ensinar é simplesmente qualquer artefato que disponha de contingências de reforço” (SKINNER, 1972, p. 63). Para ele, da mesma forma que existiam diferentes dispositivos mecânicos categorizados como máquinas de ensinar, havia também distintas classes de contingências. Por conseguinte, os instrumentos elaborados para a análise experimental do comportamento foram considerados também como máquinas de ensinar.

Do mesmo modo que os primeiros experimentadores manipulavam estímulos e reforços e registravam as respostas à mão, para Skinner o professor também necessitaria de uma estrutura acessória semelhante, pois para ele é impossível arranjar tantas contingências de reforço que facilitam a aprendizagem sem esse suporte. Por conseguinte, como as ferramentas apropriadas não eliminariam o pesquisador, as máquinas de ensinar por consequência também não eliminariam o professor. No seu entendimento, tanto o professor como o pesquisador precisariam desses instrumentos para operarem de modo eficaz (op. cit. p. 63).

Skinner se preocupou em tornar a educação a mais eficiente possível, até porque ele acreditava que a instrução com máquinas permitiria que cada aluno pudesse seguir no seu próprio ritmo, e que o ensino deveria ser fundamentado nos princípios básicos da análise comportamental; na atividade constante do aluno sobre os conteúdos do processo educativo; na manipulação do contexto educacional para estabelecimento e manutenção da motivação; na objeção à utilização de questões de múltipla escolha; na organização do programa em pequenas unidades sequenciais em que as tarefas seriam inicialmente apresentadas de modo simples com aumento progressivo de sua complexidade; a minimização das possibilidades de erro, via produção de um plano informativo e desafiador; a exposição individual do aluno ao programa proposto, devendo o mesmo avançar apenas quando dominasse a unidade antecedente.

Para Skinner, a máquina em si não teria o poder de ensinar. Ela apenas colocaria o aluno em interação, através do material apresentado, com a pessoa que o programou. Ele defendia a ideia de que do ponto de vista econômico colocaria o programador em interação com um número elevado de estudantes, e o efeito sobre cada um seria o mesmo de um

professor particular. Além disso, o tempo que o aluno dedicaria à realização da atividade seria relativamente pequeno.

Ele apresenta as seguintes vantagens das máquinas de ensinar em contrapartida ao ensino regular:

[...] 1) Há um intercâmbio constante entre o programa e o aluno. Ao contrário das aulas, livros didáticos e recursos áudio-visuais, as máquinas provocam atividade contínua. 2) Como bom tutor, a máquina insiste em que um dado ponto seja completamente entendido, quer quadro por quadro, quer série por série, antes que o aluno prossiga. As aulas, manuais e os seus equivalentes mecânicos, por outro lado, vão adiante sem ter a certeza de que o aluno entendeu e facilmente o deixam para trás. 3) Como o bom professor particular, a máquina só apresenta ao aluno o material didático para o qual o aluno está preparado. Só lhe pede que dê o passo para o qual no momento ele está mais bem preparado e com maior probabilidade de dar. 4) Como hábil tutor, a máquina ajuda o aluno a atinar com a resposta certa. Isto é feito, em parte, através da construção ordenada do programa e, em parte, através de técnicas tais como sugerir, dar a entender e apontar, técnicas que foram derivadas de uma análise do comportamento verbal. [...] 5) Finalmente, é claro, a máquina, como o tutor, reforça o aluno para cada resposta correta, usando este feedback imediato não só para modelar mais eficientemente o comportamento como para mantê-lo forte, de um modo que o leigo descreveria como 'manter o interesse do aluno'. (SKINNER, 1972, pp. 86-7).

É interessante observar que as vantagens descritas por Skinner sobre os materiais programados, naquele contexto histórico, muito se assemelham ao Software que acompanha as Mesas Educacionais adquiridas pela Prefeitura do Recife, como também ao conjunto de 38 manuais de Sugestões de Encaminhamento para ampliar o uso pedagógico da solução, visando favorecer o processo de ensino-aprendizagem, na ótica de seus criadores.

2.2.3 Skinner e a Instrução Programada

A Instrução Programada surgiu no laboratório a partir da programação de contingências de reforço e gerou pelo menos quatro diferentes categorias de programação: gerar novos e complexos padrões ou topografias de comportamento; alterar propriedades temporais ou intensivas do comportamento; colocar o comportamento sob o controle de estímulos e manter o comportamento através de reforçamento pouco frequente.

Na compreensão de Skinner, a aplicação do condicionamento operante na educação é simples e direta. Para ele,

O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia, de outro modo, não ocorrer nunca (1972, p.62).

O foco de Skinner no ensino, como modelo de educação, contribuiu para a transposição do seu modo de compreender a educação escolar. Foi uma transposição acrítica que não considerou a realidade da educação no Brasil.

2.2.3.1 Instrução Programada no Brasil

Em virtude de sua longa extensão territorial, o Brasil é considerado um país de dimensão continental. Sendo assim, a educação escolarizada sempre foi muito desigual desde o período colonial até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu Art. 6º a educação como um dos direitos sociais. Mesmo assim, no século XXI ainda existe uma parcela da população em idade escolar que se encontra fora do sistema público de educação, mesmo com os grandes avanços que ocorreram na área, em termos de legislação e tecnologia educacional.

Neste sentido, a introdução da Instrução Programada no Brasil, na década de 1960, encontrou uma situação favorável para circulação dos materiais pedagógicos americanos pertinentes à área de educação. Naquele momento histórico o país se encontrava em uma situação ditatorial, alinhado e dependente das diretrizes políticas, econômicas e educacionais emanadas dos Estados Unidos.

A Instrução Programada aqui no país teve como principal disseminadora Carolina Martuscelli Bori, que atuou em programas de pós-graduação formando educadores, que por sua vez criaram diversos programas de ensino destinados a Psicologia, Biologia, Física, Matemática, Engenharia, Arquitetura, além de ensino técnico, inclusive para alfabetização de crianças (SOUZA JÚNIOR, 2015, p. 75).

O auge da produção acadêmica sobre a Instrução Programada ocorreu principalmente entre as décadas de 1960 e 1970. Vários artigos que tratavam do ensino programado no Brasil foram publicados em periódicos das áreas de Psicologia e da Educação nessas décadas.

Além da publicação de artigos foram também realizados seminários que tratavam de Instrução Programada e Tecnologia Educacional, em reuniões realizadas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC.

Ainda na década de 1960 foi criado um centro dedicado ao ensino programado que recebeu o nome de Matética. Esse centro objetivava produzir material programado, promover cursos e orientar empresas e indivíduos interessados em recursos educacionais. Ao final dessa década se realizou, na cidade de Salvador-Bahia, o I Congresso Internacional de Instrução Programada na América Latina (SOUZA JÚNIOR, 2015).

A Instrução Programada no Brasil começou a cair em declínio a partir da década de 1980, com a mudança dos contextos econômicos, sociais, educacionais e políticos vigentes naquele momento histórico no país.

2.3 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E A PEDAGOGIA LIBERTADORA

Para refletirmos sobre a pedagogia freiriana, que aqui deve ser compreendida como uma convergência de princípios, técnicas e métodos fundamentados em uma filosofia (QUEIROZ, 2011, p. 224), que visavam empoderar a população economicamente vulnerável, precisamos fazer uma brevíssima retrospectiva histórica do Movimento de Cultura Popular – MCP, cujos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e educacionais da vida recifense contribuíram para o aprofundamento da produção da desigualdade social e educacional. A partir dessas condições existenciais foi se produzindo uma massa de pessoas que não tiveram oportunidades educacionais, o que se mantém na atualidade. Mesmo porque a classe dominante da sociedade brasileira da época sempre foi “[...] indiferente à diversidade social, econômica, étnica e religiosa”. (SOUZA, 2017, p. 24).

2.3.1 Surgimento do Movimento de Cultura Popular - MCP

O MCP surgiu como mais um movimento de luta do povo recifense, para combater, na conjuntura de vulnerabilidade econômica, social e educacional em que vivia a população cidadina, o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome que proliferavam na cidade do Recife daquela época. Ele já nasceu sob a égide da inovação pedagógica, uma vez que rompeu com o modo tradicional de se fazer educação.

Embora ele tenha aflorado da vontade política do então prefeito da cidade do Recife, Miguel Arraes, isso não o descaracteriza como uma inovação pedagógica, exatamente porque esse movimento visava a mudanças substanciais em relação às práticas pedagógicas que diziam respeito à educação de crianças e adultos.

Práticas pedagógicas devem ser aqui compreendidas como aquelas que “[...] ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de facilitar ou mediar essa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto”. (FINO, 2008, p. 3). Esse conceito está muito bem explícito nas ações pedagógicas vivenciadas pelos membros do MCP, e reverberou em outros estados brasileiros.

O MCP foi fundado em 13 de maio de 1960 e registrado em cartório em 19 de setembro de 1961. A sede desse movimento foi instalada no local denominado Arraial do Bom Jesus, no bairro de Casa Amarela. Esse espaço físico foi definido por simbolizar o movimento de luta dos colonos portugueses e dos nativistas ocorrido no período compreendido entre 1645 e 1654, contra a ocupação holandesa.

Já o dia 13 de maio foi escolhido pelo seu significado histórico. Foi nessa data que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea que libertou os escravos do Brasil após 400 anos de escravidão negra. Contudo, existiram outras formas de escravidão que perduram até hoje: escravidão política, econômica, social, educacional e cultural.

2.3.1.1 Fontes de inspiração do MCP

O MCP assimilou e internalizou saberes de autores franceses, como por exemplo: *Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Bernard Lavergne, Georges Lasserre, George Gurvitch, François Perroux*, (Soborne), *Henri-Charles Desroches, Jean-Yves Calvez, Pierre Teilhard de Chardin*, além de autores americanos como *Friedrich Spiegelberg e Horace Friess*, da *Columbia University*, entre outros, que contribuíram para fortalecer, com concepções inovadoras e avançadas, os idealizadores desse movimento. Todas essas pessoas, através de suas obras, exerceram influência e serviram de inspiração para os fundadores do MCP e de orientação para o movimento (COELHO, 2001, s/p.).

Além disso, Germano Coelho e sua esposa Norma vivenciaram quatro experiências concretas ligadas diretamente ao povo, contando com o ideal e o entusiasmo da juventude comprometida com a educação e a cultura e centrada na força do trabalho humano que influenciou a concepção do MCP, com destaque a *Peuple et Culture*, que deu origem ao nome do Movimento de Cultura Popular, *Freinet*, *Lebret*, Israel.

Da primeira herdaram o nome para o próprio movimento do MCP; a segunda foi o encontro *Célestin e Élise Freinet*, que ocorreu no ano de 1954, na Escola de Vence, em que se pôde vivenciar uma experiência de inovação pedagógica que ocorria em uma escola pública. A terceira experiência foi fundamental: o encontro com *Lebret*, no Centro de Economia e Humanismo, criador do movimento *Économie et Humanisme*. Por fim, a estada em Israel, onde visitaram os lugares santos da história de Cristo; compartilharam o drama e a tragédia dos palestinos nos campos de refugiados controlados pela Organização das Nações Unidas – ONU; descobrindo as instituições e as pessoas que estavam construindo Israel; aprendendo a admirar os símbolos do povo judeu; avaliando o ressurgimento do hebraico como língua viva; compreendendo o papel dos órgãos centrais da economia, entre outras experiências (op. cit.).

2.3.1.2 Fundamentos do MCP

A educação e a cultura foram os fundamentos do MCP, que visava a emancipação da população de morros, mangues e alagados. Mesmo porque a educação ocupou posição de destaque no movimento.

2.3.1.3 Idealizadores do MCP

Destacam-se entre seus idealizadores: Germano de Vasconcello Coelho e sua esposa Norma, Anita Paes Barreto, Abelardo da Hora, Paulo Freire, Ariano Suassuna, Paulo Rosas, Argentina Rosas, Francisco Brennand, entre tantos outros, com o apoio do então prefeito do Recife, Miguel Arraes.

2.3.1.4 Objetivos do MCP

Entre os objetivos contidos no estatuto do MCP vale ressaltar aqueles que diziam respeito à educação:

- 1 – Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- 2 – Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através de educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- 3 – Proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho;
- 4 – Colaborar para a melhoria do nível material do povo, através de educação especializada;
- 5 – Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular. (RECIFE, 1986, pp. 23-24).

Para viabilizar esses objetivos o currículo a ser vivenciado nos espaços educativos do MCP precisava se diferenciar do modelo tradicional. Era necessário ter um currículo que percebesse os estudantes como “[...] sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias [...]” (SOUSA, 2017, p. 25). Nesse sentido, fica evidenciado que a divisão de pesquisa ligada ao Departamento de Documentação e Informação foi a que mais se destacou.

Do ponto de vista administrativo o MCP era dividido em três departamentos: Departamento de Formação da Cultura – DFC; Departamento de Difusão da Cultura – DFC; Departamento de Documentação e Informação – DDI.

Desses três departamentos o que mais se destacou, em função de uma atuação mais incisiva em relação às questões educacionais, foi o DDI. Esse departamento tinha como atribuição interpretar, desenvolver e sistematizar a cultura popular, fazendo um contraponto à cultura hegemônica da classe dominante; criar e difundir métodos e técnicas de educação popular que se opunham às cartilhas de alfabetização descontextualizadas da realidade recifense da época, e formar pessoal habilitado a transmitir a cultura do povo, e não a cultura da elite brasileira.

O Departamento de Documentação e Informação – DDI foi o mais inovador em relação às práticas pedagógicas. Ele era constituído por dez divisões. Entre elas cabe destacar

a Divisão de Pesquisa dirigida por Paulo Freire, cuja pedagogia valorizava a dimensão dialógica do ato educativo e extrapolou o território do Recife e ganhou o mundo.

Assim, através do MCP, o município do Recife desenvolveu atividades de caráter comunitário, com base na educação integrada de crianças e adultos, dando ênfase à preparação para a vida e para o trabalho.

São as atividades educacionais do MCP que vão fazer ressurgir a Rede Municipal de Ensino do Recife, ensejando sua estruturação como a conhecemos hoje. Na verdade, tem-se inicialmente o surgimento da Fundação Guararapes, que representou uma iniciativa no sentido de preencher o lugar deixado pelo MCP, inclusive ocupando o mesmo espaço físico, o Sítio da Trindade, que é um local de referência histórica para os recifenses, por conta da luta contra os holandeses.

Conhecendo a história de lutas protagonizadas pelos seres humanos que habitaram o Recife do passado, dos que vivem e convivem com o Recife do presente e com aqueles que habitarão o Recife do futuro, e percebendo a Cidade como um ambiente dotado de virtudes pedagógicas, acreditamos que o MCP foi um desses movimentos que lutou para que a cidade do Recife se modernizasse cultural e educacionalmente, e Paulo Freire contribuiu de forma significativa para que isso ocorresse.

Por conta de que “[...] suas atividades iniciais eram orientadas, fundamentalmente, para conscientizar as massas através da alfabetização e educação de base” (GASPAR, s/d), esse movimento inquietou a elite nacional a ponto de ser extinto com o Golpe Militar, em março de 1964.

Todo seu arquivo documental foi queimado, as obras de artes produzidas foram inutilizadas e os profissionais envolvidos no movimento foram destituídos de seus cargos, perseguidos, presos e muitos deles foram exilados, inclusive Paulo Freire, entre outros.

2.4 PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro, elaborou uma pedagogia voltada para atender adultos desfavorecidos economicamente, e que não tiveram oportunidade de acesso, na idade adequada, à educação escolar. Ele se apoiou em vários pensadores para desenvolver sua pedagogia.

2.4.1 Pensadores que inspiraram Paulo Freire

Vários foram os pensadores que influenciaram as ideias de Paulo Freire. Mas, para efeito deste estudo, destacaremos apenas Martin Heidegger – pensador de questões que dizem respeito à procura do sentido para a existência, ou seja, uma de suas preocupações existenciais foi a de desenvolver uma análise da existência humana, objetivando elucidar o verdadeiro sentido do ser; Martin Buber – não há existência sem comunicação e diálogo. Para ele, o ser humano nasce com a predisposição de se relacionar com os outros seres. Logo, uma existência verdadeiramente autêntica precisa ser vivenciada com responsabilidade e diálogo, em uma relação Eu-Tu; Karl Jaspers – dedicou especial atenção aos assuntos relativos ao ser humano e sua condição existencial, como por exemplo, temporalidade, liberdade, finitude, fracasso e transcendência.

Convém salientar que, para Jaspers, a existência humana tem relação direta com a historicidade e a ideia de razão. O existir é um transcender na liberdade, no sentido de autonomia, que possibilita desvendar as complexas condições históricas e concretas de uma determinada realidade social; e Carl Rogers – acreditava que as pessoas são essencialmente boas e que têm uma tendência atualizante. Ele também advogava que são necessárias três situações essenciais e concomitantes que favorecem um relacionamento: consideração positiva incondicional, empatia e congruência. A primeira condição está diretamente relacionada ao fato de se aceitar o outro ser social da forma como ele se apresenta. Isto é, de modo incondicional, sem que seja preciso impor outras condições. Já a empatia tem a ver com a possibilidade de se colocar no lugar social do outro, e a congruência, por sua vez, diz respeito à coerência entre o pensar e o agir.

Indubitavelmente, essas três condições estão presentes nos pressupostos da Pedagogia de Paulo Freire, embora não se tenha como afirmar a influência do pensamento humanista da abordagem centrada na pessoa nas reflexões de Paulo Freire.

2.4.2 Paulo Freire e o MCP

Paulo Freire se incorporou ao movimento do MCP após ter concorrido à cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com a tese: Educação e atualidade brasileira.

Quando saiu o resultado desse concurso ele obteve o segundo lugar e os títulos de doutor e livre-docente. Após esse resultado, ele decidiu se juntar ao grupo como um dos fundadores do MCP.

Paulo Freire, ao refletir sobre a sociedade brasileira em transição, traça o perfil de uma sociedade fechada, em que o centro de negócios de sua economia estava canalizado para fora dela, ou seja, administrado pelo mercado externo. Uma economia exportadora de matérias-primas crescendo para fora, espoliativa dos interesses do país. Uma sociedade objeto, atrasada, com pouca vida urbana desenvolvida, governada por uma elite voltada para a defesa de seus interesses de classe, e com inquietantes índices de analfabetismo.

Ele realiza uma interpretação diferenciada da organização política, econômica, social, cultural e educacional da sociedade em tela, advogando a ideia, com base nos pressupostos da filosofia existencial, de que o ser humano se diferencia de qualquer outro ser animal, por suas relações de interação com o mundo, pelo fato de estar nele e com ele. Nesse sentido, é nas relações que o ser humano estabelece com o seu entorno, que ele vivencia experiências de “[...] transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade”. (FREIRE, 2017, p. 55).

Ao refletir sobre a transcendência, Paulo Freire nos convida a um repensar sobre a consciência que o ser humano tem de sua finitude, de sua capacidade de intervir na realidade que o cerca, e tendo consciência de suas relações com essa realidade:

[...] resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai humanizando-a. vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vai se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas, (op. cit. p. 60).

É em função dessa complexidade de interpretação da realidade, vivenciada por cada ser humano, que Paulo Freire se engajou no Movimento de Cultura Popular e desenvolveu sua metodologia de alfabetização com base no diálogo e no despertar da consciência do aprendiz adulto, para a sua condição existencial vivenciada em uma sociedade marcada pela extrema desigualdade econômica, social, cultural e educacional.

2.4.3 Método Paulo Freire

As contradições nas formas de organização política, econômica, social, cultural e educacional, desde a colonização do país pelos portugueses, foram criando as condições materiais e existenciais da população brasileira, para que fosse possível, nos anos que antecederam ao Golpe Militar de 1964, a vivência do método Paulo Freire.

O método de alfabetização de Paulo Freire está pautado em um estudo de natureza etnográfica, em que as informações eram coletadas a partir das técnicas de conversação corrente, entrevista etnográfica e dos instrumentos de registro em diário de campo e registro fotográfico.

Paulo Freire pensou em uma alfabetização ativa e não mecânica, como era comum naquela ocasião. A ideia era alfabetizar pelo processo de conscientização da realidade concreta vivida, transformando a ingenuidade em criticidade. (FREIRE, 2017, p. 136).

Para ele e seus colaboradores, a alfabetização precisava ser clara, com conteúdo de aprendizagens ativo, que conduzisse o aprendiz a ser sujeito, e não objeto do seu processo de aprender, a partir de sua condição existencial.

O importante era que o aprendiz tivesse consciência de que não estava apenas no mundo, mas com ele. Que também fosse capaz de desenvolver uma consciência crítica sobre os dados de realidade, fazendo [...] correlações causais e circunstanciais (op. cit. p. 138), refletindo sobre sua existência.

Para tanto, foi pensada uma proposta de alfabetização que atendesse aos seguintes pré-requisitos: [...] a) num método ativo, dialógico, crítico e criticizador; b) na modificação do conteúdo programático da educação; c) no uso de técnicas como a da redução e da codificação (op. cit. p. 141).

2.4.3.1 Fases do método

Ainda no que concerne ao método em tela, Paulo Freire informa que ele foi pensado para ser executado em cinco fases: levantamento do universo vocabular dos aprendizes com que se trabalharia; escolha das palavras selecionadas a partir do universo vocabular pesquisado; criação de situações existenciais típicas dos aprendizes; elaboração de fichas-roteiro, objetivando auxiliar os coordenadores de debate no seu trabalho e elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

A fase que diz respeito ao levantamento vocabular dos aprendizes era realizada

[...] através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte.

[...]

As entrevistas revelam anseios, frustrações, descrenças e esperanças, ímpeto de participação, como igualmente certos momentos altamente estéticos da linguagem do povo (FREIRE, 2017, p. 147).

Percebe-se com muita nitidez, nessa forma de conduzir o processo da coleta de dados proposta pela metodologia de alfabetização de Paulo Freire, uma clara aproximação com os estudos desenvolvidos por Lapassade sobre pesquisa etnográfica, quando este nos informa que o observador participante desempenha um papel na condição de um membro externo ao ambiente de aprendizagem, uma vez que o coletor das informações não faz parte desse universo existencial. No caso específico do método Paulo Freire, a pessoa “[...] chega por um tempo limitado, o tempo de sua pesquisa, solicita o direito de entrar no campo, fica alguns meses, raramente anos, depois deixa o campo e redige sua tese ou relatório”. (LAPASSADE, 2005, p. 75).

Em se tratando do método Paulo Freire, observa-se que a partir do levantamento das falas das pessoas entrevistadas se construíam as palavras geradoras com o apoio de um tratamento acadêmico na sua interpretação, e deveriam ser utilizadas no processo de alfabetização.

A escolha das palavras geradoras não era feita de forma aleatória. A seleção obedecia a três critérios: riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas da língua, e teor pragmático da palavra.

Em relação à complexidade fonética da língua, as dificuldades eram organizadas em uma sequência progressiva que partia da menor dificuldade fonética para a maior. Já no que se refere ao teor pragmático, eram levadas em consideração aquelas palavras que provocassem maiores possibilidades de envolvimento emocional do aprendiz na realidade social, política, cultural, entre outras.

Na fase que diz respeito à criação de situações existenciais típicas do grupo de estudantes, o cenário proposto funcionaria como provocador para o debate em torno dele, na perspectiva da conscientização e da alfabetização. Na verdade, eram “[...] situações-problema, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos com a colaboração do coordenador”. (FREIRE, 2017, p. 150).

A situação-problema colocada em debate, além de ter relação com as circunstâncias locais, deveria também favorecer a análise de problemas relacionados tanto com esfera nacional como a regional. Esse jogo de interlocuções possibilitaria ao grupo de estudantes a conscientização de sua condição existencial e a alfabetização.

A quarta fase do método baseava-se na produção de fichas-roteiro que serviam de apoio ao coordenador do debate no desenvolvimento de seu trabalho. Já a quinta e última fase estava relacionada à elaboração das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas produzidas a partir das palavras geradoras.

2.4.3.2 Tecnologias utilizadas na vivência do método

Como suporte às atividades pedagógicas foram utilizados os seguintes materiais e equipamentos: projetor, slides, cartaz, fotograma – no caso de *stripp-film*, parede das casas onde se instalava o Círculo de Cultura, quadro-negro, cujo lado oposto era pintado de branco para funcionar como tela, ficha da descoberta utilizada na execução prática do método. Algumas dessas tecnologias eram inovadoras para a época.

Paulo Freire aponta que a grande dificuldade para a execução do método foi a preparação dos quadros de coordenadores, uma vez que estes precisariam ser formados na lógica do diálogo, em uma relação eu-tu. Ou seja, numa relação pedagógica de dois sujeitos, visando retirar a dimensão puramente mecânica da alfabetização e relacionando-a ao processo de conscientização, uma vez que a educação deveria ser considerada não como recurso de repressão do ser humano, e sim como um trabalho de sua emancipação política, social, cultural e educacional.

Dentre os métodos do ensino da leitura e da escrita vigentes na ocasião, Paulo Freire situou seu método na tendência eclética porque ela engloba a síntese e a análise. É possível situar a pedagogia freiriana como uma prática pedagógica inovadora, porque sua metodologia conduzia o estudante a refletir sobre suas condições existenciais e a questionar práticas históricas de opressão política, econômica, social, cultural e educacional vigentes desde o período colonial.

Tais considerações apontam para uma inovação pedagógica, na medida em que rompe com o modelo de alfabetização mecanicista, além de trabalhar com questões relativas aos recursos cognitivos, afetivos e volitivos que implicavam na conscientização do estudante adulto de sua condição existencial, visando romper com as barreiras políticas e atitudinais

impostas de forma vertical aos brasileiros desfavorecidos economicamente, especialmente os residentes nas regiões Norte e Nordeste.

Após o Golpe Militar de 1964, que culminou com a prisão de Paulo Freire e o encerramento das atividades do Movimento de Cultura Popular, e com o retorno das velhas práticas oligárquicas fossilizadas, o país volta a gerar um elevado índice de analfabetos, como decorrência do baixo investimento público na educação básica.

Por outro lado, a repressão política, inclusive com a cassação do direito de eleições livres, volta a se expressar de forma contundente, com reflexos na sociedade civil, gerando falta de diálogo, uma vez que a educação deixa de ser um instrumento de liberdade econômica, cultural e social.

O legado da pedagogia de Paulo Freire para a educação brasileira é incomensurável, uma vez que mesmo após o seu exílio, sua metodologia continuou sendo referência na alfabetização de jovens, adultos e idosos não só no Brasil, como em outros países. Além disso, suas ideias influenciaram o movimento da pedagogia crítica.

2.5 ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILLIA

O estudo sobre a abordagem de Reggio Emília emergiu da prática das entrevistas, ao entrevistar I – gestora da Creche-Escola Iraque, campo de observação. Ela em sua fala fez referência a essa abordagem, afirmando, inclusive, que a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Recife estava fundamentada nessa abordagem.

Entretanto, ao longo da vivência da coleta de dados e ao acessar o caderno da Política da Educação Infantil, ficou evidente que a política atual da rede não tem relação direta com a abordagem educacional em epígrafe. Percebe-se que a referência da gestora diz respeito ao período em que ela trabalhou como técnica pedagógica e depois como gerente da Gerência de Educação Infantil – GEI.

Com a chegada do atual prefeito – Sr. G. J. – ao poder, houve várias alterações no organograma da Secretaria de Educação e todas as gerências perderam seus *status* e passaram a ter outras denominações. No caso específico da GEI, esta passou a ser chamada de Divisão de Educação Infantil – DEI.

A abordagem pedagógica idealizada por Loris Malaguzzi e vivenciada nas escolas operadas pela municipalidade, para crianças pequenas da cidade Reggio Emilia, localizada ao

norte da Itália, extrapolou seus limites territoriais e se tornou referência em alguns países, em virtude de se tratar de uma pedagogia centrada na aprendizagem da criança e nas cem linguagens; ter como fonte de inspiração autores consagrados na literatura científica, cujas teorias revolucionaram o modo de pensar e compreender o ser humano em desenvolvimento; ter princípios orientadores consistentes; objetivos claros e precisos; organização espacial diferenciada da escola tradicional; rede de cooperação e interação formada por professores, membros da equipe escolar, pedagogistas e famílias que dão sustentação material e imaterial à abordagem; pela forma como o projeto educacional de Reggio Emilia surgiu, entre outros.

Um fato pertinente a essa abordagem é que a discussão sobre a expressão gráfica das crianças estava presente desde o começo.

2.5.1 Contexto histórico de surgimento do projeto educacional de Reggio Emilia

O que chama a atenção nesta abordagem é que ela emergiu a partir do caos imaterial e material do fim da Segunda Guerra. A partir do desequilíbrio decorrente das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas ao longo de todo o processo desse evento conflituoso, a comunidade do vilarejo de Villa Cella, localizada próxima à cidade de Reggio Emilia, na Itália, ousou juntar o que era possível naquele momento de tanto sofrimento, e se mobilizar para pensar, reelaborar e reescrever o futuro das crianças pequenas.

Nesse contexto, resolveram ser protagonistas de uma nova experiência educacional. Por conseguinte, edificaram e colocaram para funcionar um espaço educativo formal para atender as crianças sobreviventes desse conflito militar que envolveu a maioria das nações do mundo, inclusive a própria Itália, que se aliou à Alemanha e ao Japão. Observa-se que a abordagem educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia já surge sob a égide da inovação pedagógica.

Inovação pedagógica, para Fino, “[...] implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (2008, p. 1). Ainda no que concerne à inovação pedagógica, de acordo com esse autor, ela deve ocorrer em locais diferenciados de ensino e aprendizagem, mas que a ênfase seja centrada na atividade do aprendiz, e não no do ensinante. Para tanto, faz-se necessário conceber um ambiente fértil para que o aprendiz possa desenvolver-se de modo integral. Nesse sentido, a abordagem de Reggio Emilia rompe com as

práticas tradicionais ao ofertar às crianças pequenas um ambiente educacional rico de possibilidades cognitivas, afetivas e procedimentais. Seu mentor foi Loris Malaguzzi, que contou com o apoio de sua equipe de trabalho.

2.5.2 *Loris Malaguzzi*

Ao ter conhecimento desse movimento de luta e de (re)construção de um mundo social e cultural diferenciado para as crianças e para as futuras gerações, Loris Malaguzzi, à época com 25 anos de idade, deslocou-se para lá e se engajou nesse projeto que já aponta para uma vivência pedagógica inovadora. Ele chegou à comunidade do vilarejo de Villa Cella não com a intenção de ensinar, uma vez que era pedagogo, mas com disposição para aprender. Ele demonstrou interesse sincero pelo que estava sendo feito naquela comunidade. Agindo dessa forma, criou uma ponte para escutar, de modo pedagógico, o que as pessoas poderiam lhe ensinar. Ele inverteu a lógica do processo. Além disso, dessas circunstâncias tão adversas emergiu uma nova experiência educacional.

As mães e os pais, que haviam construído a escola com suas próprias mãos, solicitaram a Malaguzzi e equipe que ela operasse de modo diferenciado da escola tradicional, no sentido de que seus filhos pudessem ser educados de outra maneira. Esse era o desejo expressado, especialmente pelas mães, e eles, enquanto educadores e diante das circunstâncias de edificação da escola, jamais poderiam trair, segundo as palavras do próprio Malaguzzi.

No entendimento de Malaguzzi, se era pensamento dos pais que “[...] as crianças possuíam direitos legítimos, então elas também deveriam ter oportunidades de desenvolver sua inteligência e de serem preparados para o sucesso que não deveria e não lhes poderia escapar” (MALAGUZZI, 1999, p. 67).

Cabe destacar que esse pensamento dos pais transmitia um desejo aplicável a todos os seres humanos; expressava a afirmação de que não se deveria ser infiel às competências e habilidades das crianças e, finalmente, um cuidado especial no sentido de que elas precisavam ser consideradas em suas potencialidades por todos aqueles que, direta ou indiretamente, faziam parte do seu itinerário formativo.

Com base nesse pensamento, Malaguzzi e equipe extraíram conceitos essenciais que a partir de então passariam a orientar a prática pedagógica da abordagem educacional de Reggio Emilia.

Desde o início houve o desejo de afirmar o direito de cada criança de ser protagonista de sua própria aprendizagem, bem como maximizar a sua curiosidade espontânea.

Inicialmente, em Reggio Emilia, as escolas para crianças pequenas foram administradas pelos pais. Após algum tempo, elas passaram a ser operadas pela municipalidade.

2.5.2.1 Formação de Malaguzzi

Com formação em Pedagogia pela Universidade de Urbino, Loris Malaguzzi iniciou sua carreira do magistério no ano de 1940, lecionando em escolas primárias, até o ano de 1943, na aldeia de Sologno, em Villa Minozzo. Essa Villa é uma comuna italiana da região da Emilia-Romanha, província de Reggio Emilia. Daí se entender a razão pela qual ele foi seduzido pelo canto da sereia. Isso só foi possível porque ele se encantou com o que viu: pessoas comuns de origem humilde se mobilizando para construir e gerir uma escola para crianças, situação compatível com as ideias de Fino do que seja de fato inovação pedagógica.

Malaguzzi, em entrevista a Lella Gandini (1999, p. 59-104), informa que a vida ofereceu a ele a oportunidade de participar de uma experiência inovadora, na área da educação formal. Aceitou o chamado e se engajou no processo.

Após alguns anos de magistério na escola, Malaguzzi optou por desbravar novos caminhos. Para tanto, dirigiu-se para a capital italiana e foi estudar Psicologia no Centro Nacional de Pesquisa, acessando saberes que o ajudariam na construção da abordagem denominada Reggio Emilia.

Ao exercer seu magistério em escola primária, Loris Malaguzzi foi observando o modo como os professores labutavam e se relacionavam nesse espaço de ensino e aprendizagens, ao mesmo tempo em que aprendia com as vivências das crianças. Essas experiências foram basilares para a construção da abordagem de Reggio Emilia.

Ao regressar a Reggio Emilia com novos conhecimentos, agora na área da Psicologia, ele cria o Centro Psicopedagógico Municipal da cidade e começa a trabalhar simultaneamente nesse centro e nas escolas autogeridas.

É interessante destacar que o acesso aos saberes das duas áreas de conhecimentos afins, Pedagogia e Psicologia, contribuiu de forma significativa para que Loris Malaguzzi

desenvolvesse uma pedagogia diferenciada da tradicional denominada de Abordagem Educacional de Reggio Emilia.

2.5.3 Teorias e escolas de pensamento que influenciaram as práticas pedagógicas da abordagem

Percebe-se que Malaguzzi e equipe se apoiaram em uma vasta literatura para fundamentar as práticas pedagógicas vivenciadas nas escolas, para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia. O acervo de referência, formado por vários estudiosos e pesquisadores, de várias áreas do conhecimento, contribuiu de forma significativa para superar as práticas pedagógicas tradicionais e avançar com práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na instituição.

No entanto, isso não significa dizer que a transposição ocorreu sem dificuldades e incertezas. Para Malaguzzi, “o primeiro medo é o de perder a capacidade ou a habilidade de conectar as teorias aos problemas objetivos do trabalho diário que, por sua vez, são geralmente complicados pelas realidades administrativas, legais ou culturais”. (MALAGUZZI, 1999, p. 96). Além desse medo inicial, outros se fizeram presentes ao longo do processo, tais como:

[...] de se perder em um empirismo cego que pode levar a uma ruptura das conexões com os princípios teóricos, ideais e éticos necessários; ser perturbado pelos desafios de novas teorias e abordagens que podem trazer à baila nosso próprio treinamento e escolhas e, por último, mas de menor importância, ignorar a promessa de que as escolas oferecem o melhor possível para todas as crianças e atendem às expectativas e necessidades de suas famílias. Esses temores são inevitáveis, porque em nossa tarefa não podemos estar satisfeitos com resultados aproximados e porque nossa opção foi a de estabelecer uma escola com uma função crítica e reformadora. Não queríamos ser apenas pessoas que oferecem cuidados perfunctórios (op. cit.).

Percebe-se que os mentores da abordagem educacional para crianças pequenas de Reggio Emilia não queriam replicar as práticas pedagógicas tradicionais que eram vivenciadas naquela ocasião, pois já traziam consigo a plasticidade e disponibilidade cognitiva, afetiva e procedimental para transgredi-las, sem, contudo, desprezar as práticas pedagógicas inovadoras de alguns de seus conterrâneos italianos.

No início da elaboração do projeto educacional a ser vivenciado nas escolas para crianças pequenas de Reggio Emilia, Malaguzzi e equipe se apoiaram em teóricos da tradição italiana, como Rosa Agazzi e Maria Montessori.

O método das irmãs Agazzi foi adotado na Itália, segundo Malaguzzi, porque sua abordagem estava mais próxima da visão de criança aceita pelo catolicismo. Já Maria Montessori, porque deu uma abordagem científica à pedagogia. Contudo, eles acreditavam que os escritos das duas deveriam “[...] receber nossa reflexão para que possamos seguir além deles”. (MALAGUZZI, 1999, p. 70).

QUADRO 1 – Fonte de inspiração: educadoras italianas

Teórico	Contribuição
Rosa Agazzi Nascimento: 26/03/1866 Falecimento: 09/01/1951 País: Itália Formação: Pedagogia	No método educativo das irmãs Agazzi, a atividade da criança é o ponto central do processo educacional. Os princípios do ensino agaziano são: atividades práticas, educação estética, educação sensorial, educação para o canto, educação intelectual e educação do sentimento.
Maria Montessori Nascimento: 31/08/1870 Falecimento: 06/05/1952 País: Itália Formação: Médica e Pedagoga	Tinha como foco de sua metodologia o interesse pela liberdade, pela atividade e pelo estímulo para o crescimento físico e intelectual da criança. Na sua compreensão, a aprendizagem deve estar alicerçada no espaço escolar e no material didático, com uma mediação mínima do professor. Este, por sua vez, atua como um guia. Nessa situação a própria criança daria as pistas de sua evolução.

Até a década de sessenta, os temas relativos à educação faziam parte da vanguarda educacional de outros países que estavam bem mais avançados nessa área. Entretanto, durante um bom período as teorias e experiências educacionais europeias e americanas foram reprimidas do fazer pedagógico italiano.

Por conseguinte, Malaguzzi e equipe resolveram ir além “da crença de que as ideias e as práticas educacionais podem derivar-se apenas de modelos oficiais ou de teorias já estabelecidas” (MALAGUZZI, 1999, p. 68). Essa iniciativa já reflete a inovação pedagógica que permeia o sistema de escolas de Reggio Emilia, voltado para o atendimento de crianças pequenas e administrado pela municipalidade.

É importante salientar que o itinerário formativo das crianças teve início com a vivência de dois projetos: um baseado na história de Robinson Crusoe, e o outro na história de Pinóquio. Essa fase experimental obteve uma abrangência significativa a partir da análise de

distintas teorias psicológicas e da reflexão e interpretação de diversas teorias e pesquisas estrangeiras, cujos autores contribuíram com ideias educacionais inovadoras.

É a partir desse jogo de interlocuções com pensadores de várias áreas do conhecimento e de nacionalidades diferenciadas que surgiram os pilares da abordagem de Reggio Emilia, exatamente porque Loris Malaguzzi e equipe foram afetados de modo substancial pelos ideais e práticas revolucionárias que giravam em torno da educação escolar.

Um ponto que cabe ser destacado diz respeito ao fato de a inovação pedagógica de Reggio Emilia só ter sido possível porque Malaguzzi e equipe ousaram inovar as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas para crianças pequenas, gerenciadas por pais e operadas pela municipalidade, desconectando-se de modo surpreendente dos preceitos pedagógicos já cristalizados e que tinham como base a pedagogia cristã desenvolvida pela Igreja Católica Romana.

Para subsidiar a proposta pedagógica da abordagem educacional de Reggio Emilia, Malaguzzi e equipe se inspiraram em uma extensa literatura cujos estudiosos e pesquisadores se debruçaram sobre temas relativos a questões humanas de um modo geral, e com um olhar diferenciado para as crianças, a educação e a criatividade.

2.5.4 Fontes de inspiração dos anos 50

A temática relativa à criatividade recém-chegada dos Estados Unidos entrou no itinerário da abordagem educacional de Reggio Emilia, a partir do acesso às teorias de:

QUADRO 2 – Teóricos dos anos 50

Teórico	Contribuição
<p>J. P. Guilford Nascimento: 7 de março de 1897 Falecimento: 26 de novembro de 1987 País: Estados Unidos Formação: Psicologia</p>	<p>Ao longo de toda a sua carreira esteve interessado em estudar as diferenças individuais entre as pessoas. Ele era mais conhecido por seu trabalho em inteligência e criatividade. Valorizava as diferenças. Propôs o conceito de pensamento divergente, associando-o à criatividade e apontando-lhe várias características:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. fluência (capacidade de produzir grande número de ideias ou soluções de problemas em um curto período de tempo); 2. flexibilidade (capacidade de propor simultaneamente uma variedade de abordagens para um problema específico); 3. originalidade (capacidade de produzir ideias novas e originais);

	4. elaboração (capacidade de sistematizar e organizar os detalhes de uma ideia em uma cabeça e realizá-la).
Paul Torrance Nascimento: 8 de outubro de 1915 Falecimento: 12 de julho de 2003 País: Estados Unidos Formação: Psicologia	Ele é mais conhecido por sua pesquisa em criatividade. Criou o Programa de Solução de Problemas do Futuro, o Modelo de Currículo de Incubação e os testes de Pensamento criativo.

Tempos depois essas teorias foram reexaminadas a partir da compreensão de autores como:

QUADRO 3 – Teóricos que embasaram a análise dos autores dos anos 50

Teórico	Contribuição
Jerome Bruner Nascimento: 01/10/1915 Falecimento: 05/06/2016 País: Estados Unidos Formação: Psicologia	Foi um dos pioneiros nos estudos da Psicologia Cognitiva. Realizou estudos sobre sensação e percepção humanas como parte de um processo ativo, e não apenas receptivo. Escreveu sobre educação. Para Bruner, o aprendizado é um processo ativo no qual o aprendiz constrói novas ideias, ou conceitos, baseados em seus conhecimentos passados e atuais. Ele também constrói hipóteses e toma decisões a partir de uma estrutura cognitiva.
Jean William Fritz Piaget Nascimento: 09/08/1896 Falecimento: 16/09/1980 País: Suíça Formação: Biólogo, Psicólogo, Epistemólogo	Piaget pesquisou sobre o desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento. Batizou sua teoria de Epistemologia Genética. Sua obra é rica em conceitos: assimilação, acomodação, adaptação, equilíbrio, abstrações empíricas e reflexivas, estágio (sensório-motor, pré-operatório, operatório), objeto, esquemas. Refletiu também sobre a educação a partir das exigências sociais que são colocadas à educação, das necessidades econômicas e sociais da coletividade, da natureza e magnitude dos recursos colocados à disposição da escola, da produtividade dos sistemas educativos.
Kurt Lewin Nascimento: 9 de setembro de 1890 Falecimento: 12 de fevereiro de 1947 País: Polônia Formação: Psicologia	Formulou a teoria do campo psicológico, afirmando que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere, o espaço vital, onde abriu novos caminhos para o estudo dos grupos humanos. Dedicou-se às áreas de processos sociais, motivação e personalidade, aplicou os princípios da psicologia da Gestalt. Elaborou também a teoria de três etapas (descongelamento, movimento e recongelamento), que revolucionou a ideia de mudança em organizações.
Carl Rogers Nascimento: 8 de janeiro de 1902 Falecimento: 4 de fevereiro de 1987 País: Estados Unidos Formação: Psicologia.	Criou o método psicoterapêutico centrado no próprio paciente. Para ele, o terapeuta precisa desenvolver uma relação de confiança com o paciente para poder fazer com que ele encontre sozinho sua própria cura. Defendia que o processo psicoterapêutico consiste em um trabalho de cooperação entre psicólogo e a pessoa que busca ajuda, cujo objetivo é a liberação desse potencial de crescimento, tendo como resultado a pessoa aberta à experiência, vivendo de maneira existencial, tornando-se ela mesmo. Há três condições básicas e simultâneas defendidas por ele como facilitadoras do processo terapêutico: a consideração positiva incondicional; a empatia e a congruência.

<p>Abranham Maslow Nascimento: 1 de abril de 1908 Falecimento: 8 de junho de 1970 País: Estados Unidos Formação: Psicologia</p>	<p>Propôs uma hierarquia de necessidades, também conhecida como a Pirâmide de Maslow. Seu objetivo é determinar o conjunto de condições necessárias para que um indivíduo alcance a satisfação, seja ela pessoal ou profissional.</p>
---	---

2.5.4.1 Fontes de inspiração dos anos 60: primeira onda de eruditos

As fontes de inspiração de Malaguzzi e equipe englobam várias gerações de pesquisadores sobre temáticas voltadas para diversas áreas do conhecimento e se traduzem pela triagem e escolha criteriosa e objetiva dos estudiosos que ao longo do tempo subsidiaram a abordagem de Reggio Emilia. Isso não significa dizer que todos os escolhidos se mantiveram durante todo o tempo.

Havia uma compreensão, entre eles, de que a literatura consultada não seria suficiente para contribuir com as práticas e valores que seriam necessários, para se vivenciar uma experiência pedagógica diferenciada da tradicional.

Malaguzzi e equipe tinham muito claro que era necessário salvaguardar alguns elementos de vivências anteriores, tais como, “[...] o calor humano e o auxílio recíproco, o senso de realizar um trabalho que revelava – através das crianças e suas famílias – motivação e recursos desconhecidos e uma consciência quanto aos valores de cada projeto e cada escolha para uso no planejamento de atividades completamente diferentes” (MALAGUZZI, 1999, p. 62), para que não houvesse uma transposição acrítica das reflexões e práticas pedagógicas dos pensadores que nortearam a abordagem do sistema de Reggio Emilia:

QUADRO 4 – Teóricos da primeira onda dos anos 60

Teórico	Contribuição
<p>John Dewey Nascimento: 20/10/1859 Falecimento: 01/06/1952 País: Estados Unidos Formação: Filósofo, Pedagogo</p>	<p>Ligação entre ensino e prática cotidiana; Educação centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno;</p>
<p>Henri Paul Hyacinthe Wallon Nascimento: 15/06/1879 Falecimento: 01/12/1962 País: França Formação: Filósofo, Médico, Psicólogo</p>	<p>Estudou a gênese da cognição, integrando também os aspectos afetivos e sociais da personalidade da criança. A cognição, para ele, está fundamentada em quatro categorias denominadas campos funcionais: movimento, afetividade, inteligência e pessoa;</p>
<p>Édouard Claparède Nascimento: 24/03/1873 Falecimento: 29/09/1940 País: Suíça</p>	<p>Defendeu uma educação funcional e uma aprendizagem ativa. Incentivou a atitude participante do aprendiz em detrimento das aulas expositivas. Destacou-se pelos seus estudos nas áreas da psicologia infantil e da formação da memória. Seus conceitos</p>

Formação: Psicólogo, Neurologista	estavam relacionados às ideias da abordagem pragmatista. Sua obra favoreceu o desenvolvimento da Escola Nova e do cognitivismo.
Jean-Ovide Declory Nascimento: 23/07/1871 Falecimento: 10/09/1932 País: Bélgica Formação: Médico, Psicólogo, Professor, Pedagogo	Para ele, a necessidade gera o interesse que leva ao conhecimento; Atribuiu às necessidades básicas: comer, abrigar-se, defender-se e produzir a determinação da vida intelectual; Dedicou especial atenção à questão da linguagem. Sendo assim, são formas de expressão a palavra, o corpo, a construção e a arte; Valorizou os trabalhos manuais, os esportes e os desenhos; Defendeu os centros de interesse em que os estudantes escolhem o que querem aprender, constroem o próprio currículo, de acordo com sua curiosidade, sem a separação tradicional entre as disciplinas.
Anton Makarenko Nascimento: 13/03/1888 Falecimento: 01/04/1939 País: Ucrânia Formação: Pedagogo, Pedagogo	Concebeu um modelo de escola que tinha como fundamento a vida em grupo, na autogestão/autocontrole, no trabalho e na disciplina. Ele e equipe mantinham uma postura de rigidez e disciplina conjugadas a afeto, compreensão e valorização de cada habilidade das crianças e adolescentes que viviam na colônia Gorki. Os jovens se organizavam em grupos de atividades e participavam da definição das regras em reuniões e votações. Faziam parte da rotina da colônia os exercícios físicos, os trabalhos manuais, a recreação, as excursões, as aulas de música e as idas ao teatro. Acreditava que a escola tinha que formar seres participativos, por meio de uma organização coletiva e democrática, com muita disciplina e trabalho.
Lev Semenovitch Vygotsky Nascimento: 17/11/1896 Falecimento: 11/06/1934 País: Rússia Formação: Psicólogo	Falou da escola, do professor, valorizou a ação pedagógica e a intervenção. São conceitos fundamentais na obra de Vygotsky: zona de desenvolvimento proximal ou potencial, mediação baseada em ferramentas ou signos. Diferenciou as funções psicológicas elementares das funções psicológicas superiores. Subordinou os processos biológicos ao desenvolvimento cultural.
Erik Erikson Nascimento: 15/06/1902 Falecimento: 12/05/1994 País: Alemanha Formação: Psicanalista	Responsável pelo desenvolvimento da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial; Formulou a teoria segundo a qual as sociedades criam mecanismos institucionais que favorecem e enquadram o desenvolvimento da personalidade. Foi autor do conceito de moratória psicossocial.
Urie Bronfenbrenner Nascimento: 29/04/1917 Falecimento: 25/09/2005 País: Rússia Formação: Psicologia	Desenvolveu a teoria dos sistemas ecológicos. Sua teoria afirma que existem diferentes níveis de influências ambientais que podem afetar o desenvolvimento de uma criança a partir de pessoas e de instituições que cercam o ser humano.
Pierre Bovet Nascimento: 05/06/1878 Falecimento: 02/12/1965 País: Suíça Formação: Psicólogo, Pedagogo	Propôs uma nova educação. Foi um divulgador do movimento da Escola Nova e o primeiro a utilizar o termo escola ativa. Na sua visão, era importante que fosse desenvolvido nos estabelecimentos de ensino atividades educativas, lúdicas e artísticas, para que os estudantes adquirissem sentimentos e atitudes pacifistas, de respeito, de solidariedade e de tolerância com todas as culturas.
Adolf Ferrière Nascimento: 30/08/1879 Falecimento: 16/06/1960 País: Suíça Formação: Pedagogo	Propôs uma nova educação. Seu trabalho pedagógico está estreitamente ligado ao movimento Escola Nova, como um dos seus fundadores. Propôs o conceito da Escola Nova Ativa, pois acreditava numa educação para a liberdade, como também em um funcionamento escolar baseado no respeito aos interesses e necessidades das crianças.
Celestin Freinet Nascimento: 15/10/1896	Propôs novas técnicas de ensino. Ele se identificou com a corrente da Escola Nova. Acreditava que a educação deveria

Falecimento: 08/10/1966 País: França Formação: Pedagogo, Pedagogista	possibilitar ao estudante a realização de um trabalho real. No seu entender, o trabalho desenvolve o pensamento lógico e inteligente. Logo, a aprendizagem através da experiência seria mais eficaz. Defendia o jornal escolar, a troca de correspondência, trabalhos em grupo e aula-passeio.
Dalton School de Nova Iorque Foi fundada no ano de 1919 por Helen Parkhurst.	Propôs um novo experimento educacional. Ela desenvolveu o Plano Dalton, que exigia que professores e alunos trabalhassem juntos em direção a metas individualizadas. Esse plano era constituído de três partes: Casa, Tarefa e Laboratório. Os objetivos de Helen Parkhurst eram: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequar o programa de cada aluno às suas necessidades, aos seus interesses e habilidades; ➤ Promover a independência e a confiabilidade; ➤ Melhorar as habilidades sociais do aluno e o senso de responsabilidade para com os outros.

Essa literatura norteou as escolhas de Malaguzzi e equipe. Além disso, a forte determinação do grupo os impulsionou a continuar com as experiências que já vinham sendo realizadas.

Em relação a Piaget, vale ressaltar que Malaguzzi e equipe teceram críticas a alguns aspectos da sua teoria, embora o tenham elegido como um dos principais estudiosos que contribuíram para a revolução do conceito de infância. Para ele, Piaget deu às crianças uma identidade baseada em uma análise atenta de seu desenvolvimento.

Ainda no que diz respeito a Piaget, percebe-se que alguns conceitos piagetianos fizeram parte das escolhas de Malaguzzi e equipe desde o começo do projeto pedagógico de Reggio Emilia. Eles acreditavam que trabalhar com números, quantidades, classificação, dimensões, formas, medições, velocidade, espaço, entre outros, fazia sentido para as crianças, uma vez que eram utilizados em suas experiências cotidianas, por conta das brincadeiras, negociações, entre outras possibilidades.

Malaguzzi deixa muito explícito em seu pensamento que o foco da abordagem é na aprendizagem das crianças. Para tanto, ele convida o leitor à seguinte reflexão: “Coloque-se de lado por um momento e deixe espaço para aprender, observe cuidadosamente o que as crianças fazem e então, se você entendeu bem, talvez ensine de um modo diferente de antes”. (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

Em relação à aprendizagem, Malaguzzi compreende que ela é o fator primordial. Sendo assim, o ensino deve ser um recurso complementar, no sentido de oferecer ao aprendiz diferenciadas possibilidades de escolhas tanto no que se refere às ideias e sugestões quanto às fontes de apoio.

Posteriormente, Malaguzzi e equipe ampliaram o itinerário de estudos e pesquisas e acessaram estudiosos das áreas da Psicologia, Filosofia, Biologia, Antropologia, Física, Neurociência Dinâmica, entre outras.

Para Malaguzzi,

[...], a conversa sobre a educação (incluindo a educação de crianças pequenas) não pode estar confinada à sua literatura. Essa conversa, que também é política, deve abordar continuamente grandes mudanças sociais e transformações na economia, na ciência, na arte e nos relacionamentos e costumes humanos. Todas essas forças mais amplas influenciam o modo como os seres humanos – até mesmo crianças pequenas – “lêem e lidam com as realidades da vida. Elas determinam a emergência, nos níveis tanto geral quanto local, de novos métodos de conteúdo e prática educacional, bem como de novos problemas e questões existenciais (1999, p. 71).

É evidente que essa forma de pensar a educação de Malaguzzi é pertinente e bem atual. Teóricos como Howard Gardner, Serge Moscovici, Francisco Varela, entre outros, estão presentes nas reflexões e estudos cujas temáticas estão diretamente ligadas à educação.

2.5.4.2 Fontes de inspiração dos anos 70: segunda onda de eruditos

Nessa década outros autores foram incorporados aos estudos de Malaguzzi e equipe, sempre com a ressalva de que a transposição deveria ser bem criteriosa:

QUADRO 5: Teóricos da segunda onda dos anos 70

Teórico	Contribuição
Wilfred Carr Nascimento: País: Inglaterra Formação: Psicólogo	
David Shaffer Nascimento: 20/04/1936 Falecimento: País: Inglaterra Formação: Psicólogo	Conduziu estudos sobre o suicídio de crianças e adolescentes e desenvolveu instrumentos de diagnóstico.
Kenneth Kaye Nascimento: 24/01/1946 Falecimento: País: Estados Unidos Formação: Psicólogo	Para ele, “a revolução educacional só virá depois que a psicologia educacional fizer uma mudança de paradigma. A psicologia vendeu à sociedade um conjunto dogmático de pressupostos que excluem as crenças na educabilidade das crianças, o potencial do currículo e a responsabilidade das escolas”.
Jerome Kagan Nascimento: 25/02/1929 Falecimento: País: Estados Unidos	Pesquisou sobre traços de personalidade, emoção e temperamento. Em relação ao temperamento, ele acreditava que não há garantia de um perfil indefinidamente estável, considerando que os fatores ambientais estão sempre mudando e que tanto os genes quanto os

Formação: Psicólogo	fatores ambientais influenciam o temperamento da criança.
Howard Gardner Nascimento: 11/07/1943 Falecimento: País: Estados Unidos Formação: Psicólogo	Desenvolveu estudos sobre a inteligência e concluiu que a inteligência humana é dividida em: Inteligência Lógico-Matemática, Inteligência Linguística, Inteligência Espacial, Inteligência Físico-Cinestésica, Inteligência Interpessoal, Inteligência Musical, Inteligência Natural, e Inteligência Existencial.
David Hawkins Nascimento: 28/02/1913 Falecimento: 24/02/2002 País: Estados Unidos Formação: Filósofo	Interessou-se pela educação da primeira infância e pela melhoria do ensino de ciência no ensino fundamental. Juntamente com sua esposa, fundou o Centro de Consultoria em Ciência Elementar visando melhorar o padrão de ensino de ciências. Fundaram também o Centro de Educação Ambiental Mountain View para oferecer educação avançada a professores do ensino fundamental.
Serge Moscovici Nascimento: 14/06/1925 Falecimento: 15/11/2014 País: Romênia Formação: Psicólogo Social	Teoria da Representações Sociais.
Gabriel Mugny Nascimento: 1949	
Charles Morris Nascimento: 23/05/1901 Falecimento: 15/01/1979 País: Estados Unidos Formação: Filósofo	Desenvolveu uma teoria comportamental dos signos – semiótica. Fundamentou sua teoria dos signos no behaviorismo social de Mead. Seu sistema de sinais enfatiza o papel do estímulo e resposta nas fases de ação, orientação, manipulação e consumação. Desejou unificar o positivismo lógico com o empirismo comportamental e o pragmatismo.
Gregory Bateson Nascimento: 09/05/1904 Falecimento: 04/07/1980 País: Inglaterra Formação: Biologia, Antropologia	Foi um grande pensador sistêmico e epistemólogo da comunicação. Combinou a Zoologia com a Biologia. Transitou pela Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, Linguística, Ecologia e Cibernética. Seu foco principal foi a comunicação. A partir da análise antropológica de algumas tribos da Nova Guiné e da Ilha de Bali, ele observou que existem dois tipos de relações que determinam as dinâmicas sociais: relações simétricas e relações complementares. Para ele, tanto as relações simétricas quanto as complementares precisam ser trabalhadas socialmente para evitar a cismogênese. Dedicou uma atenção especial às relações entre esquizofrenia e comunicação, que originou a Teoria do Duplo Vínculo. Conduz também seus estudos no campo da comunicação e propõe o conceito de enquadramento. Constrói uma distinção dentro da comunicação em três níveis: denotativo, metalinguístico e metacognitivo.
Heinz von Foerster Nascimento: 13/11/1911 Falecimento: 02/10/2002 País: Áustria Formação: Cibernética, Filosofia, Física.	Combinou Física com Biologia. Trabalhou em cognição com base na Neurofísica, Matemática e Filosofia. Fez contribuições significativas para o construtivismo.
Francisco Varela Nascimento: 07/09/1946 Falecimento: 26/05/2001 País: Chile Formação: Biologia, Filosofia.	Introduziu, juntamente com Humberto Maturana, o conceito de autopoiese à Biologia. Foi cofundador do Instituto Mente e Vida, visando promover o diálogo entre ciência e budismo. Ensinou Ciência Cognitiva, Epistemologia e Neurociência.

Além desses estudiosos, Malaguzzi e equipe foram em busca daqueles que trabalhavam na área da neurociência dinâmica. Percebe-se que a abordagem educacional de Reggio Emilia está alicerçada em estudos não só da área da educação, mas também em áreas afins, como Filosofia, Psicologia, Sociologia. Por conseguinte, os estudantes têm um itinerário formativo rico em possibilidades de aprendizagens cognitivas, afetivas, culturais e

relacionais que fazem da abordagem educacional do sistema de Reggio Emilia um centro de referência mundial.

Malaguzzi e equipe, após anos de estudo, reflexão e de conexão entre as teorias com a prática educacional, estabeleceu teóricos como Adolf Ferrière, John Dewey, Lev Vygotsky, Bruner, Jean Piaget, Urie Bronfenbrenner e Hawkins como presentes ainda na abordagem. Além desses estudiosos, outros foram incorporados, como por exemplo, Kenneth Kaye, porque tratou de questões relativas ao papel tutorial do adulto; David Shaffer, porque ocupou-se do relacionamento entre a linguagem e a interação social; Serge Moscovici e Gabriel Mugny, porque oferece importantes contribuições sobre o princípio da representação e a relevância da inteligência e mente abertas.

Por outro lado, Malaguzzi afirma que “considerada em conjunto, esta literatura contrapõe as teorias behavioristas que reduzem a força criativa e a protagonística da ação humana a um comportamento simples e incapaz de ser lido”. (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

Malaguzzi informa que ele e equipe estavam atentos ao “[...] trabalho sociolinguístico sobre como adultos e crianças constroem em conjunto contextos de significado, bem como pesquisas cognitivas fundamentadas sobre perspectivas construtivistas, interacionistas simbólicas e construtivistas sociais” (op. cit.).

É interessante observar a relação que existe entre a reflexão, assimilação e internalização de alguns dos conteúdos produzidos por esses teóricos das diferentes áreas do conhecimento e a relação elaborada por Malaguzzi e equipe, com as situações concretas vivenciadas no cotidiano das unidades educacionais, para crianças pequenas de Reggio Emilia.

2.5.5 Críticas aos behavioristas

Percebe-se que Malaguzzi era um crítico significativo dos behavioristas. Particularmente, não concordo plenamente com Malaguzzi em relação às suas críticas generalizadas sobre a produção dos teóricos behavioristas, pois acredito que esses estudiosos e pesquisadores deixaram um legado para a humanidade sobre questões muito relevantes e atuais.

No âmbito da educação, Skinner deixou várias contribuições, como por exemplo, instrução programada, uso do reforçamento positivo na modelagem do comportamento, eliminação da punição como método de ensino, ênfase na aprendizagem sem erro, análise do comportamento, a máquina de ensinar, entre outras.

Em relação à instrução programada, Fino elenca as três razões indicadas por Skinner que diferenciavam sua máquina de ensinar do modelo da escola comum:

[...] A máquina fornece feedback imediato, o que conduz mais rapidamente ao comportamento adequado e cria e mantém um ambiente de motivação e entusiasmo;
 Cada aluno movimenta-se ao seu próprio ritmo, dispondo cada qual do tempo de que necessita, em vez de todos estarem sujeitos a um tempo exterior, igual para todos;
 Cada aluno segue um programa cuidadosamente planejado para si (2016, p. 18).

Não se pode negar o quão inovador foi, para a época, essa forma de pensar a aprendizagem dos estudantes. É evidente que houve avanços relevantes nas diversas áreas do conhecimento desde então. Prova disso é a utilização de ferramentas tecnológicas mais modernas, como computadores, tablets, celulares, robôs, entre outras, na sala de aula, e que de certa forma têm contribuído quando usados de forma adequada para empoderar o estudante.

Outra questão que inquietava Malaguzzi dizia respeito à incapacidade ou inabilidade de relacionar os conteúdos das teorias com as demandas complexas do cotidiano das unidades educacionais, e que muitas vezes tinham a ver com situações advindas do âmbito administrativo, legal ou cultural.

Podemos extrapolar essas suas preocupações para o contexto educacional do Sistema Municipal de Ensino do Recife, uma vez que é necessário se orientar pela proposta pedagógica da rede, que, por sua vez, está fundamentada nos documentos orientadores do Ministério da Educação – MEC, com raríssimas possibilidades de transgressão.

Nesse ponto, devemos concordar com Fino quando este afirma a impossibilidade de haver transgressão curricular em instituições formais de ensino, sejam elas públicas ou privadas, exatamente porque elas estão diretamente ligadas às legislações e políticas educacionais vinculadas às instituições estatais, em que diminui “[...] o campo onde pode existir pedagogia e onde é mais provável poder acontecer inovação pedagógica” (2016, p.18).

2.5.6 Relação entre teoria e prática pedagógica

É comum, aqui no Brasil, haver a transposição direta de algumas teorias educacionais ou de áreas afins sem o devido cotejamento entre o seu contexto de surgimento e sua aplicação. Prova disso são as teorias de Piaget.

Aqui em Recife, na década de noventa, em algumas escolas da prefeitura havia uma narrativa de que o professor da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental utilizava em sua prática pedagógica o método tradicionalista ou o método construtivista. Já se observa nessa situação uma distorção de entendimento em relação à obra de Piaget, inclusive com rebaixamento de valor. Ou seja, deixa de ser teoria e passa a ser método.

Se o professor fosse tradicionalista, era crucificado, mas se, pelo contrário, fosse construtivista estava no topo da inovação. Nessa situação, não importava assegurar o cumprimento dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, embora esse professor, chamado de construtivista, faltasse cinquenta dias letivos. O importante era que ele, quando entrava em sala de aula, perguntava aos estudantes da educação infantil o que eles queriam aprender naquele dia e direcionava a atividade para o jogo de capoeira.

Diferentemente desse modo de pensar sobre as teorias e sua aplicação na realidade concreta da sala de aula, Malaguzzi acreditava que “o efeito das teorias pode ser inspirador e oneroso ao mesmo tempo. Isso é especialmente verdade quando é o momento de arregaçar nossas mangas e avançar com a prática educacional” (MALAGUZZI, 1999, p. 96). Ele também afirma que, no seu entendimento, não há e, em nenhum momento, haverá, “[...] uma teoria unificadora da educação que resume os fenômenos do ato de educar” (op. cit.). Concordo plenamente com ele, uma vez que não existe um único projeto educativo. A educação é dinâmica e sujeita às forças econômicas, políticas, culturais, éticas e sociais de cada época.

No entanto, Malaguzzi ratifica que existe

[...] um núcleo sólido em nossa abordagem em Reggio Emilia, que vem diretamente das teorias e experiências da educação ativa e encontra realização em imagens particulares das crianças, do professor, da família e da comunidade. Juntas,

produzem uma cultura e uma sociedade que conectam, ativa e criativamente, o crescimento tanto individual quanto social (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

Essa afirmação de Malaguzzi encontra eco nas práticas pedagógicas vivenciadas em Reggio Emilia, uma vez que elas se fundamentam em princípios orientadores.

2.5.7 Princípios orientadores da abordagem

Com base nos conhecimentos tanto da Psicologia como da Pedagogia, Malaguzzi, pensando de que forma ele e sua equipe atenderiam a demanda das mães e das próprias crianças, teve um insight: “[...] que as coisas relativas às crianças e para a crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 61). Esse componente constitutivo contribuiu de modo substancial para a compreensão e convergência das ideias que nortearam desde o início do projeto educacional de Reggio Emilia.

Outro princípio que é valorizado nas escolas de educação infantil da cidade se refere ao fato de que são crianças que modelam suas vivências educacionais. Ou seja, elas são autoras de suas histórias.

Com a ruptura da exploração da educação infantil pela Igreja Católica, houve a possibilidade concreta de se instituir uma escola para atender crianças pequenas que não tivesse como fundamento a doutrina religiosa. Sendo assim, foi possível pensar um novo modelo de escola.

2.5.8 Objetivos que nortearam as práticas pedagógicas da abordagem

Independentemente de qualquer situação existencial, o ser humano sempre desejou algo para dar sentido à própria vida. Em se tratando de educação, não seria diferente. Sendo assim, a pedagogia por objetivos é parte integrante e indissociável das práticas educativas que se revelam nas ações dos educadores.

Para Sacristan (1990, p.9),

La pedagogía por objetivos es há denominación que emplearemos para designar há conjunto de preocupaciones y aportaciones dentro del campo didáctico que últimamente han tenido una amplia acogida entre nosotros. Nos referimos a esa forma de entender la programación de la enseñanza como un processo que ha de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretenden conseguir, habiendo de especificarse éstos lo más concretamente posible, e incluso preconizando el hacerlo en términos de conducta.

Percebe-se que a abordagem de Reggio Emilia se movimenta também nessa direção. Em algumas situações, o que se pretende alcançar está expresso em forma de desejos ou através de objetivos:

[...] reconhecer o direito de cada criança de ser um protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo (MALAGUZZI, 1999, p. 62);
 [...] preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas (idem);
 [...] criar um ambiente amistoso, onde crianças, famílias e professores sintam-se confortáveis (MALAGUZZI, 1999, p. 73);
 [...] construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias sintam-se em casa (MALAGUZZI, 1999, p. 75);
 [...] reforçar o senso de identidade de cada criança, através de um reconhecimento que vem de companheiros e adultos, a tal ponto que cada uma sentirá um senso suficiente de conforto e autoconfiança que lhe permita participar das atividades da escola. (MALAGUZZI, 1999, p. 79).

Nas palavras de Malaguzzi,

As crianças compreenderam, antes do que esperávamos, que sua trajetória na vida poderia fluir em dois locais agradáveis e confortáveis – a casa e o centro. Em ambos, elas podiam expressar seu desejo anteriormente ignorado de amadurecer e estar com companheiros e encontrar neles pontos de referência, entendimento, surpresas, laços afetivos e alegria, que podiam afastar as sombras e o desconforto. (MALAGUZZI, 1999, p. 71-72).

Outro fator relevante é que Malaguzzi e equipe também aprenderam durante o percurso da vivência da experiência. Para eles, as crianças pequenas são propensas a vivenciar novas experiências e a formar vínculos relevantes com cuidadores diferenciados dos familiares.

2.5.9 Organização do espaço educacional

A escola pensada por Malaguzzi seria formada, essencialmente, por laboratórios correlatos a ateliês, para que as crianças pudessem expressar livremente com as mãos sua

criatividade, seus desejos, suas angústias existenciais, entre outras possibilidades. Dessa forma, cada espaço construído foi pensado para demonstrar certa funcionalidade:

Quadro 6 – Organização dos espaços escolares para crianças pequenas de Reggio Emilia

Espaço	Finalidade/Funcionalidade
Ambiente	
Hall de entrada	Informa, documenta e antecipa a forma e a organização da escola, além de levar ao espaço central: local de encontros, jogos e outras atividades que complementam as da sala de aula.
Sala de refeições	Cozinha bem à vista.
Salas de aulas e as diversas outras salas	Localizadas a certa distância, mas conectadas ao espaço central. Cada sala de aula é dividida em duas salas anexas que são utilizadas de muitas formas.
Atelier	Locais utilizados para manipulação ou experimentação com linguagens visuais separadas ou combinadas isoladamente ou juntamente às linguagens verbais.
Estúdio	
Laboratório	
Miniateliês	Localizados próximos a cada sala de aula, o que permite o trabalho em projetos extensos.
Sala para música	
Arquivo	Local em que se guardam objetos úteis e objetos não comerciais elaborados pelos professores e pelos pais.
Paredes Nas palavras de Malaguzzi: “Nossas paredes falam” (MALAGUZZI, 1999, p. 73).	Utilizadas como espaços para exposições temporárias e permanentes dos trabalhos produzidos pelas crianças e pelos professores.
Cidade, área rural, montanhas	Esses locais são utilizados como espaços adicionais de ensino.

Para Malaguzzi, a cidade de Reggio Emilia deveria acolher as crianças como seres de direito. Do mesmo modo, compreendia que o sistema de escolarização para crianças pequenas deveria também propagar-se para o âmbito familiar, uma vez que a família tem o direito de conhecer e participar da vida acadêmica de seus filhos.

Ainda em relação à cidade de Reggio Emilia, Malaguzzi a compreende como uma pólis educadora, exatamente porque as crianças e seus familiares, professores, funcionários, inclusive o próprio Malaguzzi vivem e convivem

[...]na tradição de uma cidade, com suas praças e seus pórticos, que oferecem um modelo insubstituível para reuniões, negociações e diálogos de vários encontros humanos; além disso, a praça central de nossa cidade transforma-se duas vezes por semana em centenas de barracas de um mercado (MALAGUZZI, 1999, p. 100),

em que naturalmente as pessoas interagem entre si e vivenciam experiências de aprendizagem.

É diante desse contexto que cidade educadora deve aqui ser entendida como aquela que atende aos princípios das Cidades Educadoras:

- Trabalhar a escola como espaço comunitário;
- Trabalhar a cidade como grande espaço educador;
- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas;
- Valorizar o aprendizado vivencial;
- Priorizar a formação de valores” (BRASIL, s/d, p. 3).

Percebe-se que esses princípios são fundamentais e muito bem trabalhados no projeto educacional da cidade de Reggio Emilia.

2.5.9.1 Ateliê como espaço para criatividade

Ateliê é um espaço físico onde as pessoas podem experimentar, criar, manipular e produzir algo que o diferencie dos objetos comuns que se encontram no cotidiano da existência. Nesse contexto, a criação do ateliê como espaço de formação foi pensada, por Malaguzzi, para servir de oficina de criatividade, onde a imaginação das crianças pudesse fluir de forma livre, no sentido de que as mesmas pudessem desenvolver a competência de criar, produzir ou inventar objetos novos ou recriá-los; concebeu a complexidade e a utilização de instrumentos diferenciados para o desenvolvimento do pensamento; espaço de exploração de distintas linguagens pelas crianças, e como possibilidades de pesquisas de um modo geral e de estudos sobre elas, pela equipe pedagógica.

Para Malaguzzi, o ateliê foi pensado como um espaço para auxiliar as crianças a descobrir suas próprias potencialidades de criação. Além de ser também um espaço para experimentação de técnicas, instrumentos e materiais alternativos, ferramentas; exploração de temas diversificados e escolhidos pelas crianças para elaboração de projetos e construção do seu produto final.

Ainda no que concerne ao ateliê, Malaguzzi informa que ele possibilitou “[...] novas combinações e possibilidades criativas entre as diferentes imagens (simbólicas) das crianças”

(MALAGUZZI, 1999, p. 84), como também funcionou como forma de comunicação com os pais, objetivando informá-los, entre outras coisas, sobre o que ocorria na escola.

É interessante ressaltar ainda os ganhos produzidos pelo ateliê nas palavras de Malaguzzi, como por exemplo,

[...] protegeu-nos não apenas de longas palestras e teorias didáticas de nosso tempo (quase a única preparação recebida por jovens professores), mas também das crenças comportamentalistas (behavioristas) da cultura que nos cerca, reduzindo a mente a uma espécie de “recipiente” a ser preenchido” (MALAGUZZI, 1999, p. 84).

Percebe-se, nas palavras de Malaguzzi, um pensamento bem avançado para a sua época, se considerarmos a realidade brasileira do final do século XX e início do século XXI, pelo menos em termos do Sistema Municipal de Educação do Recife.

A abertura do ano letivo ocorre sempre no Centro de Convenções, em Olinda, com a presença de palestrantes conhecidos nacionalmente em sua área de atuação, que discorrem sobre temas ligados à educação.

Outro ponto que cabe ser destacado em relação ao ateliê é que ele também atendia a outros propósitos, tais como: “[...] estabelecer um sistema de informação que documentasse o trabalho que estava sendo realizado com as crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 84); revelar aos pais o modo como as crianças funcionavam do ponto de vista do raciocínio, como elas exteriorizavam o seu pensamento, como produziam e criavam utilizando as mãos e o intelecto, como divertiam-se com os pares, como debatiam suas suposições, entre outras possibilidades.

Malaguzzi e equipe aspiravam que os pais

[...] vissem que seus filhos possuíam recursos mais ricos e mais habilidades do que realmente percebiam, [...] que compreendessem quanto valor colocamos em seus filhos. Em troca, portanto, sentimos que seria justo pedir que os pais nos ajudassem e estivessem ao nosso lado (MALAGUZZI, 1999, p. 84).

Observa-se que o ateliê favoreceu inúmeras aprendizagens para Malaguzzi e equipe

[...] desde as afinidades e oposições de diferentes formas e cores, os objetivos complexos da narrativa e da argumentação, da transição da expressão de imagens em

símbolos, até sua decodificação do modo como as crianças foram contaminadas pela exposição aos meios de comunicação, a diferença entre os sexos em termos de preferências simbólicas e expressivas (MALAGUZZI, 1999, p. 86).

Na configuração da abordagem educacional de Reggio Emilia, o ateliê se traduz por um espaço rico de possibilidades de expressão das várias linguagens, em que tanto as crianças pequenas quanto os adultos com disposição cognitiva, afetiva e procedimental podem criar, por meio da experimentação, manipulação e produção, diferentes objetos de expressão artística.

2.5.9.1.1 Criatividade como base da abordagem

A criatividade pode ser compreendida como a habilidade, que um ser humano tem, para inovar, inventar, criar, produzir de modo diferenciado do que já existe na realidade concreta. Por conseguinte, criatividade e inovação são conceitos que se relacionam de forma pertinente. Percebe-se que a inovação está presente, com muita solidez, na abordagem educacional para crianças pequenas, da cidade de Reggio Emilia, desde o início.

2.5.9.1.2 Criatividade e as crenças iniciais de Malaguzzi e equipe

Trabalhar com crianças pequenas é uma tarefa complexa, uma vez que exige do formador muita disposição, flexibilidade e abertura para lidar com situações pedagógicas que têm como fundamento a incerteza. A contingência é algo que não pode ser controlada e não se pode prever se vai ou não ocorrer. Mesmo assim, Malaguzzi e equipe acreditaram nas potencialidades das crianças pequenas. E isso só foi possível porque elas ainda não estavam afetadas pela rigidez da educação tradicional.

Na verdade, as crianças pequenas têm mais plasticidade cognitiva, afetiva e procedimental para descobrir o universo de possibilidades ao seu redor; modificar suas perspectivas de mundo; encantar-se por configurações e conceitos que se transformam.

Outro ponto a evidenciar diz respeito às convicções que Malaguzzi e equipe tinham sobre o potencial da criatividade:

- [...] 1. A criatividade não deveria ser considerada uma faculdade mental separada, mas uma característica de nosso modo de pensar, conhecer e fazer escolhas;
2. A criatividade parecer emergir de múltiplas experiências, juntamente com um desenvolvimento estimulado de recursos pessoais, incluindo um senso de liberdade para aventurar-se além do conhecido;
3. A criatividade parece expressar-se por meio de processo cognitivos, afetivos e imaginativos, que se unem e que apoiam as habilidades para prever e chegar a soluções inesperadas;
4. A situação mais favorável para a criatividade parecer ser o intercâmbio interpessoal, com negociação de conflitos e comparação de ideias e ações sendo os elementos decisivos;
5. A criatividade parecer encontrar seu poder quando os adultos estão menos vinculados à métodos prescritivos de ensino e se tornam, em vez disso, observadores e intérpretes de situações problemáticas;
6. A criatividade parece ser favorecida ou desfavorecida de acordo com as expectativas dos professores, das escolas, das famílias e das comunidades, bem como da sociedade em geral, conforme o modo como as crianças percebem essas expectativas;
7. A criatividade torna-se mais visível quando os adultos tentam ser mais atentos aos processos cognitivos das crianças do que com os resultados que elas conquistam nos vários níveis do fazer e do entender;
8. Quanto mais os professores se convencem de que as atividades intelectuais e expressivas têm possibilidades tanto multiplicadoras como unificadoras, mais a criatividade favorece intercâmbios amigáveis com a imaginação e com a fantasia;
9. A criatividade exige que a escola do saber encontre conexões com a escola da expressão, abrindo as portas (este é nosso slogan) para as cem linguagens das crianças. (MALAGUZZI, 1999, p. 87).

Não devemos esquecer que a criatividade faz parte do ser criança. Quanto mais estímulos e possibilidades de exploração forem ofertados a elas, no espaço educacional, maiores serão as probabilidades de um desenvolvimento mais equilibrado tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo e procedimental.

A pedra de toque, no tocante à criatividade, diz respeito ao fato de que a criança pode ser auxiliada a desenvolver suas potencialidades sem os grilhões de um currículo oficial.

2.5.10 Dilema entre aprender e ensinar

Chama a atenção o fato de que a palavra dilema já expressa desconforto emocional, exatamente porque ela implica escolha entre duas situações existenciais, cujas soluções são

divergentes entre si, mas que são aceitáveis, como é o caso, por exemplo, de ensinar e aprender.

Em vista disso, aprender está relacionado à predisposição para assimilar e internalizar saberes que estão presentes em vários contextos sociais. Já ensinar tem a ver com o ato de transmitir conhecimentos, de dar instruções.

No caso específico da abordagem educacional de Reggio Emilia, Malaguzzi e equipe atribuíram uma ênfase maior à aprendizagem, mas não se descuidaram também do ensino. Até porque eles sempre tiveram um grande interesse pelos escritos de Piaget.

Com base na teoria de Piaget, Malaguzzi e equipe despertaram para o fato “[...] de que deve ser tomada uma decisão sobre ensinar esquemas e estruturas diretamente ou apresentar à criança situações ricas de solução de problemas, nas quais a criança aprende ativamente a partir delas, no curso da exploração”. (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

Neste sentido, eles compreendem que a educação visa ampliar as oportunidades de situações pedagógicas, no sentido de que a criança tenha grandes possibilidades de produção e criação. Acrescentam, ainda, que concordam com Piaget, quando este informa “[...] que o objetivo do ensino é oferecer condições para a aprendizagem” (MALAGUZZI, 1999, p. 93).

É pertinente destacar que, na realidade concreta do cotidiano de uma unidade educacional, as circunstâncias e as intenções de quem ensina e de quem aprende não são congêneres. Logo, existem distinções de entendimento sobre ensinar e aprender que têm a ver com a perspectiva de cada ator durante as vivências do processo educacional.

Malaguzzi e equipe destacam que “[...] a aprendizagem é o fator fundamental sobre o qual um novo modo de ensino deve ser baseado, tornando-se um recurso complementar para a criança e oferecendo múltiplas opções, ideias, sugestões e fontes de apoio” (MALAGUZZI, 1999, p. 94).

É importante ressaltar o quão avançado era o pensamento desses atores da abordagem educacional de Reggio Emilia em relação à ênfase dada à aprendizagem, sem, contudo, deixar de considerar que o ensino é o impulso que faz mover um dos pilares da educação. Segundo a Organização das Nações para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, aprender a aprender.

Aprender a aprender exige disponibilidade afetiva e plasticidade cognitiva para lidar com as contingências que se apresentam diuturnamente na convivência entre os atores:

crianças, professores, funcionários, entre outros, que circulam na unidade educacional, visando a uma rede de cooperação e interação.

2.5.11 Rede de cooperação e interação humana

O termo rede sugere entrelaçamento de uma determinada estrutura; cooperação se refere a uma ação conjunta que visa a uma mesma finalidade, e “interação humana é o processo que ocorre sempre que os seres humanos respondem às ações de outros seres humanos” (DRESSLER, 190, p. 9). Todavia, essa interação não significa apenas contato face a face, mas vai além. Ela ocorre sempre que existe estimulação recíproca entre as pessoas, nas diversas situações da vida cotidiana, em que uma comunicação tenha sentido para ambas as partes, e que se expresse por meio de diversas linguagens.

Sendo assim, rede de cooperação e interação é constituída por pessoas que se auxiliam trocando informações, experiências e aprendizagens para atingir determinado objetivo, e no caso específico da abordagem educacional de Reggio Emilia, busca favorecer o desenvolvimento cognitivo, atitudinal e procedimental das crianças pequenas.

Para que a rede de cooperação e interação nas escolas para crianças pequenas de Reggio Emilia funcionasse de modo adequado, fez-se pertinente atualizar as práticas relacionais entre os seus atores: professores, membros da equipe escolar, família.

2.5.11.1 Professores

Malaguzzi compreende que as pessoas, em geral, funcionam como se possuíssem uma ou várias teorias. Para ele,

O mesmo ocorre para os professores: quer as conheçam ou não, eles pensam e agem de acordo com as teorias pessoais. O ponto é como essas teorias pessoais estão conectadas com a educação de crianças, com relacionamento dentro da escola e com a organização do trabalho. Em geral, quando os colegas trabalham juntos e compartilham problemas comuns, isto facilita o alinhamento de comportamentos e uma modificação das teorias pessoais. Sempre tentamos encorajar isto. (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

Esses atores trabalham em pares, coensinando em cada sala de aula; planejam com outros colegas e com as famílias. Além disso, eles

[...] devem ter o hábito de questionar suas certezas, devem possuir uma sensibilidade imensa, devem ser conscientes e estar disponíveis; devem assumir um estilo crítico em relação às pesquisas e um conhecimento continuamente atualizado sobre as crianças, devem manter uma avaliação enriquecida do papel dos pais, e devem possuir habilidades para falar, ouvir e aprender com estes. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).

É importante salientar que para atender a todas essas atribuições da função, esse educador precisa estar questionando o tempo todo o seu fazer pedagógico. Além disso, o docente deve ser capaz de perceber o momento em que a criança está disponível tanto do ponto de vista cognitivo e afetivo como procedimental para aprender.

Essa compreensão advém dos estudos de Vygotsky sobre o pensamento e a linguagem que “[...] operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação. Este é um insight precioso para a educação” (MALAGUZZI, 1999, p. 95).

Ele acreditava que

[...] uma teoria é legítima se lida com problemas que emergem da prática da educação e que podem ser solucionados pelos educadores. A tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas. Desta forma, a prática torna-se um meio necessário para o sucesso da teoria (MALAGUZZI, 1999, p. 97).

O importante nessa situação é que o professor tenha a compreensão devida do seu papel nessa conexão entre teoria e prática. Se isso não for verdadeiro, a transposição da teoria para a prática pedagógica será impulsionada para o fracasso.

Outro aspecto não menos relevante diz respeito à legitimação da prática do professor. Em relação a essa legitimação, Malaguzzi (1999, p. 98) entende que

[...] o trabalho prático do professor é o único “livro-texto” rico com o qual podemos contar no desenvolvimento de nossas reflexões sobre a educação. Além disso, o trabalho de professores, quando não abandonado a si mesmo, quando não deixado sem o apoio de instituições e das alianças com colegas e famílias é capaz não apenas

de produzir experiências educacionais diárias, mas também é capaz de se transformar no sujeito e objeto de reflexão crítica.

Percebe-se que o trabalho do professor com crianças pequenas, em Reggio Emilia, é valorizado. Além disso, ele é estimulado a

[...] pesquisar, tanto por conta própria quanto com seus colegas, para a produção de estratégias que favoreçam o trabalho das crianças ou possam ser utilizadas por elas. Vão da pesquisa para a ação (e vice-versa). Quando todos os professores na escola estão de acordo, os projetos, estratégias e estilos de trabalho interligam-se e a escola torna-se realmente, uma escola diferente (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Esse compartilhamento dos dados das pesquisas entre os pares já se traduz em inovação. Outro fato que chama a atenção é o empenho diferenciado de alguns dos professores, que em função do seu engajamento nas pesquisas produzem um documento que extrapola os limites das necessidades emergentes e se torna relevante o suficiente para ser socializado com uma plateia mais abrangente.

2.5.11.1 Formação dos professores

Em função da inadequada formação dos professores para o trabalho com crianças pequenas daquela época, na Itália, Malaguzzi acreditava que a formação em serviço seria o modo mais eficaz para dar conta das lacunas profissionais.

Para ele, treinar em serviço seria a opção mais viável, no sentido de atender as demandas circunstanciais das vivências da abordagem educacional de Reggio Emilia. Na sua compreensão, os professores, as crianças e todos os outros atores sociais que circulam nas escolas têm necessidades e desejos cognitivos, procedimentais e atitudinais que precisam ser contemplados.

Malaguzzi acreditava que os professores necessitavam

[...] aprender a interpretar processo contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como portadoras, e não como consumidoras. Devem aprender a nada ensinar às crianças, exceto o que podem aprender por si mesmas. E, além disso, devem estar conscientes das percepções que elas formam sobre os

adultos e suas ações. A fim de ingressar em relacionamentos com as crianças que sejam ao mesmo tempo produtivos, amistosos e excitantes, os professores devem estar conscientes do risco de expressar julgamentos muito rapidamente. Devem ingressar na estrutura do tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que as atividades devem ser tão numerosas quanto as teclas de um piano, e que todas envolvem atos infinitos de inteligência quando as crianças recebem uma ampla variedade de opções a partir das quais escolher. Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. Finalmente, eles precisam saber que é possível engajar-se no desafio das observações longitudinais e em pequenos projetos de pesquisa envolvendo o desenvolvimento ou as experiências das crianças. Na verdade, educação sem pesquisa ou inovação é educação sem interesse (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Para concluir suas reflexões sobre a formação em serviço dos professores que atuam nas unidades educacionais, operadas pela municipalidade de Reggio Emilia, Malaguzzi informa que os professores necessitam ter um conhecimento substancial sobre os distintos campos relativos ao ensino, a fim de que sejam capazes de modificar esses saberes “[...] em 100 linguagens e 100 diálogos com as crianças” (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

Essa forma de pensar sobre a formação dos professores em serviço já se caracteriza como inovação pedagógica, do mesmo modo como indica a base constitutiva do projeto educacional pensado para as crianças pequenas e desenvolvido nas unidades educacionais de Reggio Emilia.

2.5.11.2 Membros da equipe escolar

Reúnem-se uma vez por semana para discussão e ampliação de suas ideias; participam juntos da formação em serviço.

2.5.11.3 Família

Encontram-se sozinhas ou com os professores, sendo que o encontro com os docentes pode ser individual, de grupo ou em reuniões de toda a escola. Fazem parte da Junta de Conselheiros que se reúnem duas ou três vezes por mês.

Para Malaguzzi, é fundamental que tanto a família como as crianças percebam o trabalho integrado desenvolvido pelos professores, a frequência com que se reúnem para discutir questões pedagógicas,

[...] como os professores cooperam com projetos de pesquisas e com outras iniciativas, como documentam seu trabalho com paciência e cuidado, como manejam habilidosamente suas câmeras de filmagem e vídeo, com que gentileza eles escondem suas preocupações, juntam-se às brincadeiras das crianças e assumem responsabilidade. Tudo isso representa para as crianças exemplos de conduta que causa uma profunda impressão. Eles veem um mundo onde as pessoas realmente ajudam uma as outras. (MALAGUZZI, 1999, p. 80).

Essa forma de trabalhar dos professores contribui para que as crianças percebam a forma como os seres humanos podem se ajudar mutuamente. Em razão dessa realidade elas aprendem a partir da observação, *in loco*, a conduta dos adultos, ou seja, aprendem por imitação e observação.

2.5.11.4 Crianças

Direitos das crianças

“As crianças têm o direito de ter amigos,
de outro modo não crescerão muito bem.
As crianças têm o direito de viver em paz.
Viver em paz significa estar bem,
viver junto, viver com as coisas que
nos interessam, ter amigos, pensar em voar, sonhar.
Se uma criança não sabe algo,
ela tem o direito de cometer erros.
Isso funciona porque depois
que ela vê o problema
e os erros que cometeu, então ela sabe”.

Esses direitos produzidos e proclamados pelas crianças da Escola Diana, no ano de 1990, e expostos em um pôster, indicam as competências cognitivas, afetivas e sociais já desenvolvidas pelas crianças de cinco anos que frequentam as escolas, para crianças pequenas

de Reggio Emilia (GANDINI, 1999, p. 145), cuja filosofia de seu modelo pedagógico está fundamentada na parceria entre crianças, pais, professores e comunidade local.

A escola do século XXI pouco mudou em relação à escola fabril. Ela apresenta a mesma estrutura do tempo em que foi criada: um quadro, que hoje é branco ou digital, para o professor escrever ou projetar textos ou imagens; um professor à frente dos estudantes com a função de transmitir os conhecimentos produzidos e acumulados, através dos tempos, pela humanidade; carteiras enfileiradas voltadas para a frente, o que inviabiliza a troca de informações e de experiências entre os pares; horários fragmentados a partir do ensino de disciplinas organizadas por área de conhecimento que contribuem muito pouco para uma aprendizagem com sentido para os estudantes.

Em Reggio Emilia ocorre o inverso. Lá, a linha de trabalho de Malaguzzi e equipe se fundamenta na questão de aprender e reaprender com as crianças. Ou seja, elas são o centro da proposta educacional, que segundo ele: “[...] Avançamos de tal modo que as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 1999, p. 98), e essa ideia faz uma diferença enorme na vida das crianças, porque contribui para o desenvolvimento de competências mais favoráveis para viver e conviver com as demandas sociais e culturais do século XXI.

Malaguzzi e equipe compreendem que há duas maneiras de perceber

[...] os processos de aprendizagem das crianças e descobrir indícios para seu apoio: uma é como as crianças ingressam em uma atividade e desenvolvem suas estratégias de pensamento e ação; a outra é o modo como os objetos envolvidos são transformados. Adultos e crianças realizam sua aprendizagem muito diferentemente: usam diferentes procedimentos, honram diferentes princípios, fazem diferentes conjecturas e seguem diferentes pistas (MALAGUZZI, 1999, p. 98).

Em relação à primeira maneira, vale destacar a forma como a criança é acolhida em casa, como ela lida com as demandas afetivas com seus familiares, e como os objetos de aprendizagem estão disponíveis. No que diz respeito à transformação dos objetos, vai depender da forma como os adultos validam ou não suas experiências em casa. É importante salientar que os adultos, por serem mais experientes, e por terem já acessado saberes diferenciados das diversas áreas do conhecimento aprendem de forma diferente. Embora a criança tenha mais plasticidade e disponibilidade para aprender.

As crianças pequenas de Reggio Emilia que estudam nas escolas operadas e administradas pela municipalidade têm muitas escolhas, segundo Malaguzzi (1999, p. 99):

[...] possuem locais onde podem estar a sós, em um pequeno grupo, em um grupo grande, com os professores ou sem eles, no atelier, no mini-atelier, na grande piazza ou, se o tempo está bom, no jardim fora da escola, que possui muitas estruturas, pequenas e grandes, para brincadeiras. Contudo, a opção por trabalhar em pequenos grupos, nos quais exploram juntos, agrada tanto às crianças quanto a nós. Em vista disso, a sala de aula é transformada em um grande espaço com pequenos agrupamentos, cada um com suas próprias crianças e seus próprios projetos e atividades. Esse arranjo permite boas observações e o desenvolvimento orgânico de pesquisas sobre a aprendizagem cooperativa, bem como sobre a permuta e divulgação de idéias.

Em Reggio Emilia é facultado às crianças pequenas situações pedagógicas que as tornam mais visíveis a seus professores. Como consequência,

[...] elas sentem-se mais receptivas aos desafios, mas capazes de trabalhar com seus colegas em situações incomuns e mais persistentes, pois percebem que o que têm em mente pode ser tentado. As crianças sabem que quando vão em busca de suas metas podem fazer suas próprias escolhas, e que isso é tão libertador quanto revitalizante”. (MALAGUZZI, 1999, p. 98-99).

Os professores, igualmente, precisam encontrar formas alternativas de comunicar e documentar as experiências vivenciadas pelas crianças na unidade educacional, ao mesmo tempo em que é necessário criar uma sequência de dados para serem disponibilizados aos pais, mas que também façam sentido para as crianças e para seus pares.

2.5.12 Pedagogia da Relação

A pedagogia, para Fino, é refletida como ação que “[...] estaria mais preocupada em garantir a cada um o direito de percorrer o próprio caminho de aprendizagem” (2016, p. 17). É essa pedagogia que é vivenciada em Reggio Emilia. Ele também informa que a pedagogia, portanto, [...]teria a ver com a maneira, e respectiva fundamentação ética, política e científica, como os intervenientes, os que percorrem e os que acompanham, se relacionam entre si na instituição dos contextos onde a aprendizagem pode acontecer” (op. cit.).

Ainda pertencente a essa situação, a palavra relação tem a ver com conexão, filiação, vinculação, ligação, afinidade entre outras ideias. Por conseguinte, na abordagem educacional

de Reggio Emilia é fundamental, para Malaguzzi, que a atenção e o interesse estejam voltados para e sobre as crianças. Ele também entende que os professores e as famílias são partes essenciais dessa educação.

As crianças, os professores e as famílias estão no âmago da educação em Reggio Emilia. Para tanto, a escola deveria ser um espaço em que essa tríade se sentisse confortável. Além disso, ela precisa agregar recursos para impulsionar a empatia entre esses três protagonistas, que são a essência da abordagem.

Para ele, essa escola

[...] exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais, de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e pesquisas. Estas são as ferramentas mais efetivas para que todos os envolvidos – crianças, professores e pais – tornem-se mais unidos e conscientes das contribuições uns dos outros (MALAGUZZI, 1999, p.75).

Essas ferramentas afetivas, na concepção de Malaguzzi, faziam-se necessárias para que houvesse um envolvimento mais verdadeiro dos protagonistas da educação em Reggio Emilia: crianças, professores e pais. Percebe-se quão avançado era, para a época, era essa forma de pensar e gerir as escolas para crianças pequenas nessa cidade.

Embora Malaguzzi fosse heterodoxo em relação ao currículo emanado das instâncias governamentais, ele explicitava que, para a abordagem educacional de Reggio Emilia prosperar, era necessário elaborar planos, fazer reflexões sobre temas relacionados aos domínios cognitivos, afetivos e simbólicos, aperfeiçoar as competências de comunicação. Como consequência, a equipe era mais proativa na análise e na formação de grupos, mais acessível a transformações. (MALAGUZZI, 199, p. 75).

Nesse contexto, foi fundamental preservar e reelaborar a rede de comunicação e de encontros; reunir a família para debater questões relativas ao currículo; solicitar apoio na organização do espaço de atividades e das boas-vindas às novas crianças matriculadas; socializar os números telefônicos e dos endereços das crianças e dos professores, sem restrição; estimular visitas entre as crianças tanto nas suas residências como nos espaços laborais dos pais; organizar, juntamente com os pais, passeios a diversos equipamentos de lazer da cidade; labutar com os pais na elaboração de móveis e brinquedos para as unidades educacionais; realizar encontros pedagógicos com os pais para debater os projetos e pesquisas

vivenciados no ano letivo; planejar e organizar refeição noturna e comemorações festivas na escola.

Para consolidar a pedagogia da relação, fazia-se pertinente criar estratégias que favorecessem o funcionamento cognitivo pessoal no interior das relações sociais; promover interações afetivas; encorajar o convívio adequado entre as crianças e os adultos, visando ao favorecimento do crescimento individual dos adultos. Percebe-se que essas ações eram fundamentais para aproximar a comunidade educacional, fazendo com que essa relação fosse proveitosa para todos: crianças, professores, familiares, funcionários, a administração pública local e os moradores da cidade de Reggio Emilia. Os moradores se sentiam comprometidos com a educação das crianças pequenas. Dessa forma, com os papéis dos protagonistas bem delimitados, o relacionamento pedagógico entre eles fluía de modo natural sem muito dissenso na relação.

2.5.12.1 Relacionamento e aprendizagem

A interação humana acontece sempre que os seres humanos reagem às ações de comunicação de significado de seus pares, quer seja através da fala, da escrita, do gesto ou por qualquer outra modalidade de comunicação. Essa interação não precisa ser, necessariamente, no contato direto, ou seja, face a face. Ela pode ocorrer por meio de diversos mecanismos sociais, culturais, educacionais, entre outros.

O fundamental na interação é que os seres humanos se estimulem reciprocamente e respondam um ao outro de modo afetuoso e respeitoso. Nesse sentido, na medida em que as relações afetivas que se desenvolvem no interior de qualquer unidade educacional sejam de respeito entre os diversos atores, elas terminam por contribuir para o estabelecimento de um ambiente cognitivo, afetivo e procedimental mais propício às aprendizagens.

Por conseguinte, na opinião de Malaguzzi, existe uma coincidência entre as interações sociais e as aprendizagens que ocorrem no processo ativo da educação. Ele entende que as crianças criam expectativas em relação ao ambiente educacional, desenvolvem habilidades. Consequentemente, os adultos precisam ter competência cognitiva, afetiva e procedimental para lidar com essas questões e não decepcionar as crianças.

Ainda no que concerne ao relacionamento e aprendizagens, as crianças constroem conhecimentos e desenvolvem habilidades, independentemente da escolarização. Sendo assim, elas precisam encontrar no contexto educacional situações que favoreçam o desenvolvimento de questões relativas a aprender, conhecer, fazer, ser e conviver.

Por se tratar de uma abordagem fundamentada no relacionamento, as crianças transitam com mais autonomia entre os grupos e subgrupos que se formam e se desfazem por conta de conflitos que na maioria das vezes são produtivos, segundo Malaguzzi, e tem a prerrogativa de levar ao aprendizado através das comunicações e das experiências concretas, com base em um currículo e um planejamento que se distanciam da ortodoxia curricular. (FINO, 2016. pp. 13-22).

2.5.13 Currículo, planejamento e avaliação

O currículo, para Sousa (2014, p. 10), é “[...] um conceito polissêmico que envolve variadíssimas dimensões [...]”, cujos sentidos abrangem: currículo oficial, currículo real, currículo formal, currículo informal, currículo expresso, currículo oculto, currículo ideológico, currículo percebido, currículo operacional, currículo experiencial, currículo tecnológico linear, currículo tecnológico circular, currículo como plano, currículo como experiência vivida, currículo como vida, entre outras possibilidades.

Não vamos nos deter nesses conceitos, mas destacar a concepção de currículo para Sousa, que afirma:

[...] que o currículo resulta de uma intencionalidade mais ou mesmo explícita, que requer uma determinada organização, implicando, por isso mesmo, a sua avaliação: uma avaliação, não apenas como a etapa final de um processo, como os modelos tecnológicos lineares apontavam [...], nem uma avaliação apenas remetendo à verificação da adequação dos objetivos, como indicavam os modelos tecnológicos circulares, [...] (op. cit.).

Ainda pertencente a esse conceito, Fino associa currículo com ortodoxia. Para ele, currículo é algo sem flexibilidade, convencional, que não se transforma, que é pouco favorável a mudanças, que não se adequam aos novos tempos nem faculta novas concepções ou compreensões. Nesse sentido, Fino (2016, p. 15) entende que “[...] o currículo continua a

ser uma determinação a priori, pouco disponível à discussão dos seus conteúdos, objetivos e métodos com os seus destinatários, os alunos, e com os seus agentes no terreno, ou seja, os professores”.

Concordo com esses autores em suas considerações sobre o currículo. No entanto, existe sempre alguns poucos que ousam transgredir, como é o caso da abordagem educacional de Reggio Emilia, para crianças pequenas. Nesse sentido, vamos no deter na questão da intencionalidade do currículo e sua relação com a referida abordagem educacional.

Ao considerar os referidos aspectos, é importante ressaltar que o currículo vivenciado nas práticas pedagógicas da abordagem educacional de Reggio Emilia, para crianças pequenas, segue outro itinerário formativo. Elas não se orientavam por um currículo oficial, uma vez que Malaguzzi acreditava que isso implicaria escolas voltadas para o ensino, e não para a aprendizagem. Além disso, contribuiria, em sua opinião, para alimentar os lucros das editoras através da venda de manuais.

No modelo pedagógico de educação infantil de Reggio Emilia, de acordo com Sousa (2014, p. 47),

[...] não existe um currículo único a desenvolver, mas vários currículos para descobrir que emergem de diferentes formas e linguagens, nos ambientes educativos construídos pelas crianças e adultos intervenientes no processo educativo. Poder-se-á pensar, em última análise, quase em um currículo por cada criança, relacionado com sua identidade, vida familiar e cultura (SOUSA, 2014, p. 47)

Discordar dessa autora seria falta de bom senso, uma vez que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação infantil dessa cidade são pautadas pela aprendizagem baseada em projetos, que possibilitam o desenvolvimento de competências não só cognitivas, como também afetivas e sociais, visando à autonomia dos estudantes.

Competência, nesse contexto, deve ser entendida como a capacidade de mobilizar saberes das diversas áreas do conhecimento, visando administrar situações-problema que se apresentam diuturnamente, sejam elas cognitivas, atitudinais ou procedimentais.

2.5.13.1 Planejamento

A palavra planejamento se refere a um plano para potencializar o alcance de um determinado objetivo, e Malaguzzi sempre foi avesso a essa questão. Ele afirma,

categoricamente, em relação ao planejamento curricular, que as escolas para crianças pequenas de Reggio Emilia não têm e nunca tiveram

[...] um currículo planejado com unidades e subunidades (planos de lições, como os behavioristas gostariam. Isso levaria nossas escolas para o ensino sem aprendizagem; nós humilharíamos as escolas e as crianças, confiando-as a formas, a bordões e a manuais dos quais os editores são distribuidores generosos (MALAGUZZI, 1999, p. 100).

Mas o trabalho desenvolvido não está pautado na improvisação nem na imprevisibilidade das situações pedagógicas que se apresentam. Muito pelo contrário, ele e sua equipe acreditavam que o desconhecido podia, até certo ponto, ser previsível, ao mesmo tempo em que estavam convencidos “[...] de que estar com crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas e inovações” (op. cit. p. 101).

A intenção dos formadores da educação infantil de Reggio Emilia era

[...] estudar se a aprendizagem possui seu próprio fluxo, tempo de lugar; como a aprendizagem pode ser preparada; que habilidades e esquemas cognitivos valem apenas apoiar; como oferecer palavras, gráficos, pensamento lógico, linguagem corporal, linguagem simbólica, fantasia, narrativa e argumentação; como brincar; como fingir; como as amizades se forma e se dissipam; como a identidade individual e de grupo se desenvolve; e como emergem as diferenças e as similaridades. (MALAGUZZI, 1999, p. 102).

Malaguzzi se coloca no lugar de não saber e essa circunstância impulsiona a pesquisa, colocando não somente ele, mas toda a sua equipe na mesma condição das crianças. Estas os auxiliavam quando lhes proporcionavam várias possibilidades de entendimento do processo educacional, através de estímulos, situações adversas, incertezas, pistas e caminhos a percorrer.

Essa sua forma de pensar era muito avançada para sua época, se consideramos a realidade brasileira atual, uma vez que o governo federal gasta milhões com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esses programas fornecem às escolas de educação básica pública um acervo bibliográfico que vai desde obras didáticas, pedagógicas e literárias até outros materiais que visam fundamentar a prática educacional.

Ainda no que concerne ao planejamento, Malaguzzi informa que,

[...] a cada ano cada escola delinea uma série de projetos relacionados, alguns de curto, outros de longo prazo. Esses temas servem como apoios estruturais principais, mas depois fica a cargo das crianças, do curso dos eventos e dos professores, determinar se a construção virá a ser uma cabana ou um prédio de apartamento ou qualquer outra coisa (op. cit.).

É interessante observar que existe, sim, planejamento nas escolas da educação infantil de Reggio Emilia, e que os objetivos são pertinentes. Contudo, é importante enfatizar que a prioridade estava relacionada ao porquê, e ao como atingi-los.

Um ponto que cabe ser destacado diz respeito ao fato de que a triagem dos projetos a serem vivenciados, em cada ano letivo, principia

[...] com um voo de reconhecimento sobre todos os recursos humanos, ambientais, técnicos e culturais. Depois, mais missões de reconhecimento serão feitas para obter-se um panorama completo da situação; dentro e entre as escolas, com famílias e Juntas de Conselheiros, com a equipe pedagógica e com a administração municipal e oficiais eleitos. Além disso, os professores realizam viagens de reconhecimento pelas oficinas, seminários e reuniões com especialistas em várias áreas (MALAGUZZI, 199, p. 102).

Essa forma de abordar o planejamento indica que se trata de uma elaboração coletiva e sob a perspectiva de diversos olhares: famílias, juntas de conselheiros, equipe pedagógica, representantes da administração municipal e pessoas eleitas, indicando, também, o compartilhamento das responsabilidades.

2.5.13.2 Avaliação

Em geral, avaliar para a maioria dos professores tem os seguintes objetivos: punir, memorizar, quantificar, excluir, classificar, medir, padronizar, reprimir, inibir, marginalizar, unificar, nivelar, rotular, tiranizar, reprovar, entre outros.

No entanto, de acordo com as mais recentes concepções sobre aprendizagem, avaliar é dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender. Quem avalia quer conhecer, valorizar, ponderar, discriminar, discernir, opor o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo ou de um resultado.

Considerando tais colocações, deve-se avaliar para conhecer o processo de elaboração do aprendiz; compreender a utilização de estratégias de raciocínio, de argumentação e de aplicação que o aprendiz utiliza; saber o que ele está aprendendo e o modo como está fazendo; entender a capacidade de argumentação que mostra as causas e os motivos que provocam os erros.

No caso específico da avaliação escolar, ela diz respeito à atividade de investigação e de reflexão compreendida entre a coleta contínua de informação, por diversos instrumentos, e a interpretação, a análise crítica e a valorização dos avanços e das dificuldades do aprendiz.

Nesse sentido, quem avalia com intenção formativa quer conhecer a qualidade dos processos e dos resultados formativos. Para tanto, o avaliador deve estar atento a uma estrutura que responda às seguintes questões: Quais informações interessam coletar, com que finalidade, para desempenhar quais função? Quais decisões seguem à coleta das informações? De que modo e com que métodos e técnicas se coletará as informações? A quem serão destinadas as informações e as decisões tomadas e quem serão seus beneficiários? Quem coleta as informações e o que decide a partir delas? Que usos serão dados aos resultados das avaliações? Quem conhece esses usos e quem se beneficiará deles? (ALVAREZ MÉNDEZ, 2002)

Ao levar em consideração esta perspectiva, é importante situar que o processo avaliativo nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia está pautado no voos de reconhecimento que é realizado por diversos agentes educativos e em diferentes espaços do conhecimento, indicando para Malaguzzi que essa era a melhor forma de avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas.

Ele entendia que durante os voos de reconhecimento,

O que os educadores adquirem discutindo, propondo e lançando novas idéias é não apenas um conjunto de ferramentas profissionais, mas também um trabalho ético que dá mais valor a ser parte de um grupo e a ter solidariedade interpessoal, enquanto reforça a autonomia intelectual. O apoio resultante de uma educação itinerante de reconhecimento dá-nos grande força e auxílio. Sua tarefa é colocar-nos e empurrar-nos na direção de nossos caminhos. Não existe melhor avaliação de nosso trabalho que essa. (MALAGUZZI, 1999, p. 101).

Esse modo de funcionar do projeto educacional de Reggio Emilia aponta para uma verdadeira ruptura com a hierarquização do currículo oficial, do planejamento e da forma de avaliar burocratizada das escolas tradicionais.

Segundo Sousa (2014, p. 48), nessa abordagem,

Ao professor e educador compete, neste modelo emergente, realizar observações cuidadosas e elaborar o registro dos interesses e das questões levantadas pelas crianças que se operacionalizam, posteriormente, no desenvolvimento das experiências concretas de aprendizagem. Através da documentação, da reflexão, da repetição e da revisão dos temas a trabalhar, as crianças são paulatinamente guiadas pelas experiências mais profundas.

Em Reggio Emilia tudo era pensado, discutido e decidido a partir do envolvimento de vários atores que vivenciavam o processo educacional da educação infantil na cidade.

Malaguzzi evidenciou as experiências vivenciadas e assumidas por ele e sua equipe, tais como:

[...] como as crianças de cinco anos abordam o computador; as diferenças entre gráficos feitos por meninos e meninas; os significados simbólicos dos desenhos; as capacidades construtivas do pensamento de organização lógica [...]; a aquisição da leitura e da escrita em um contexto comunicativo; as formas de pensamentos usadas na aprendizagem sobre medição e números; aprendizagem cooperativa por meio de jogos [...]; e o comportamento de bebê de dois anos em situações parcialmente estruturadas (MALAGUZZI, 1999, p. 102).

É pertinente enfatizar que todos esses experimentos apontados por Malaguzzi se fizeram presentes com mais publicidade, de modo muito tímido, em Recife, a partir do finalzinho do século passado e início do atual. Mesmo assim, percebe-se que as escolas públicas da esfera municipal são, tradicionalmente, campo de pesquisa para estudantes tanto de graduação quanto de pós-graduação, de inúmeras instituições de ensino superior, pública ou privada, mas que não têm força suficiente para transformar o *modus operandi* tradicional de fazer educação na capital pernambucana.

De todos os experimentos elencados por Malaguzzi, cabe destacar o uso de computadores, nas escolas de educação infantil de Reggio Emilia já naquela época, ou seja, década de oitenta do século passado. Enquanto aqui em Recife o computador só foi introduzido no início desta década.

2.5.14 Computador como ferramenta de compartilhamento de ideias e de descobertas

Um ponto que merece destaque é em relação ao uso de computadores em ambientes educacionais, pois a inovação tecnológica, quando utilizada visando à aprendizagem, é responsável pela geração de competências adequadas ao século XXI, como por exemplo: colaboração entre os pares, criatividade, pensamento crítico e ampliação da comunicação.

As escolas de educação infantil de Reggio Emilia são ricas em materiais diversificados que contribuem de forma significativa para construções simples e complexas. Nessas unidades educacionais o ambiente é organizado de tal forma que possibilita “[...] o aprendizado da livre exploração do mundo pela criança [...]”. (PAPERT, 1986, p. 21).

Nesse sentido, o acesso ao conhecimento é facultado por situações pedagógicas prazerosas, mediadas por atividades facilitadoras da aprendizagem em que as crianças circulam livremente pelos diversos ambientes educativos, com segurança e sem restrições. Logo, o computador é um desses materiais que agregam saberes, porque possibilita o acesso ao conhecimento, além de desenvolver o pensamento.

No caso específico de Reggio Emilia, isso se evidencia na experiência relatada pela professora Marina Castagnetti, de uma sessão, quando “[...] dois meninos de cinco anos que tentavam criar um castelo em um grande pedaço de papel usando uma tartaruga Logo ativada pelo computador” (EDWARDS, 1999, p. 167).

Por conseguinte, em relação ao uso do computador nessas unidades educacionais, percebe-se que ele está a serviço da aprendizagem das crianças, uma vez que elas, em grupo, compartilham “[...] idéias e fazem descobertas [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 95), fazendo uso da linguagem Logo, utilizada por Papert.

Papert defendia o uso do computador na escola, não como uma máquina a serviço do ensino, mas sim, como uma ferramenta tecnológica avançada para mobilização de conhecimentos que favorecessem à aprendizagem dos estudantes e para “[...] criar ambientes onde crianças podem aprender a comunicar-se com computadores”. (PAPERT, 1986, pp. 21-22).

A partir de nossos conhecimentos prévios, sobre determinado conteúdo de uma narrativa, percebemos o contexto do ambiente em que ela se desenvolve, e fazemos a interpretação de suas mensagens ou significados. Nesse sentido, o espaço educacional para crianças pequenas, na abordagem de Reggio Emilia, foi pensado e projetado para que as crianças percebessem que sua interação e comunicação são valorizadas e mantidas. Portanto, diante de tudo que foi apresentado, fica a grande questão: O que podemos aprender com o legado de Loris Malaguzzi?

TERCEIRO CAPÍTULO

3 METODOLOGIA

O processo de seleção inerente à realização de uma investigação com rigor científico inicia-se quando se opta por um tema a ser investigado, que no caso específico deste estudo foi inovação pedagógica. Nesse sentido, a escolha é o resultado de uma inquietação provocada por uma questão presente na realidade objetiva – utilização de mesas educacionais na educação infantil – e que mobilizou o interesse desta investigadora, conduzindo-a à busca de respostas.

Em razão dessa realidade, o presente estudo representou o esforço para produzir um conhecimento cuja aproximação com o real suscitou a procura de direção para a sua efetivação. Dessa forma, este capítulo demonstra o esforço de reconstituir um desses caminhos, no caso específico, o teórico-metodológico que ocorreu em várias fases da investigação.

Iniciou-se a caminhada com a delimitação do objeto de pesquisa, seguindo-se a fase das escolhas realizadas durante o processo de procura das respostas, que, à luz do referencial teórico adotado, foram sendo encontradas no contexto do campo de investigação.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA METODOLOGIA

A forma de abordagem das experiências sociais vivenciadas na creche-escola, campo de estudo, foi qualitativa, de natureza etnográfica (FINO, 2014, p. 4-5). A investigação qualitativa, geralmente, visa compreender como cada ser humano vivencia sua existência, nos diversos ambientes sociais em que circula, a partir do seu ponto de vista.

3.1.1 Características da investigação qualitativa

Bogdan e Biklen empregam a locução investigação qualitativa como sendo um conjunto de técnicas de pesquisa denominadas, por eles, de qualitativas, que têm em comum certas peculiaridades. Neste paradigma de investigação, de acordo com esses autores, os

dados coletados são férteis em particularidades representativas tanto dos seres humanos como de suas conversas e dos locais em que transitam, como também, “[...] em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. (2013, p. 16).

As perguntas são “[...] formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”, e não, para atender a questões elaboradas a priori. Nesse sentido, elas visam favorecer “[...] a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 16).

A partir do exemplo concreto de uma pesquisa que procedeu a uma investigação qualitativa em educação, estes autores inferiram que,

O objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que é que professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência. Este objetivo implica que o investigador passe, frequentemente, um tempo considerável com os sujeitos no seu ambiente natural, elaborando questões abertas [...], registrando as respectivas respostas. O carácter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas. Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelhas de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos. Dado o detalhe pretendido, a maioria dos estudos são conduzidos com pequenas amostras (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 17).

Tais considerações apontam para um trabalho de investigação coerente com os requisitos do trabalho científico, mas que não se limita a coletar dados estatísticos, e sim, procura compreender como os seres humanos vivem a sua existência nos diferentes espaços sociais. Essas considerações contribuem para que Bogdan e Biklen enfatizem que as estratégias de entrevista em profundidade e a observação são os dispositivos que melhor representam e exemplificam as características da abordagem qualitativa. Eles afirmam, ainda, que a investigação qualitativa envolve cinco características:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, (p. 47).

Neste sentido ele adentra o ambiente, campo da investigação, munido de alguns apetrechos como celular, bloco de anotações, entre outros; segue, quando possível, os sujeitos em seus deslocamentos, nos diversos espaços físicos, visando acompanhar as ações e

interações sociais que aí se realizam, tendo em vista compreender as circunstâncias em que ocorrem.

2. “A investigação qualitativa é descritiva”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48).

Por ter essa característica, os dados coletados não podem ser em forma de números, uma vez que estes não retratam as percepções pessoais de cada ser humano contabilizado e as circunstâncias do ambiente em que foram coletados.

3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 49).

Estes não traduzem as condições reais das vivências. Contudo, ao focar seu olhar no processo o investigador qualitativo vai perceber a marcha dos acontecimentos de forma dinâmica e apreender os significados atribuídos a cada momento da ação.

4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 50).

Condizente com os valores e crenças do que seja uma investigação qualitativa, estes autores informam que a análise dos dados coletados deverá ser realizada tendo por base os fundamentos da indução. Ao partir das partes para o todo, o investigador qualitativo vai percebendo as particularidades de cada situação observada e inferindo as probabilidades de construção do conhecimento. Por isso, na investigação qualitativa o bom senso recomenda muita plasticidade cognitiva, afetiva e abertura para apreender as circunstâncias ambientais que cercam o processo da coleta dos dados.

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 48).

Nesta abordagem, o significado que as pessoas atribuem à sua existência, à dinâmica interna das situações vividas, tem papel preponderante para o investigador qualitativo. Este, por sua vez, não é neutro. Ele carrega consigo toda uma gama de sentimentos, valores e crenças que não necessariamente são condizentes com os dos participantes da pesquisa. É importante enfatizar que na pesquisa qualitativa o pesquisador, ao questionar os sujeitos, visa perceber a forma como eles dão sentido às suas vivências e como organizam o mundo social em que vivem e convivem.

Essas características auxiliam o investigador qualitativo a ter um olhar diferenciado para tudo o que diz respeito ao ser humano: suas habilidades sociais, suas crenças, seus sistemas de valores, seus conhecimentos produzidos e acumulados ao longo de sua história de vida, seus rituais, suas atitudes, entre outros elementos que fazem parte da existência humana.

É importante enfatizar que para compreender as questões que dizem respeito aos seres humanos, e para se investigar situações pedagógicas vivenciadas nos ambientes formais de aprendizagem, a pesquisa qualitativa é a abordagem mais pertinente, uma vez que ela possibilita um aprofundamento no universo dos significados e nas interações humanas.

3.1.2 Etnografia como método da investigação qualitativa

A etnografia, enquanto método de pesquisa, tem sua origem na antropologia, e um dos seus fundamentos é o “registro descritivo da cultura material de um determinado povo”, (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1272). É evidente que essa compreensão sofreu alterações ao longo do tempo, para se adequar às novas demandas cognitivas, afetivas, culturais, sociais e espirituais da atualidade, como também às novas áreas de aplicação.

André (1995) informa que o método etnográfico diz respeito à descrição cultural e foi desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Para os estudiosos dessa linha, o termo etnografia tem dois sentidos: um que se relaciona ao conjunto de técnicas que são utilizadas para colher informações sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e outro, que se refere a um relato escrito que se traduz como resultado do emprego dos dispositivos utilizados para coletar os dados. (LAPASSADE, 2005).

André afirma que enquanto os etnógrafos se interessam pela narração dos conteúdos da cultura como práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um determinado grupo social, os estudiosos da educação, por sua vez, têm como preocupação central o estudo do processo educativo. Nesse sentido, ela declara que “[...] existe uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitam ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (ANDRÉ, 1995, pp. 28-30), com o que a investigadora concorda plenamente.

Ao ser incorporada como método de investigação à educação, a etnografia precisou ampliar seu raio de ação, deixando de ser meramente descritiva, e agregando novos entendimentos. Essa mudança se deve ao fato de que existe uma pluralidade de interações nas instituições educativas, cujas intencionalidades são diferenciadas e precisam ser compreendidas e interpretadas pelo investigador qualitativo.

Interação deve aqui ser entendida como um conjunto de ações e relações que se estabelecem entre seres humanos, em determinadas circunstâncias. Em conformidade com Johnson,

[...] Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca em um contexto social. Embora esse fato possa parecer óbvio, o conceito de interação repousa sobre uma distinção entre ação e comportamento.

Comportamento inclui tudo o que o indivíduo faz, [...]. Ação, contudo, é um comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos ideias sobre o que é esperado e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam. Nessa base, resolvemos agir de maneiras que terão os significados que queremos transmitir. (1997, p. 131).

Tendo consciência dessa complexidade de ações e relações, o pesquisador precisa ter uma postura de abertura no sentido de apreender significados que não estão explicitados, mas que constituem aspectos importantes à investigação qualitativa.

Johnson esclarece ainda que

[...] fundamentamos nossas ações no que pensamos que elas significam para as outras pessoas que participam da situação. E é esse processo mental radicado no significado que distingue ação de comportamento e que ocupa lugar central na interação como processo social (JOHNSON, 1997, p. 131).

O significado que os seres humanos conferem aos bens materiais e imateriais só faz sentido na relação com seus pares. Apreender essa essência é fundamental na investigação qualitativa, e o método etnográfico se mostra o mais adequado. Nessa perspectiva, Fino (2003) esclarece que a etnografia se apresenta como método essencial para estudar as práticas pedagógicas, porque ela possibilita vivenciar os fenômenos que se expressam nos diversos ambientes de aprendizagem. Até porque as interações sociais e os vínculos que ligam as pessoas entre si não podem ser quantificados e, sim, compreendidos.

De acordo com Fino (2008, p. 1), o trabalho do investigador etnográfico é “[...] compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo”. Para tanto, é pertinente que haja o envolvimento do pesquisador, no sentido de se apropriar dos dispositivos inerentes ao método etnográfico, como observação participante, entrevista etnográfica, conversa corrente, análise de documentos, conforme Lapassade (2005), visando perceber o sentido das ações e os significados atribuídos pelas pessoas durante as vivências. Ou seja, colocar esses dispositivos em prática.

Ao relacionar etnografia e inovação, Fino defende que existem certas condições que impulsionam, apoiam, ou até mesmo possibilitam transformações. Contudo, no seu entendimento, a inovação está diretamente relacionada ao modo como as situações são vivenciadas diuturnamente, citando inclusive o uso da tecnologia. A incorporação dessa ferramenta, na aprendizagem formal, só deve ser considerada como inovação pedagógica se for colocada nas mãos dos aprendizes.

Na perspectiva deste autor “[...] só há inovação pedagógica quando existe ruptura com o velho paradigma (fabril) [...]”, exatamente porque “[...] a inovação pode começar como ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas”. (FINO, 2008, p.3).

Para André (1995, pp. 28-30), um estudo é caracterizado como sendo etnográfico em educação quando faz uso dos dispositivos de observação participante, entrevista intensiva e análise documental, que são associados pela tradição à etnografia.

Na concepção dessa autora, a pesquisa que se utiliza do método etnográfico visa “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. Este método também possibilita que se faça, como afirma André, o uso de “[...] um plano de trabalho aberto e flexível, em que focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados”. (ANDRÉ, 1995, pp. 28-30).

É pertinente destacar que na execução do plano de pesquisa sempre existe a possibilidade de se encontrar pedras no meio do caminho (parafraseando o poema de Carlos Drummond de Andrade No Meio do Caminho), que precisam ser percebidas, compreendidas sem seu significado, e criar estratégias para ultrapassá-las. E nesta pesquisa a investigadora encontrou várias e várias pedras em seu caminho.

3.1.3 Dispositivos de coleta de dados

A indicação de inovação pedagógica, ou não, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, envolveu a coleta de componentes do trabalho realizado no campo, como por exemplo, registro em diário de campo, da rotina de observação das atividades realizadas pelos aprendizes e pela professora, tanto na sala de aula comum como na sala de tecnologia, incluindo conversas correntes com a professora sobre circunstâncias acidentais de desconforto com os estudantes da turma-objeto; transcrição de entrevistas realizadas, com protagonistas do trabalho realizado na unidade educacional e com pessoas da comunidade que lutaram para a construção da creche-escola; coleta de informações em instâncias institucionais distintas, sobre as mesas educacionais (BRAZÃO, 2008, p.122).

Por se tratar de uma pesquisa cuja intencionalidade foi investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma unidade educacional de educação infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife, com a utilização das mesas educacionais, eram inovadoras, o método etnográfico foi pertinente porque possibilitou à pesquisadora “[...] estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais [...]”, objetivando “[...] a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as práticas pedagógicas”. (FINO, 2008, p. 5).

Para a coleta de informações pertinentes à investigação, e por se tratar de um trabalho relacionado à inovação pedagógica, num ambiente de aprendizagem formal, utilizou-se da observação participante, das técnicas de entrevista etnográfica e conversação corrente e dos instrumentos de registro em diário de campo, registro fotográfico e coleta documental.

Para a coleta dos dados, não houve um plano pré-estabelecido nem foram estabelecidas categorias a priori, uma vez que essa prática não condiz com as características de uma investigação qualitativa. Entretanto, não significa que foi uma coleta aleatória. Muito pelo contrário, havia um norte guiando a investigadora a partir de sua implicação com o objeto de estudo.

3.1.3.1 Observação participante

A observação participante é uma técnica que possibilita ao investigador qualitativo realizar a análise de um evento na situação em que se mostra de forma evidente, permitindo,

assim, que se coletem informações dentro do ambiente natural das pessoas envolvidas no estudo. Por isso, nesta pesquisa, a sala de aula regular, a sala de tecnologia, o espaço de alimentação foram as áreas prioritárias para a observação das situações vivenciadas, no sentido de se perceber e compreender a dinâmica e as interações relacionais presentes nesses ambientes, com suas normas e regras de funcionamento.

Observar o contexto da creche-escola exigiu da observadora uma postura de abertura, no sentido de apreender significados que não estavam explicitados, mas que constituíram aspectos importantes à investigação e que ainda não tinham sido elucidados no quadro teórico inicial.

Na visão de Lapassade (2005, p. 8), “[...] o observador participante é um dos construtores do terreno que ele estuda”, exatamente porque ele compreende que toda observação é uma construção.

Esse autor considera que o observador participante exerce o seu papel na condição de um membro externo ao ambiente de aprendizagem. Para Lapassade, o observar não faz parte do grupo em estudo. Ele é de fora, ou seja, “[...] chega por um tempo limitado, o tempo de sua pesquisa, solicita o direito de entrar no campo, fica alguns meses, raramente anos, depois deixa o campo e redige sua tese ou relatório”. (LAPASSADE, 2005, p. 75).

Concordo plenamente com esse autor, porque foi assim que ocorreu. A coleta de dados na creche-escola, campo de investigação, só foi possível depois muita negociação entre a investigadora e a chefia imediata do setor em que trabalha, para que fosse dispensada durante um expediente. Além disso, ainda houve os encontros e desencontros da dinâmica do próprio sistema educacional e muita conversação com os atores sociais que trabalham e transitam na unidade educacional: gestão escolar, coordenação pedagógica, professora, funcionários, familiares dos estudantes, entre outros.

Por questões burocráticas, a investigadora não pôde se afastar do trabalho para o estudo. Sendo assim, só foi possível realizar a observação uma vez por semana, no expediente da tarde, porque era o horário em que as crianças do Grupo V estavam na creche-escola. Além disso, a gestora responsável pela creche-escola definiu que as crianças acessariam as mesas educacionais nas quintas-feiras.

Mesmo com toda dinâmica conflituosa, a investigadora teve a possibilidade de realizar vinte e quatro observações *in situ*. A primeira observação ocorreu no dia 04 do mês de maio de 2017, e a última no dia 30 de outubro do mesmo ano, perfazendo um total de 48 horas.

Convém salientar que as observações foram registradas em diário de campo. Fizeram parte das anotações: eventos vivenciados, diálogos ocorridos durante as vivências pedagógicas da sala de aula comum e da sala de tecnologia, os encontros e desencontros das demandas tanto da unidade educacional como da investigadora.

3.1.3.2 Entrevista etnográfica

A entrevista etnográfica, de acordo com Lapassade (2005, p. 79),

[...] é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como na conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. A entrevista põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si (LAPASSADE, 2005, p.79).

Essa afirmação retrata a realidade. No caso desta investigação ocorreu desta forma. É pertinente destacar o nervosismo dos entrevistados. Alguns ficam um pouco desorganizados emocionalmente, mas à medida que vão percebendo que as perguntas dizem respeito ao cotidiano, as pessoas vão se acalmando e ao final da entrevista estão até rindo e confessando que estavam com medo.

As entrevistas realizadas no campo de investigação objetivaram obter informações qualitativas sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na creche-escola, reveladoras ou não de inovação pedagógica. Nesse sentido, foi fundamental entrevistar a gestora, a coordenadora pedagógica, a professora da turma-objeto (Grupo V), por serem pessoas que transitam nesse ambiente de aprendizagem, organizador da formação cognitiva, afetiva, social e cultural dos estudantes, tendo em mente a compreensão de como esses profissionais pensam sobre inovação e inovação pedagógica na unidade em que trabalham.

Por indicação da gestora entrevistou-se a funcionária do lactário e o líder comunitário. Esses atores sociais têm uma história de luta porque fazem parte do grupo originário que invadiu um terreno desocupado e instalou a comunidade denominada Iraque.

Depois da invasão e da construção de barracos para se abrigarem, uma nova luta se iniciou. O objetivo era a edificação de uma creche para acolher as crianças pequenas que residiam na comunidade. Isso não significa inferir que a luta finalizou. Muito pelo contrário, a

luta continuou e continua, só que agora o foco é o desenvolvimento da creche-escola e da própria comunidade, visando fortalecer os vínculos sociais e acessar, junto aos órgãos públicos, equipamentos de diversas ordens que contribuam para melhoria da qualidade de vida dos habitantes que vivem e convivem na comunidade Iraque.

A funcionária da lavanderia foi escolhida por ser uma pessoa de total confiança da gestora, por desenvolver um trabalho comprometido, independentemente das adversidades, por atuar de forma muito organizada em sua função, ter seu desempenho elogiado pelo secretário de educação, e servir de referência para as outras creches e creches-escolas.

A entrevista com o porteiro se deu por ele passar o dia inteiro na unidade, em interação direta com as crianças e seus familiares, no sentido de compreender a dinâmica dessa relação.

Todas as entrevistas foram realizadas dentro dos espaços físicos da própria unidade educacional: sala de trabalho da gestora, sala das professoras e na sala de acesso e saída da creche-escola. Procurou-se deixar os entrevistados à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista em relação às questões que lhes eram colocadas.

Por se tratar de entrevistas qualitativas, as perguntas foram abertas e centraram-se em tópicos definidos (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 136). Elas tinham como foco apreender a forma como a gestora, a coordenadora pedagógica e a professora compreendiam o conceito de inovação, inovação pedagógica e sua relação com a utilização das mesas educacionais no cotidiano da unidade. No caso específico da funcionária do lactário e do líder comunitário, a intenção foi conhecer a história de luta da comunidade de um modo geral e da construção da creche-escola.

Lapassade esclarece que em etnografia há três tipos distintos de entrevistas:

- [...] A primeira visa elaborar um relato de vida (uma autobiografia sociológica). Aqui, o pesquisador se esforça em apreender experiências que marcaram, de modo significativo, a vida de alguém e a “definição” dessas experiências pela própria pessoa.
- A segunda é destinada ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. Pede aos informantes descreverem o que ocorreu e indicar como isso foi percebido por outras pessoas.
- A terceira visa coletar descrições de uma categoria de situações ou de pessoas. Propõe-se a estudar um número relativamente elevado de pessoas em tempo relativamente curto em comparação com a duração de uma pesquisa inteiramente fundada sobre a observação participante. Entrevista-se, por exemplo, vinte docentes num tempo em que se teria observado uma só sala de aula. (LAPASSADE, 2005, pp. 79-80).

A esses três tipos de entrevista Lapassade acrescenta mais um que é a não estruturada. Nessa forma de entrevista as perguntas não são elaboradas a priori. Para esse autor, o “[...] seu conteúdo e suas teses são elaboradas no decorrer mesmo de seu desenrolar, quase como uma conversação ‘aos saltos’, mesmo se os objetivos de pesquisa, de coleta de informação forem mantidos” (2005, p. 83).

Neste estudo optou-se pelo tipo de entrevista não estruturada. As perguntas iam surgindo naturalmente, no decorrer da conversa, embora tivessem um fio condutor. As entrevistas empreendidas por esta investigadora também assumiram algumas características do terceiro tipo de entrevista citado por Lapassade, exatamente porque ela ocorria ao mesmo tempo em que as atividades diuturnas da unidade educacional seguiam o seu curso. A única exceção ocorreu com a professora do Grupo V.

Depois de várias tentativas frustradas para entrevistá-la, foi necessário organizar uma situação em que foi colocada em sua sala de aula uma estagiária de nível médio para que a professora pudesse se ausentar da sala sem que comprometesse a carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas e 200 (duzentos) dias de trabalho educacional, conforme estabelece a LDBEN 9.394/96, além de observar o dia destinado à avaliação da rede.

Em função de minhas limitações tecnológicas, foi necessário realizar uma segunda entrevista com a gestora da creche-escola. Quando fui fazer a transcrição, percebi que o início da entrevista não havia sido gravado, ou seja, os dados coletados, inicialmente, foram perdidos. Informei à gestora o ocorrido e sondei-a sobre a possibilidade de realizar uma segunda entrevista. Ela não se opôs. Contudo, de acordo com a filosofia de Heráclito de Éfeso: “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas que já serão outras”. A primeira entrevista realizada com a gestora ocorreu no dia 26 de maio de 2017. O ano letivo havia começado no mês de fevereiro e as dificuldades inerentes ao início das aulas já haviam sido contornadas.

A segunda entrevista foi realizada no dia 30 de outubro desse mesmo ano, já quase no final do segundo semestre. Nessa situação, todos os funcionários da creche-escola estavam estressados por conta da dinâmica do trabalho, dos conflitos interpessoais, das demandas da unidade não atendidas pela Secretaria de Educação, entre outros fatores que contribuíam para mudança da situação inicial, além de minhas próprias dificuldades profissionais e familiares. Nessa condição, nem a gestora nem a investigadora eram as mesmas pessoas do mês de maio.

Estava nos planos da investigadora conversar com as crianças sobre a utilização das mesas educacionais. Contudo, não foi possível entrevistar as crianças, por conta da não disposição de alguns familiares em assinar o termo de autorização. Esta era uma das exigências postas na carta de anuência para liberação da realização da pesquisa nas dependências de uma unidade educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife.

A soma do tempo total das entrevistas foi de 3 horas e 25 minutos. Para transcrevê-las a investigadora contou com o suporte teórico de Marcuschi (2003). Foi necessário considerar o tempo individual de cada entrevistado e sua disponibilidade psicológica para responder as perguntas formuladas pela investigadora.

É pertinente destacar que a investigadora havia planejado algumas perguntas básicas para a gestora, coordenadora pedagógica e professora da sala de aula regular: Como é que você chegou aqui na creche? Qual é a sua formação? Qual é a sua concepção de inovação, seu entendimento de inovação? Para você o que é inovação? E assim, na creche-escola, o que você acha que é inovador? E para você, o que é inovação pedagógica? E dentro da área pedagógica, especificamente, você conhece alguma situação de inovação pedagógica como um autor, algum filósofo que trouxe algo que fizesse a diferença? E aqui na creche-escola, especificamente?

Contudo, no desenvolvimento da entrevista uma pergunta desencadeia uma série de outras questões relacionadas. É como uma teia de aranha em que se vão tecendo as conexões, exatamente porque uma pergunta leva a outra. Por serem perguntas abertas a pessoa entrevistada mergulha em seu universo particular e profissional. Nessa situação, afloram as emoções, as crenças, os valores, as frustrações em relação à profissão, ao ambiente de trabalho, entre outras possibilidades, e o investigador qualitativo precisa estar atento e respeitar essas expressões.

3.1.3.2.1 Transcrição das entrevistas

Em conformidade com Marcuschi (2003, p. 7), a organização da conversação

[...] é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, ou seja, as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros.

Sendo assim, fazer a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos requereu um certo aporte teórico para fundamentá-la; por isso seu suporte fez-se pertinente. Todavia, é bom lembrar que o objeto de pesquisa da investigadora não é a análise da conversação, e sim, inovação pedagógica. A aproximação com esse autor ocorreu por conta de sua compreensão em relação aos eventos da conversação, que para ele “[...] ela não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e possível de ser estudado com rigor científico”. (MARCUSHI, 2003, pp. 6-7).

Ainda com base nesse autor, ele informa que a análise da conversação

[...] procede com base em material empírico reproduzindo conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros, algumas informações adicionais, quando as houver, devem aparecer na transcrição, uma vez constatada sua relevância. Trata-se de uma questão complexa definir com clareza o que e quanto assinalar na superfície de uma conversação (op. cit. p. 9).

O uso de símbolos como decodificador na hora da transcrição da fala dos interlocutores é necessário para se ter a dimensão do processo, uma vez que há uma vinculação entre o contexto situacional da ação e a interação social da atividade dos falantes.

O sistema sugerido por Marcushi para transcrição da entrevista deve ser o ortográfico, acompanhando a escrita-padrão. Contudo, não deve ser desconsiderada a elaboração original. Assim, o uso de símbolos como decodificador na hora da transcrição da fala dos interlocutores é necessário para se ter a dimensão do processo, uma vez que existe uma vinculação entre o contexto situacional da ação e a interação social da atividade dos falantes.

Marcuschi (2003, pp. 10-13) sugere vários sinais para se utilizar na transcrição das entrevistas, mas a investigadora fez uso de apenas alguns. Por se tratar de uma investigação qualitativa, cuja finalidade é compreender o modo como as pessoas, no caso específico da educação, se conduzem, e o sentido que atribuem às suas ações dentro do ambiente formal de aprendizagem, fez-se pertinente utilizar alguns dos sinais gráficos sugeridos por Marcuschi, para indicar os sentimentos expressos através da fala, da entonação dada à resposta, uma vez que o corpo fala. Por conseguinte, por entender que seu objeto de pesquisa não era a análise conversacional e sim a inovação pedagógica, a investigadora fez a adequação de alguns dos sinais:

- O autor sugere usar o sinal + para cada 0,5 segundo; convencionei o sinal (+++), independentemente do tempo cronológico utilizado na pausa ou silêncio;
- Para dúvidas e suposições: o autor sugere (incompreensível). Este sinal foi mantido pela investigadora;
- Alongamento de vogal: a investigadora optou por usar::: independentemente da extensão do tempo;
- Comentários do analista: ((xxxxxx)), a investigadora acompanhou a indicação do autor, colocando todo o comentário dentro dos parênteses;
- Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: [...]. Nessa situação, a pesquisadora optou por usar o sinal convencional de supressão de parte do texto de uma citação, caso específico a transcrição da fala será a supressão da fala.

Na análise das entrevistas esses sinais gráficos estarão presentes nesta investigação. É necessário se manter fiel às características da abordagem qualitativa.

3.1.3.3 Conversa corrente

Durante as sessões de observação participante foi possível conversar com alguns funcionários da unidade educacional. Cabe destacar a questão relativa à colocação da placa que identificava a unidade. Essa situação despertou a atenção da pesquisadora exatamente porque na sua primeira visita à creche-escola não havia placa afixada no muro que indicasse que aquele edifício era da creche-escola.

Para Lapassade (2005, p. 78),

A conversa corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa de suas atividades. Entretanto, algumas conversações de campo podem corresponder a suas preocupações de investigador e/ou de estranho ao meio; ele é levado a pedir, a cada momento, explicações, indicações sobre o que vai ocorrer, sobre um ritual que está sendo preparado e que vai se realizar num lugar a ser definido, sobre a saída de um cortejo etc.

É pertinente destacar que em outras visitas de campo vi pessoas estranhas à unidade executando alguma atividade. Para compreender a situação, a investigadora falou com alguns funcionários para entender o que se passava naquela ocasião.

3.1.3.4 Registro em diário de campo

Numa investigação qualitativa, de acordo com Sabirón (2001), citado por Brazão (2008, pp. 122-123), o diário etnográfico é constituído por um componente descritivo e outro interpretativo. Ainda em conformidade com esse autor, “[...] na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação. Neste sentido, a triangulação das fontes com um dos instrumentos para análise dos dados se faz pertinente para garantir a fidedignidade desta investigação.

Considerando essa perspectiva, é importante ressaltar que para registrar os eventos ocorridos durante a observação participante privilegiou-se o diário de campo como instrumento de anotação. Nele foram assinaladas as vivências, as interações e as relações sociais construídas, e às vezes desconstruídas, nos ambientes de trocas cognitivas, afetivas, culturais e sociais.

Triviños (1987) assinala que o registro das informações na pesquisa qualitativa “[...] representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir”. Assim, ele sugere que as anotações de campo “[...] consistem funcionalmente na descrição por escrito de todas as manifestações (verbais, ações, atitudes etc.) que o observador observa no sujeito; as circunstâncias físicas que se considerem necessárias e que rodeiam a este etc.”. (p. 154). Além disso, devem ser também registradas as anotações do pesquisador que venham a emergir durante a observação do fenômeno pesquisado. Com essa consideração, durante o período de observação participante, foram realizadas várias anotações acerca das dimensões sociais, culturais e institucionais, perfazendo um total de vinte e quatro conjuntos.

Através dessas anotações procurou-se compreender o ambiente da sala de aula regular (e de tecnologia), o qual, no entender de André (1995, p. 37), é “[...] permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador”. É nesse âmbito social que os conteúdos do conhecimento, das atitudes, dos valores, das crenças, das maneiras de proceder e dar sentido à realidade objetiva são transmitidos, assimilados e reelaborados. Neste sentido, descrever as ações dos sujeitos pesquisados, reconstituir sua linguagem, suas formas de convivência e de comunicação, especialmente os significados dos conteúdos das interações sociais que são criados e recriados nesse ambiente social, foram fundamentais para esta investigação.

Considerando tais colocações, o registro no diário de campo teve como objetivos descrever a situação contextual e compreendê-la, revelar seus múltiplos significados e possibilitar aos leitores deste trabalho que decidam “[...] se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e plausibilidade” (op. cit. p. 38). Concomitantemente às anotações no diário de campo, a investigadora procurou acessar os documentos oficiais da unidade educacional.

3.1.3.5 Coleta documental

Acessar os documentos oficiais da unidade foi uma atividade difícil, por conta do envolvimento das pessoas com suas demandas: gestão escolar, coordenadora pedagógica, professora da sala de aula comum, agente administrativo, entre outras, e nunca tinham disponibilidade.

Em relação às mesas educacionais, as informações a elas relacionadas e possíveis de se tornarem públicas foram obtidas através de colegas que trabalhavam na Divisão de Educação Infantil.

Acessei o Manual Mesa Educacional Alfabeto, o Guia de Atividades da Mesa E-Blocks Matemática e da Mesa Mundo das Descobertas, através de uma outra colega que trabalhava um expediente no Centro Administrativo Pedagógico, e outro em uma escola onde havia uma mesa educacional instalada. Foi também através dessa colega que consegui o material produzido pelas técnicas pedagógicas que compunham o Comitê das Mesas Educacionais, denominado Guia Mesas Educacionais, e que também foi distribuído nas unidades educacionais onde existiam mesas instaladas.

3.2 Implicação da investigadora

Conforme ressalta Lapassade (2005, p. 72),

Falar do papel do pesquisador, de seu grau de implicação, de sua maneira de participar, que pode evoluir no decurso do trabalho, é descrever o trabalho de campo o (fieldwork), a partir de sua referência central: o pesquisador na sua relação com a situação.

É verdade! Fica muito difícil para um estudioso de qualquer área do conhecimento pesquisar sobre algo, especialmente na investigação qualitativa, que lhe seja desconhecido. Não faz sentido. Assim, por ter o curso de especialização em educação especial, no início do ano letivo de 2013 a pesquisadora foi lotada em uma unidade educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife, no turno da noite, como professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, para atender os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

O atendimento desses estudantes era realizado na Sala de Recursos Multifuncionais(SRM) da escola. Nesta sala havia vários equipamentos: computador, impressora, internet e uma única mesa educacional com recursos exclusivos de acessibilidade, para atendimento aos estudantes, público-alvo da educação especial. Essa mesa foi instalada na escola no ano de 2015. Anexa à SRM existia a sala de tecnologia, equipada com várias mesas educacionais para atender aos grupos IV e V da educação infantil.

A pesquisadora, semianalfabeta tecnológica e sem formação específica para trabalhar com a mesa, teve muita dificuldade em compreender sua operacionalização. Mesmo com todos os obstáculos, procurou interagir, minimamente, com essa tecnologia, para poder observar as interações das práticas pedagógicas envolvendo os estudantes e a professora.

FIGURA 4 – Mesa educacional como material de propaganda política

A Mesa Educacional promove um aprendizado muito mais lúdico e significativo para as crianças.
Foto: Walyson Morais/SETE⁴

A mesa é constituída de um módulo eletrônico, software, bloco com letras do alfabeto e etiquetas em Braille, câmera, microfone e marcadores para atividades de realidade aumentada, entre outros, e volumes do Aurelino – Dicionário infantil ilustrado de Língua Portuguesa, além de outros materiais e livros.

Em maio do ano de 2015 a pesquisadora saiu da escola e foi trabalhar no Centro Administrativo Pedagógico – CAP, como técnica pedagógica da Divisão de Educação Especial. Essa interação com a mesa educacional, apesar do pouco tempo, despertou seu interesse e a levou a desenvolver a presente pesquisa.

3.2.1 Escolha dos sujeitos

A introdução das mesas educacionais na Rede Municipal de Ensino do Recife, para atender aos estudantes da Educação Infantil, é uma inovação. Anteriormente, a sociedade considerava as crianças como adultos em miniatura. Com o desenvolvimento econômico, social, cultural, político e tecnológico da sociedade, as concepções de criança e infância se modificaram ao longo dos anos.

⁴ Fonte: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/mesa-educacional>

Na própria rede, houve mudanças na forma de atendimento a essa etapa da educação básica. As mesas educacionais foram adquiridas objetivando ampliar as experiências tecnológicas e despertar nos estudantes dos grupos IV e V a curiosidade e o desejo em construir conhecimentos específicos através de um recurso lúdico. Considerando tais colocações, os sujeitos da pesquisa foram crianças com cinco anos de idade, do Grupo V, que frequentavam a creche-escola no turno da tarde.

As creches-escolas e as unidades do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) atendem crianças de zero a cinco anos de idade. Até três anos a criança permanece o dia todo na unidade educacional. Quando completa quatro e cinco anos, a orientação da rede é que as crianças de quatro anos estudem no turno da manhã, e as de cinco no turno da tarde.

3.2.2 A negociação de acesso ao campo

Em agosto de 2016, a investigadora fez o primeiro contato com uma técnica da Divisão de Educação Infantil – DEI, responsável pelo programa das mesas educacionais. Em outubro do mesmo ano, o passo seguinte foi procurar a chefia da DEI para se apresentar, falar a respeito da pesquisa de doutorado e solicitar a recomendação de uma creche que já estivesse com as mesas instaladas. Ela foi encaminhada para falar com as técnicas pedagógicas da divisão que seriam as pessoas mais indicadas.

As técnicas informaram duas creches onde as mesas foram instaladas e estavam funcionando e que as gestoras eram muito comprometidas. A investigadora escolheu a Creche-Escola do Iraque, porque já conhecia a gestora e sua luta pela educação das crianças.

A relação com a gestora da creche-escola teve início no ano de 2009. Nessa época, a pesquisadora trabalhava na Diretoria Geral de Ensino, como técnica pedagógica, e a gestora era gerente na Gerência de Educação Infantil (GEI), permanecendo neste cargo até o ano de 2013, quando o atual prefeito da cidade do Recife assumiu o cargo. Essa relação inicial foi fundamental para a escolha do campo de pesquisa, uma vez que conhecia seu engajamento na educação infantil.

No início do mês de dezembro de 2016 a pesquisadora fez contato, por telefone, com a gestora, marcou um encontro e foi conhecer a creche-escola. Chegando lá, falou do projeto de doutorado. Ela acolheu muito bem e se disponibilizou a dar todo o suporte.

3.2.2.1 Entrada no campo

Para realizar pesquisa nas unidades educacionais da Rede Municipal do Recife faz-se necessário requerer autorização por escrito. Para tanto, o pesquisador deve dar entrada da solicitação na Secretaria de Educação, anexar cópia de um documento da instituição à qual está vinculado e cópia do projeto. Sendo assim, na primeira quinzena do mês de abril de 2017, a pesquisadora deu entrada na documentação necessária e solicitou a Carta de Anuência. O deferimento desse documento no final do mês de abril viabilizou a entrada no campo da pesquisa, o que ocorreu na primeira quinta-feira do mês de maio.

3.3 Objetivos e problemas da pesquisa

Esta pesquisa teve como foco de estudo investigar se existe inovação pedagógica na utilização das mesas educacionais na educação infantil. Para alicerçar este objetivo foi necessário apoiar-se nos seguintes objetivos específicos: caracterizar inovação pedagógica; descrever os processos de interação existentes nas práticas pedagógicas da educação infantil; analisar, com viés etnográfico, as práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das Mesas Educacionais Alfanuméricas e o Mundo das Descobertas, e verificar, a partir das análises dos dados coletados, se há inovação pedagógica.

As crianças de cinco anos já nasceram com a tecnologia digital e necessitam, rapidamente, acessar os gadgets (FINO, 2015) que estão disponíveis no mercado, objetivando vivenciar experiências tecnológicas que contribuam com sua formação, no sentido de desenvolver habilidades sociais que as ajudem a vivenciar experiências de aprendizagem enriquecedora. A falta de acesso às novas tecnologias pode ser um indicativo de desvantagem, já de partida, em relação às crianças cujos pais têm um poder aquisitivo diferenciado.

3.4 Instrumentos para análise dos dados

Para análise dos dados fez-se uso da triangulação e da análise de conteúdo. Para Flick, “[...], triangulação significa encarar um tema de pesquisa a partir de pelo menos duas

perspectivas privilegiadas. A análise de dois ou mais pontos é realizada principalmente utilizando-se várias abordagens metodológicas”. (2013, p. 183).

Esse autor também informa que na pesquisa etnográfica existe uma triangulação expressa quando se relaciona de forma objetiva: “[...] observação, entrevista, análise de documentos e outras formas de coleta de dados [...] (FLICK, 2009, p.23).

Chama a atenção no pensamento de Flick o modo como este autor define triangulação. Para ele,

Triangulação significa você assumir diferentes perspectivas sobre um tema que você esteja estudando ou no responder às suas questões de pesquisa. Estas perspectivas podem ser fundamentadas mediante o uso de vários métodos ou várias abordagens teóricas. Além disso, a triangulação pode se referir à combinação de diferentes tipos de dados no pano de fundo das perspectivas teóricas que você aplica aos dados. Na medida do possível, você deve tratar estas perspectivas em condições de igualdade. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos ou de tipos de dados) deve proporcionar um conhecimento adicional. Por exemplo, a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, ou seja, ela vai além do conhecimento possibilitado por uma abordagem única e, desse modo, contribui para a promoção de qualidade na pesquisa.(2013, p. 183).

Essa definição do autor auxilia o pesquisador da abordagem qualitativa a organizar seu pensamento em relação ao cruzamento das diferentes fontes de dados que foram sendo coletadas ao longo do processo de execução da pesquisa, ao mesmo tempo em que contribui para conferir credibilidade e fidedignidade ao estudo.

Ainda pertencente a essa situação, e com base nas informações colhidas durante as observações, as entrevistas, o registro no diário de campo, a coleta documental e outras anotações, a triangulação possibilitou perceber questões relevantes dos dados, analisá-las, visando encontrar semelhanças e diferenças entre as categorias encontradas, assim como compreender quais as subcategorias reveladas na fala dos participantes.

Já a análise de conteúdo objetivou a inferência de conteúdos que dizem respeito às condições de elaboração dos sujeitos, de acordo com as orientações de Bardin (2009), visando compreender a dinâmica das situações vivenciadas nas práticas pedagógicas com a utilização das mesas educacionais.

QUARTO CAPÍTULO

4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, a investigadora se propõe a apontar o cenário da pesquisa, como também expor as questões relativas à dinâmica de incorporação das mesas educacionais no ambiente pedagógico, através dos bastidores da creche-escola, sua conexão com as circunstâncias das práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na sala de aula comum como na sala de tecnologia, revelada pelo olhar dos entrevistados e do lugar da tecnologia nesses ambientes de aprendizagem.

Os dados coletados acompanharam a orientação de Fino e Brazão (2000, p. 162; 2008, p. 122), em relação às informações que surgiram durante o processo. Para esses autores existem dois planos de informação. Um deles está relacionado a questões de natureza histórica, física e humana atribuídas à configuração da unidade educacional e da turma-objeto da investigação. O outro diz respeito aos fundamentos das atividades da turma-objeto realizadas nas salas de aulas comum e de tecnologia, por intermédio da observação participante, num esforço de compreender as práticas pedagógicas aí desenvolvidas, visando identificar a existência ou não de inovação pedagógica.

4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Para descrever os fatos ou as situações que ocorreram no campo de pesquisa, quando da coleta dos dados, é pertinente partir da situação macro até adentrar na micro. Para tanto, inicia-se a exposição apresentando um pouco sobre a cidade do Recife, em seguida faz-se uma breve apresentação do bairro da Estância onde está localizada a Comunidade do Iraque, finalizando com a Creche-Escola Iraque.

O Recife surgiu em um lugarejo constituído a partir de uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes que formavam naturalmente um ancoradouro. Na época havia cerca de 200 habitantes. Essa população era composta em sua maioria por marinheiros, carregadores e pescadores, tendo sido registrada como Vila no ano de 1537.

Atualmente, Recife é um município, Capital do Estado de Pernambuco. Está edificada sobre uma planície aluvial constituída por ilhas, penínsulas e manguezais como principais características geográficas, contornados pelos rios Beberibe, Capibaribe, Tejipió e pelos

braços do Jaboatão e do Pirapama, ocupando uma área territorial de aproximadamente 218 Km², e com uma população de 1.617.183 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015).

Os dados do último Censo do IBGE (2010) apontam para uma população predominantemente mais jovem, na faixa etária entre 30 e 59 anos, correspondendo a um percentual de 35,58%, seguido do grupo da faixa etária de 15 a 29 anos, correspondendo a 28,87%, e com uma população de idosos com idade acima de 60 anos representando cerca de 9,38% do total de habitantes. Nesse universo populacional encontram-se as crianças, na faixa etária de 0 a 5 anos.

De acordo com a Lei municipal nº 16.293/1997, o Recife está dividido em seis Regiões Político Administrativas (RPA): Centro, Norte, Noroeste, Oeste, Sudoeste e Sul. É em torno dessas regiões que a economia recifense se estabelece, sendo oriunda do comércio, serviços, construção civil e de algumas indústrias instaladas no entorno da cidade.

A creche-Escola Iraque está localizada no bairro da Estância, pertencente à 5ª Região Político Administrativa da cidade (RPA-5), com uma área territorial de 81,8 ha e uma população residente de aproximadamente 9.240 habitantes, de acordo com o Censo Demográfico de 2010. Desse total, 6,42% se constituem de crianças na faixa etária de 0-4 anos, e 15,89% na faixa de 5-14 anos.

O nome do bairro surgiu a partir da existência de uma propriedade rural denominada Engenho Estância, de propriedade dos senhores de engenho, e tem como padroeira Santa Luzia, a protetora dos olhos.

FIGURA 5 – Foto da entrada da Creche-escola Iraque



Fonte: Celular da investigadora

A creche-escola foi construída a partir de um movimento de luta da comunidade do Iraque sobre os órgãos públicos do município. Seu projeto arquitetônico é inovador para os moldes do que são as creches na rede, uma vez que o serviço de atendimento às crianças de zero a cinco anos era realizado de forma precária, em espaços físicos improvisados oferecidos pela comunidade com baixo poder aquisitivo que reivindicava creche para as crianças.

Esse serviço, no início, era oferecido pela Legião Brasileira da Boa Vontade (LBV). Essa instituição é uma organização não governamental de assistência social fundada no início do ano de 1950, no Rio de Janeiro, com o objetivo de realizar atividades voltadas às comunidades carentes, e se faz presente, atualmente, em outros países, como Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Estados Unidos, inclusive em Portugal.

Aqui em Recife, a LBV iniciou suas atividades em agosto de 1976, através do Centro Comunitário de Assistência Social, que durante muitos anos esteve ligado à Secretaria de Assistência Social do Recife, atuando em prol da população de baixa renda que vive em situação de vulnerabilidade social.

O edifício da Creche-Escola Iraque foi projetado e construído verticalmente com dois pavimentos, com 1.071,14m² e solo natural com 236,86m². No primeiro pavimento se encontram as salas da gestora, da coordenadora pedagógica, das professoras, e de tecnologia, secretaria onde fica guardada toda a documentação das crianças, cozinha com equipamentos necessários à produção de alimentos, despensa para guardar os alimentos, lavanderia com máquinas de lavar e secar, sanitários diferenciados para as crianças e para os adultos, almoxarifados para guardar material de limpeza e material pedagógico, área de recepção e refeição das crianças.

Nessa área também são realizadas algumas atividades lúdicas com as crianças. Existe uma pequena área externa, mas esta não está adequadamente preparada para ser utilizada pelas crianças. Em função da grande demanda por vaga para as crianças da comunidade, o projeto é construir salas de aula nesse espaço. O pavimento térreo é ligado ao segundo por meio de uma rampa.

Já no segundo pavimento encontram-se as salas onde são realizadas as atividades pedagógicas do berçário dos grupos I, II, III, IV e V.

A sala do berçário tem 34,96m²; a sala do grupo I tem 45,31m²; a sala do grupo II tem 35,00m², e a sala do grupo III tem 34,96m².

É bom lembrar que os grupos IV e V dividem o mesmo espaço físico, em turnos alternados, cuja sala de aula mede 34,92m². Os banheiros e os sanitários são apropriados para as crianças.

As crianças dos grupos I, II e III, ao chegarem à creche-escola, a pessoa responsável troca a roupa de casa pela farda da prefeitura. Esses grupos passam o dia inteiro na unidade e recebem cinco refeições diárias. Após o almoço tiram uma soneca e ao acordarem retornam para as atividades pedagógicas. Vão para casa no final da tarde ou início da noite de banho tomado e com a roupa com que vieram de casa, com exceção dos estudantes dos grupos IV e V.

É pertinente observar que a simples ação de se despir da roupa com que veio de casa e vestir a farda da creche-escola tem por trás um grande significado. Trata-se, na verdade, da perda de identidade. A criança torna-se mais uma entre tantas outras.

Deve-se salientar que o uniforme escolar se constitui num dispositivo de disciplinamento, de identificação e normatização de atuação no contexto escolar e em outros espaços sociais. Ele também deve ser compreendido com uma ferramenta de poder da instituição educacional sobre os estudantes, além de configurar um modo de controle e vigilância que muitas vezes ultrapassa os muros escolares, acompanhando o aprendiz onde quer que ele se encontre, informando para as outras pessoas a instituição à qual ele pertence, e, de forma subliminar, seus valores.

4.2 POLÍTICAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS TECNOLOGIAS COMO SUPORTE DE APRENDIZAGEM

A política de ensino da educação infantil da rede foi elaborada com base em vários documentos do Ministério da Educação, como por exemplo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a); Política Nacional de Educação Infantil (2006b); Indicadores da Qualidade da Educação Básica (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, 2013a); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013a), e para embasar teoricamente se fundamentaram em estudiosos conhecidos como Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicot, Dewey, Gardner.

Nessa etapa da educação básica, segundo os autores da política municipal, “[...] a prática educativa é permeada pelo entendimento do contexto da criança nos aspectos sociais, afetivos, emocionais e cognitivos”. (RECIFE, 2015, p. 29).

É enfatizada a indissociabilidade do binômio educar/cuidar que deve fundamentar a prática pedagógica em situações diferenciadas do cotidiano das unidades educacionais. Percebe-se, diante desta afirmação, que a política está centrada na relação educar/cuidar.

Observa-se que as expressões práticas educativas e práticas pedagógicas são utilizadas em referência ao mesmo fenômeno. Não há, portanto, o entendimento de que elas tenham intencionalidades distintas.

Ao levar em consideração essa compreensão é importante situar que Fino defende a distinção entre elas. Para esse autor, práticas pedagógicas dizem respeito a um “[...] contínuo de relações entre pessoas (discentes e docentes, ou terminologia equivalente) que visam provocar/favorecer a aprendizagem” (2014, p. 1). É evidente que essa concepção enfatiza a simultaneidade na relação entre a atividade do aprendiz e a do ensinante.

Os autores da política defendem que “a Educação Infantil é um espaço tanto de descobertas para as crianças quanto de desafios para os adultos” (RECIFE, 2015, p. 28), assinalando que “[...] educar vai muito além do ato de transmitir conteúdos: é estimular o raciocínio, aprimorar o senso crítico, ampliar conhecimentos, ensejar condições, para que a criança construa sentidos através das interações como meio social e cultural do qual faz parte”. (op. cit. p. 29).

Com base nessa compreensão, “o currículo é um dos instrumentos de formação humana que contribui para o acesso aos bens culturais e ao conhecimento em toda a sua diversidade. (RECIFE, 2015, p. 33). Tal consideração aponta para o fato de que o foco da política de ensino para a educação infantil da rede não é a aprendizagem dos estudantes, mas sim o ensino.

Diante de tal entendimento, é pertinente lembrar que a entrada das crianças pequenas no ambiente formal da aprendizagem requer cuidados distintos, uma vez que elas continuam a depender da mediação pedagógica dos adultos para desenvolver habilidades e competências necessárias, visando viver e conviver num mundo em que as tecnologias de informação e comunicação demandam, diuturnamente, plasticidade cognitiva, afetiva e atitudinal para lidar com os desafios econômicos, políticos, sociais, culturais, educacionais e ambientais pertinentes ao século XXI.

No caderno da política de ensino da educação infantil, a temática sobre as tecnologias está inserida no tópico que trata da multiplicidade de experiências e linguagens na educação infantil.

Para Oliveira e Brasiliano, técnicas pedagógicas da Secretaria Executiva de Tecnologia, autoras do texto que trata da política de tecnologia, a mídia está muito presente na vida dos pequeninos.

Para essas autoras,

Desde muito cedo, as crianças estão imersas no mundo cada mais tecnizado, com acesso às multimídias, TV, animações, músicas, jogos, redes sociais, o que, portanto, carece da mediação e do cuidado daqueles que são os responsáveis diretos pela sua formação. Novos textos e contextos, vinculações com sons e imagens, que influenciam no surgimento de outras linguagens, influência também na forma de pensar e agir. (RECIFE, 2015, p. 103).

Tal afirmação é verdadeira. É importante destacar que já se passaram quatro anos desde a publicação dos cadernos da política de ensino da rede, e que os gadgets evoluíram e se tornaram mais acessíveis à grande maioria da população brasileira. Nesse sentido, é comum se viajar por esse imenso país e encontrar pessoas acessando, no mínimo, aparelhos celulares. Imagine essa condição de acesso aos dispositivos eletrônicos nas capitais.

Em função dessa realidade, as autoras argumentam que as unidades educacionais não devem ficar alheias ao desenvolvimento da cultura digital, uma vez que essas ferramentas exercem um poder de sedução enorme sobre as crianças pequenas.

Elas alertam para o fato de que a escola não deve fugir de sua responsabilidade em

[...] discutir com mais atenção, sobre todas as tecnologias, inclusive a da informação e comunicação, no sentido de pensar e atribuir valor à sua parcela de responsabilidade, para potencializar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, orientar crianças e suas famílias para maiores responsabilidades de um desenvolvimento pleno na indissociável tarefa de cuidar e educar. (RECIFE, 2015, p. 104)

Na visão das autoras, cabe à escola outorgar sentido aos fenômenos inerentes à tecnologia. Percebe-se que o binômio cuidar/educar também está muito presente no discurso das autoras desse texto sobre tecnologia na educação infantil da rede.

Em conformidade com essas autoras, a rede tem se empenhado em adquirir “[...] recursos didáticos, tais como jogos, blocos encaixáveis, em estruturas de apoio como as centrais educacionais interativas que usam softwares de leitura”, e em especial essa preocupação tem sua realidade aumentada com tecnologias assistivas no atendimento às pessoas com deficiências. (RECIFE, 2015, p. 105).

Com base nessa compreensão, elas afirmam que

[...] o sentido de inovar requer, além da infraestrutura adequada, uma proposta pedagógica que trate da gestão dessas tecnologias, com ênfase nos projetos didáticos, nas estratégias de mediação e na formação permanente dos(as) educadores(as), porque apenas investir na rede física, lógica e de formação para os(as) docentes, não garante qualidade nos processos pedagógicos. (op. cit.).

É verdade! Até porque muitas unidades de ensino da rede funcionam em instalações físicas muito precárias, inclusive com a parte elétrica sem condições de receber equipamentos tão modernos que requerem um maior consumo de energia.

Em relação à adequação da infraestrutura para acomodação das mesas educacionais, uma orientação da empresa fornecedora do produto diz: a sala deve ter, no mínimo, espaço 2x2m para cada uma das mesas, a fim de que haja área de circulação no seu entorno; deve ser indicada a existência de porta, janela, tomada elétrica, móveis fixos, ponto lógico (rede de computadores) e a posição da parede em que ficará a mesa, ou seja, caso a unidade educacional tenha capacidade física para receber mais de uma mesa, deverá ser indicado no layout em que parede a mesa será instalada (formulário anexo).

A Divisão de Educação Especial – DEE elaborou um formulário denominado Relatório de Acompanhamento, para monitorar não só o processo de instalação das mesas, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), como também para saber o quantitativo de mesas em funcionamento ou avariadas (formulário anexo).

As mesas educacionais foram adquiridas com o aval da Secretaria Executiva de Tecnologia, com o discurso de que

É importante favorecer atividades com intencionalidade inteligente, prazerosa, para o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo. Entende-se, aqui, o processo de inserção de uma cultura tecnológica a serviço do bem comum e do crescimento pessoal que se pode iniciar nos primeiros estágios de vida escolar. (RECIFE, 2015, p. 106).

É preciso considerar nesta narrativa o fato de que as crianças já estão nascendo na cultural digital, manuseando com mais propriedade do que os adultos os dispositivos eletrônicos portáteis. Sendo assim, quanto mais cedo elas forem introduzidas nesse mundo digital, no que diz respeito aos saberes escolares, mais oportunidades sociais e culturais poderão ter no futuro.

Oficialmente, conforme relatório produzido em outubro de 2014, pela Gerência de Educação Infantil – GEI, a inserção das TIC tinha como finalidade servir como instrumento de suporte à aprendizagem, em virtude do potencial de interação e socialização possibilitadas por essas tecnologias que seduzem as crianças.

Diante dessa compreensão, a implantação das mesas educacionais para serem utilizadas pelos aprendizes da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental visava ampliar a qualidade das experiências tecnológicas no cotidiano das unidades educacionais que atendem a esse público, a fim de favorecer o processo de letramento.

Este último objetivo já indica a preocupação com o processo de ensino. Além disso, as mesas educacionais são introduzidas na Rede Municipal de Ensino do Recife como uma tecnologia inovadora, tendo em vista promover um aprendizado lúdico e significativo para as crianças de 4, 5 e 6 anos de idade.

A palavra tecnologia remete a conhecimento empregado para a construção de dispositivos que viabilizem a realização das atividades humanas em qualquer condição existencial e está presente desde o início dos tempos.

Bertoldo e Mill (2018, pp. 596-597) defendem que,

[...] tecnologia é habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e a transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. Os objetos criados ou inventados, distinguem-se essencialmente dos entes naturais e da ação moral, se forem considerados a intencionalidade e o poder causal humano intrínseco. Os meios materiais e imateriais (ferramentas, dispositivos, máquinas, métodos, procedimentos, processos) e os produtos desses meios (tradicionalmente, os objetos como matéria informada, fabricados pela habilidade do artesão ou os objetos imateriais, como alguma técnica social ou ferramenta matemática, por exemplo) são guiados pelo conhecimento ou

estão em comunhão com ele. Tecnologia é conhecimento, ou seja, é modelo ou projeto que preexiste no intelecto do artesão e que pode ser avaliado pela adequação das soluções alcançadas. Concerne ao inventar de que modo vem a ser o que não existia e, atento à demanda do usuário e à exigência do contexto, é o estudar (teorizar) a matéria e a forma que, expressas pelo projeto e pelo desenho (seu momento mais acabado), tornam possível fazer, produzir e fabricar de que modo vem a ser.

Tendo em vista essa compreensão do que seja tecnologia, cabe destacar que, na maioria das vezes, ela está associada às tecnologias produzidas a partir de um determinado contexto histórico. Percebe-se que boa parte da população tem dificuldade em entender que o fogo, a roda, a escrita, entre outras invenções, também são tecnologias. A atenção está mais voltada para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

De acordo com Bertoldo, Salto e Mill (2018, p. 617),

[...] o acrônimo TI (Tecnologia da Informação) e seu correlato mais atual TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) [...], respectivamente – referem-se às novas realidades tecnológicas e aos seus contextos de emergência, respectivamente à revolução da informação e à revolução da comunicação.

Em relação a essa afirmação, esses autores defendem que a tecnologia de informação,

[...] pode ser definida de forma ampla como o conjunto de tecnologias (alfabeto, número, dígito, impressão, telégrafo, rádio, televisão e diversos aparatos, dispositivos e aplicativos, sistemas de organização) que permitem o armazenamento, a manipulação e a transmissão analógica ou digital de mensagens codificadas pelos mais diversos sistemas simbólicos inventados pela humanidade. O acrônimo TIC, mais abrangente e complexo do que TI [...], por enfatizar o papel das comunicações, foi popularizado por Stevenson (1990, em relatório promovido pelo governo inglês, que culminou num novo currículo nacional em 2000. TIC [...], em sentido amplo, refere-se à integração de setores, antes separados, da tecnologia de informação e de comunicação (especialmente, o setor de telecomunicações) com o setor de mídias (audiovisuais e escritas), numa integração estruturada pelas tecnologias digitais (interfaces, linguagens de programação, protocolos de comunicação, mediadores ou tradutores de informação, computadores), convergindo numa única via ou meio (modernas arquiteturas de rede como a internet). As TICs integram, ainda, o ciberespaço e, mais especificamente, os múltiplos dispositivos e meios, computadores, serviços e tecnologias de informação e de comunicação (mensagens, voz, correio, telefonia, SMS, áudio, vídeo e webconferência, hipertexto, hipermissão) com sistemas de informação que recebem, armazenam, manipulam e transmitem informação eletronicamente em formato digital. (BERTOLDO; SALTO; MILL, 2018, pp. 617-618).

Os computadores adentraram o mundo da educação como máquina de ensinar em cursos de pós-graduação dos Estados Unidos, na década de cinquenta do século passando. Valente afirma que a ênfase “[...] dada nessa época era praticamente a de armazenar informação em uma determinada sequência e transmiti-la ao aprendiz! Na verdade, era a tentativa de implementar a máquina de ensinar idealizada por Skinner. Hoje, a utilização de computadores na educação é muito mais diversificada, interessante e desafiadora do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz. O computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento (1999, p. 1). Vale salientar que um texto escrito no final da década de noventa já tratava de questões relativas ao uso do computador na educação.

É pertinente destacar que na década de setenta pesquisadores brasileiros já estavam com o pensamento focado na aprendizagem através do computador. Valente (op. cit.) já compreendia que o computador tanto poderia ser utilizado para transmitir informação para o estudante, reforçando desta forma a abordagem instrucionista, quanto possibilitar situações que favorecessem a construção do seu conhecimento.

Para este autor,

Quando o computador transmite informação para o aluno, o computador assume o papel de máquina de ensinar e a abordagem pedagógica é a instrução auxiliado por ele. Essa abordagem tem suas raízes nos métodos tradicionais de ensino, porém em vez da folha de instrução ou do livro de instrução, é usado o computador. Os softwares que implementam essa abordagem são os tutoriais e os de exercício-e-prática.

Quando o aluno usa o computador para construir o seu conhecimento, o computador passa a ser uma máquina para ser ensinada, propiciando condições para o aluno descrever a resolução de problemas, usando linguagens de programação, refletir sobre os resultados obtidos e depurar suas ideias por intermédio da busca de novos conteúdos e novas estratégias. Nesse caso, o software utilizado pode ser os softwares abertos de uso geral, como as linguagens de programação, sistemas de autoria de multimídia, ou aplicativos como processadores de texto, softwares para criação e manutenção de banco de dados. Em todos esses casos, o aluno usa o computador para resolver problemas ou realizar tarefas como desenhar, escrever, calcular, etc.. A construção do conhecimento advém do fato de o aluno ter que buscar novos conteúdos e estratégias para incrementar o nível de conhecimento que já dispõe sobre o assunto que está sendo tratado via computador. (VALENTE, 1999, pp. 1-2).

É válido ressaltar que a década de setenta foi profícua em realização de eventos relacionados à informática na educação no Brasil, sendo as universidades as pioneiras na utilização de computadores na educação formal.

O primeiro seminário intensivo sobre o uso de computadores no ensino foi promovido pela Universidade Federal de São Carlos, e ministrado por especialista de uma universidade americana, no ano de 1971. Nesse mesmo ano foi realizada a Primeira Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior. Nos anos subsequentes dessa década várias instituições de ensino superior se engajaram em ações ligadas à tecnologia emergente.

No ano de 1975, Seymour Papert e Marvin Minsky visitaram o Brasil, plantando os primeiros grãos da linguagem Logo. No ano seguinte se iniciaram os trabalhos com crianças utilizando essa linguagem. Papert e Minsky retornam ao país com a finalidade de “[...] ministrar seminários e participar das atividades do grupo de pesquisa sobre o uso do Logo em educação que tinha se estabelecido (VALENTE, 1999, p. 6).

Outro fato relevante é que da mesma forma como ocorreu nos Estados Unidos e na França, a introdução dos computadores no Brasil se iniciou pelos níveis hierárquicos mais elevados da educação formal.

No início da década de oitenta, várias foram as iniciativas que tratavam de questões referentes ao uso do computador na educação formal e que contribuíram para estimular o Ministério de Ciência e Tecnologia sobre a importância da difusão dessa tecnologia no seio da sociedade civil. A implicação desse ministério com essa socialização chamou a atenção do governo federal e de pesquisadores de universidades que se alinharam para inserir programas educacionais apoiados na informática.

Ainda nessa década, a implantação de programas ligados à educação com base na utilização da informática seduziu o governo federal e pesquisadores de universidades. Esse tipo de situação contribuiu para a promoção de dois seminários, de nível nacional, sobre informática na educação.

A expressão informática na educação é definida por Valente (1999, p. 1) como se referindo “[...] à inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. Percebe-se nesta compreensão que os computadores, como dispositivos tecnológicos, deveriam ser inseridos na educação formal brasileira, em todos os níveis.

O legado das discussões sobre a “[...] implantação de programas educacionais baseados no uso da informática [...]” deu origem a várias ações na área governamental, como por exemplo, o Projeto EDUCOM, permitindo a formação de pesquisadores das universidades e de profissionais das escolas públicas brasileiras. Com base nesse projeto, o Ministério da

Educação (MEC) promoveu diversos concursos, em nível nacional, sobre software educacional, efetivou centros de informática na educação nos estados, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NET) nos 27 estados da federação e no Distrito Federal.

O NET visava formar multiplicadores para atuarem em cursos de especialização em informática na educação. Nessa mesma época foram disponibilizados, pelo governo federal, laboratórios de microcomputadores para serem implantados nas escolas e no próprio NET.

Valente esclarece que o trabalho desenvolvido acerca das ações e políticas de informática na educação vivenciados no Brasil se diferencia da maneira como ocorreu na França e no Estados Unidos. Esses países serviram como parâmetros para orientar a política brasileira.

Aqui, no Brasil, segundo esse autor, as políticas e propostas pedagógicas da informática na educação se respaldaram em pesquisas realizadas entre universidades e unidades educacionais da rede pública de ensino, e sempre fundamentadas em experiências concretas destas últimas.

O projeto EDUCOM

[...] contemplou a diversidade de uso do computador em diferentes abordagens pedagógicas, como desenvolvimento de software educacionais e o uso do computador como recursos para resolução de problemas. E, do ponto de vista metodológico, o trabalho de pesquisa foi realizado por equipes interdisciplinares, formada pelos professores das escolas escolhidas e por um grupo de profissionais da universidade. Os professores das escolas eram os responsáveis pelo desenvolvimento do projeto na escola e esse trabalho tinha o suporte e o acompanhamento do grupo de pesquisa da universidade, formado por pedagogos, psicólogos, sociólogos e cientistas da computação. (VALENTE, 1999, pp. 7-8).

Esse autor também aponta a associação que se constituiu entre os órgãos de pesquisa e as unidades educacionais da esfera pública, a descentralização das políticas e ações definidas pelo Ministério de Educação e as entidades que geravam atividades de informática na educação, a proposição pedagógica e o papel que os dispositivos tecnológicos exerciam no desenvolvimento educacional como as grandes diferenças entre os programas de informática na educação do Brasil, da França e dos Estados Unidos. (VALENTE, 1999, p. 8).

No caso do programa brasileiro de informática, os dispositivos tecnológicos utilizados na educação tinham como finalidade promover profundas transformações pedagógicas, uma

vez que os centros de estudos do projeto EDUCOM vislumbravam gerar contextos educacionais com foco na aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, o objetivo primordial era “[...] transformar uma educação centrada no ensino na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender” (VALENTE, 199, p. 8). Essa compreensão se alinha ao modo de pensar de Papert, que entendia que o aprendiz deveria ensinar a máquina, e não ao contrário.

Diante dessa afirmação de Valente, percebe-se que a intenção era a mudança pedagógica no sentido heterodoxo defendido por Fino e Sousa. Contudo, o poder de cooptação do currículo foi avassalador, a ponto de impedir que o uso das TIC na educação formal operasse mudanças radicais nas práticas pedagógicas (FINO, 2008) desenvolvidas no interior das unidades educacionais do sistema público brasileiro.

Na perspectiva de Valente,

Os trabalhos realizados no centro do EDUCOM e nos centros de informática na educação, tiveram o mérito de elevar a nossa compreensão do estado zero para o estado atual, possibilitando-nos entender e discutir as grandes questões da área. Mais ainda, temos diversas experiências instaladas no Brasil que apresenta mudanças pedagógicas fortemente enraizadas e produzindo frutos. No entanto, essas ideias não se alastraram e isso aconteceu, principalmente, pelo fato de termos subestimado as implicações das mudanças pedagógicas propostas no sistema educacional como um todo: a mudança na organização da escola, na dinâmica da sala de aula, no papel do professor e dos alunos e na relação com o conhecimento. (VALENTE, 1999, p.8).

É verdade! Uma mudança pedagógica conduzida ou impulsionada por concepções ou ações de fora para dentro da escola é muito difícil de ser alcançada. Para Fino (2008, p. 2), “[...] inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico”, o que não ocorreu, de fato, na imensa maioria das escolas públicas brasileiras. Muito pelo contrário, o computador foi utilizado para transmitir informação ao aprendiz. Nessa condição, manteve-se a prática pedagógica tradicional, com pouquíssimas possibilidades de desenvolvimento da autonomia, criatividade, pensamento crítico, plasticidade para assimilar mudanças, lidar com as contingências cotidianas e aprender a aprender pelo estudante, como afirma Fino (2011).

Para Valente, o foco da política brasileira, para implantação dos computadores na educação, foi sempre de mudança educacional. Contudo, é pertinente lembrar que existe uma distância muito grande entre a intenção da política e a sua execução diuturnamente, ou seja, entre o imaginado e o real.

A intencionalidade das pessoas envolvidas no processo de implantação e utilização dos computadores na educação formal era a de provocar mudanças pedagógicas no cotidiano das escolas. Contudo, não teve a força necessária para alterar de maneira heterodoxa as práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais.

Percebe-se, na intencionalidade desse autor, que ele já tratava de questões relativas a mudanças significativas na forma de organização espacial e temporal das escolas, da sala de aula, no papel do professor e do aprendiz, e na diversificação do trabalho no que concerne ao conhecimento.

É importante salientar que o modo de pensar desse autor, na década da implantação dos computadores na educação, encontra ressonância nos tempos atuais, na maneira de compreender e defender mudança de paradigma pedagógico em autores como Fino e Sousa.

As TIC foram incorporadas à rede de forma embrionária, a partir da criação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NET), no ano de 1997, como desdobramento de ações governamentais da esfera federal.

O primeiro NET implantado na Rede Municipal de Ensino do Recife estava localizado no bairro de Santo Amaro, e tinha como missão “[...] formar multiplicadores(as) – professores(as) especialistas em Informática na Educação – para as redes municipais em Pernambuco, Piauí e Maranhão”. (RECIFE, 2015, p. 23).

No ano de 2014, por intermédio do Decreto Municipal nº 27.699, foi adotado o Programa Robótica e Inovação Tecnológica para todas as unidades educacionais da rede. Na ocasião argumentou-se

[...] que a introdução e o desenvolvimento de projetos educacionais com o uso de determinadas tecnologias no processo de mediação da aprendizagem podem contemplar o desenvolvimento de dinâmicas mais lúdicas, auxiliar na demonstração e na melhor compreensão de conceitos, estimular o trabalho em equipe e, portanto, oportunizar a participação e a colaboração entre os sujeitos do processo (RECIFE, 2015, p. 43).

Em virtude desse entendimento, a proposta de robótica e inovação tecnológica, na Rede Municipal de Ensino do Recife, tem como público-alvo os estudantes matriculados nas etapas da educação básica da educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, cuja finalidade é a de

[...] oferecer subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas à escola e ao currículo e estimular o desenvolvimento de projetos que promovam o interesse e a motivação dos(as) estudantes para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem (RECIFE, 2015, p. 43).

A ideia é que todo investimento realizado na estrutura física das unidades educacionais, para receber as ferramentas tecnológicas, na aquisição dos equipamentos, na formação de professores e estudantes, na área de tecnologia, pudesse se traduzir em “[...] resultados consideráveis para a aprendizagem dos(as) estudantes, desde a creche até o 9º ano do Ensino Fundamental” (RECIFE, 2015, p. 43). A partir dessa afirmação, é pertinente destacar que os investimentos em tecnologia realizados pela prefeitura têm como foco favorecer a produção de bons resultados acadêmicos e servir como propaganda política.

O Ministério da Educação realiza, nacionalmente, diversos exames diagnósticos em todas as etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, objetivando avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional do país, e de certa forma acompanhar o processo de avaliação educacional do cenário mundial. Além disso, de posse dos resultados das provas, as secretarias de educação, o Ministério da Educação e as próprias unidades educacionais redefinem suas ações pedagógicas e redirecionam os recursos para favorecer a aprendizagem dos estudantes. Contudo, vale destacar que há uma grande preocupação dos gestores de todas as esferas governamentais em atingir as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

A preocupação com os índices do Ideb revela, entre outras coisas, que nas próprias unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife os gestores discriminam os estudantes com deficiência, sob a alegação de que eles, por conta de suas limitações cognitivas, contribuem para que a meta estabelecida para aquela unidade não seja alcançada.

4.3 MESAS EDUCACIONAIS: FUNCIONALIDADES E INTENCIONALIDADES

De acordo com o dito popular, a propaganda é a alma do negócio. Nesse sentido, a ideia é exaltar as qualidades de algo ou de alguém para atingir muitas pessoas. Em face disso, a propaganda se traduz em um conjunto de ações e estratégias combinadas para anunciar um produto, neste caso específico as mesas educacionais, visando convencer ou influenciar possíveis compradores.

Para a empresa fabricante das mesas educacionais,

As novas gerações já nasceram em um mundo tecnológico e interagem com os mais diversos dispositivos de forma simples e natural. Essa nova realidade pode se tornar uma grande aliada na sala de aula com as Mesas Educacionais. Isso é possível, pois elas criam um ambiente estimulante de interação multissensorial, associando hardware, software e materiais concretos. Além de ambientes colaborativos, com conteúdos multimídia e tecnologias como a realidade aumentada, que tornam o aprendizado interessante e divertido⁵.

Não se pode negar que a primeira frase do texto é verdadeira. Até porque as crianças, mesmo antes de nascerem, são o público-alvo de cuidados e monitoramento, não só pela família, como também pelas instituições governamentais; de esperança e de dedicação emocional por parte dos pais e do círculo de convivência familiar.

Por conseguinte, a inserção de uma criança em um determinado cenário social poderá levá-la a corporificar formas de ser, agir e ver condizentes com valores, representações, significados, signos, imagens, entre outros da cultura circundante.

É bom lembrar que as crianças de hoje já nascem na cultura digital. Nesse sentido, as escolas, por estarem vivenciando práticas pedagógicas fundamentadas no modelo fabril, têm sérias dificuldades em lidar com esses aprendizes. Portanto, por se tratar de uma tecnologia inovadora, as mesas educacionais com recursos sonoros e de animação, vídeos diversos e realidade aumentada seduzem a criança.

FIGURA 6 – Mesa Educacional Alfabeto⁶



⁵ Fonte: <https://www.positivoceduc.com.br/solucao/mesas-educacionaid/>. Acesso em: 24 jun. 2019.

⁶ Fonte: <https://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 14 ago. 2019.

Para o fabricante, essa mesa auxilia no processo de alfabetização e letramento, fazendo uso de recursos distintos para cativar os estudantes e tornar o aprendizado mais lúdico.

As atividades propostas contemplam o reconhecimento de letras e de sílabas na composição de palavras e na construção de frases, além de favorecer a criação de textos e histórias divertidas.

TABELA 1 – Itens que compõem a Central Educacional Alfabeto RA

Item	Quantidade
Central Educacional Digital Integrada com RA	01
Plataforma Educacional Alfabeto 4.0 RA	01
Estabilizador	01
Monitor	01
Blocos Vermelhos 4.0	94
Blocos Amarelos 4.0	116
Conjuntos de 6 Marcadores (total de 18 marcadores)	03
Teclado Colorido	01
Lâminas de Atividades	01
Saco Vermelho para Armazenamento dos Blocos	01
Saco Amarelo para Armazenamento dos Blocos	01
Cabo USB	01
Capa para Módulo Educacional	01
Dicionários Aurelino	03
Manual do Usuário	01
DVD Alfabeto BR	01
Assentos (Amarelo, Azul e Vermelho)	03

Fonte: Positivo Informática S. A. s/d.

Materiais opcionais: 38 manuais de Sugestões de Encaminhamentos para ampliar o uso pedagógico, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

QUADRO 7 – Títulos dos Manuais de Sugestões de Encaminhamentos

Conhecendo a Mesa Educacional Alfabeto	As Duas Orelhas
O Karaokê	O Fazendeiro, seu Filho e o Burro
A Chamada	A Galinha Ruiva
A Força	O Gato e o Raposo
Palavras do Mundo	O Leão e o Ratinho
Ditos e Não Ditos	A Leiteira e o Lobo
Charadas e Charadinhas	O Menino e o Lobo
O Dicionário Aurelino	O Papel Branco
A Mina dos Significados	O Patinho Feio
A Sala da Torre	A Raposa e as Uvas
Casas Históricas	O Rato do Campo e o Rato da Cidade
Ecoturismo	O Rei e o Plantador de Árvores
Entendendo Esportes Radicais	A Tartaruga e a Lebre
Exploração na Antártida	Os Três Porquinhos
Poluição	1º ano do Ensino Fundamental
Sítios Arqueológicos	2º ano do Ensino Fundamental
Vida na Antártida	3º ano do Ensino Fundamental
Chapeuzinho Vermelho	4º ano do Ensino Fundamental
A Cigarra e a Formiga	5º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Positivo Informática S. A. Volume 1: Conhecendo a Mesa Educacional Alfabeto, s/d, p.15.

Cabe destacar que os volumes destinados ao ensino fundamental têm uma organização diferenciada. O foco é o trabalho com os contos populares e outros gêneros textuais, visando desenvolver o domínio e a interpretação do texto literário, além da habilidade para adequar a língua às diferentes circunstâncias e práticas sociais.

QUADRO 8 – Composição do software Alfabeto versão 4.2.1

Área	Descrição
O Castelo	Os usuários trabalham conteúdos que fazem parte do universo infantil como: fábulas, charadas, trava-línguas, provérbios, ditos populares, parlendas e cantigas de roda;
Aventura Digital	Atividades com o objetivo de desenvolver habilidades de leitura, interpretação de textos, oralidade, produção textual e criação de história;
O Karaokê	Objetiva a aquisição e o desenvolvimento da sensibilidade musical;
A Sala de Aula	Apresenta um conjunto de cinco atividades, objetivando desenvolver a habilidade de reconhecer letras;
O Aquário	Apresenta um conjunto de cinco atividades, visando apresentar a diversidade de fontes para trabalhar com as diferenças entre letras de caixa alta e caixa baixa;
A Casa dos Doces	Apresenta um conjunto de seis atividades que visam ao desenvolvimento da habilidade para compor palavras a partir de letras;
O Jardim da Casa	Apresenta um conjunto de sete atividades, objetivando o desenvolvimento de habilidades de composição de palavras a partir de letras e de palavras a partir de sílabas;
O Show de Televisão	Apresenta um conjunto de sete atividades, objetivando o desenvolvimento das habilidades de composição de palavras a partir de letras, de palavras a partir de sílabas, ortografia e acentuação gráfica;
Configurador Mesa Alfabeto	Possibilita a criação e/ou adaptação das atividades do software para adequar seu conteúdo às necessidades de cada grupo de estudantes.

Fonte: Positivo Informática S. A. s/d.

De acordo com essa empresa, o software Alfabeto versão 4.2.1 é dotado de recursos como Libras, Braille, lupa, adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência.

É pertinente destacar que um software pode ser compreendido como um encadeamento de orientações para serem decifradas por um computador, objetivando realizar operações exclusivas. Ou seja, ele tem como função precípua prover informações para o hardware.

Enquanto o software é composto por todos os programas que compõem um determinado sistema, o hardware, por sua vez, diz respeito ao elemento físico do computador. Sendo assim, as imagens das mesas educacionais apresentadas neste texto representam sua parte estética, e não a sua essência (software).

Para acessar o software instalado nas Mesas Educacionais Alfabeto, E-Blocks Matemática e Mundo das Descobertas, faz-se necessária uma negociação com a empresa fornecedora desses dispositivos tecnológicos.

FIGURA 7 – Mesa Educacional E-Blocks Matemática⁷



Essa mesa possibilita uma vivência multissensorial que auxilia os estudantes na aprendizagem de número e operação, espaço e forma, grandeza e medida, e tratamento da informação de modo contextualizado e natural.

As atividades propostas incentivam os estudantes a explorar situações de aprendizagem referentes à localização espacial, classificação, identificação de números e quantidades, padrões, formas, medidas, capacidades, adição, subtração e lógica.

QUADRO 9 – Itens que compõem a Mesa Educacional E-Blocks Matemática

Item
Câmera integrada
Atividades Interativas Multimídia
Software
Microfone
Bichos de pelúcia que atuam como marcadores para as atividades de Realidade Aumentada
Lâminas de atividades
Mouse gigante
Sugestões de Encaminhamento
Materiais Manipuláveis: jogos, tangran, blocos lógicos e dominó, entre outros.
Guia de Atividades

Fonte: Positivo Informática S. A. s/d.

⁷ Fonte: <https://www.google.com/search?q=Mesa+Educacional+E-Blocks+de+Matemática.+imagem&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKewjo1efaxoXkA hXdIbkGHfHIB zAQ7Al 6BAgHE CQ&biw=1366&bih=625>. Acesso em: 15 ago. 2019.

FIGURA 8 – Mesa Educacional Mundo das Descobertas⁸

A Mesa Educacional Mundo das Descobertas foi pensada visando possibilitar aos estudantes atividades lúdicas através da utilização de recursos que incentivam a criatividade e a coordenação motora. Além disso, faculta ao professor criar desafios personalizados focados nas demandas de cada grupo.

Um ponto que cabe ser destacado é o material didático que acompanha essa mesa. Esse material tem como finalidade auxiliar o planejamento e a organização do professor. Ele é composto por sete volumes, contendo sugestões de atividades e projetos de trabalho para ser desenvolvido durante a semana.

QUADRO 10 – Itens que compõem a Central Educacional Digital Mundo das Descobertas RA

Item	Objetivos
Lâmina de Atividades	Experimentar, explorar e expressar diferentes sensações artísticas; permitir a interação e a integração das crianças, por meio da exploração, da comparação e da memória;
Lâmina – Música	Demarcar o espaço para o desenvolvimento das atividades de realidade aumentada;
Lâmina – Trilha de Curiosidades	Desenvolver a habilidade de pesquisa; permitir a interação e a integração das crianças por meio do jogo;
Canetões e Apagador	Realizar atividades de desenho e registro de hipóteses de escrita;
Minidado	Potencializar gradativamente a identificação do conceito de número e cores;
Blocos lógicos	Ampliar conhecimentos lógico-matemáticos;
Quebra-cabeças	Desenvolver o raciocínio para resolver situação-problema;
Tangrans	Realizar exploração de figuras geométricas por meio de composição e decomposição de figuras;

⁸ Fonte: https://www.google.com/search?q=Mesa+Educacional+Mundo+das+Descobertas,+imagem&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjMtsHrm4PkAhX_HrkGHQKDBGoQ7Al6BAgIECQ&biw=1366&bih=625#mgrc=xPBux85iIWBENM. Acesso em: 14 ago. 2019.

M minibichos	Estimular a interação com a realidade aumentada e imitação do conhecido, a construção do novo, aproximando e distanciando a crianças da realidade vivida;
Mochilas	Estimular a criatividade e a capacidade de interação das crianças, a imitação do conhecido e do imaginário, uma vez que esses acessórios, também caracterizados como marcadores (tags), deverão ser utilizados com os minibichos. Esse recurso tem a função de representar os personagens tridimensionais das atividades de RA (Realidade Aumentada);
Bandeja	Acomodar e organizar os itens do kit Mundo das Descobertas;
Bichos de Pelúcia	Estimular a imitação do conhecido e a construção do novo, aproximando e distanciando a criança da realidade vivida;
Bigtrack	Possibilitar melhor navegação nas Atividades Interativas Multimídia pelas crianças;
Tapete Trilha do Movimento	Desenvolver a noção de contagem, identificar a sequência numérica, estimular a interação com regras de jogos e com os colegas;
Tapete Corpo em Ação	Estimular as crianças na interação com regras de jogos e com os colegas, proporcionar a vivência de diferentes práticas de movimento, identificar as diferentes partes do corpo e relacionar as cores e as partes do corpo;
Dominó	Identificar quantidades e formulação de estratégias;
Dominó dos Bichos	Identificar figuras iguais e formulação de estratégias;
Memória dos Bichos	Reconhecer imagens complementares, cada bicho e seu hábitat;
Memória das Formas	Reconhecer imagens iguais para formar pares e reconhecer formas geométricas;
Memória dos Números	Estabelecer relação entre número e quantidade por ele representado;
Memória do Alfabeto	Reconhecer imagens iguais para formar pares e reconhecer as letras;
Macaco Fuião	Identificar pares e relacioná-los criando estratégias;
Conjunto 'Caminho' das Letras	Desenvolver gradativamente a ideia de representação da grafia de letras e palavras; identificar a ordem alfabética;
Conjunto 'Caminho' dos Números	Desenvolver gradativamente a noção de representação de uma sequência numérica;
Dado	Potencializar gradativamente a identificação do conceito de número e de cores;
Dado do Corpo	Potencializar gradativamente a identificação das partes do corpo;
Personagens	Permitir a representação dos personagens e proporcionar o desenvolvimento da oralidade;
Girafa de Medir	Desenvolver conceitos matemáticos referentes às medidas de comprimento;
Haste	Possibilitar que as crianças criem histórias e encenações;
Embalagem	Guardar os elementos que compõem o kit Educacional Mundo das Descobertas;
Software Educacional	Mundo das Descobertas 2.2;
Livros com sugestões de encaminhamentos	Linguagem Oral e Escrita; Arte; Movimento; Natureza e Sociedade; e Matemática;

Fonte: Positivo Informática – Tecnologia Educacional – V. 03 s/d.

Compõe, ainda, o software educacional Mundo das Descobertas 130 atividades interativas e 150 curiosidades distintas sobre os bichos. As atividades interativas têm como finalidade a aquisição de conceitos e o desenvolvimento de habilidades.

Ainda no que diz respeito a essa mesa, é pertinente destacar que os recursos que a integram foram concebidos com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, com foco especial nas áreas de Linguagem Oral e Escrita; Arte; Movimento; Natureza e Sociedade; e Matemática.

É importante salientar que cada uma dessas áreas curriculares é representada por um personagem bicho: o bicho leão representa a área da arte; o bicho girafa representa a área da

linguagem oral e escrita; o bicho urso representa a área da matemática; o bicho elefante representa a área do movimento; o bicho macaco representa a área da natureza e sociedade, e os bichos, em geral, representam a área da música.

Para cada uma dessas áreas o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil aponta as capacidades que as crianças precisam desenvolver e a equipe de profissionais da Educação da Positivo Informática – Tecnologia Educacional elaborou objetivos específicos relacionados à Mesa Educacional Mundo das Descobertas para cada uma dessas áreas:

QUADRO 11 – Capacidades apontadas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os objetivos específicos relacionados à Mesa Educacional Mundo das Descobertas

Área	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Mesa Educacional Mundo das Descobertas
Movimento Bicho Elefante	Para esta área, “[...] as atividades deverão promover o desenvolvimento das seguintes capacidades nas crianças: (BRASIL/MEC, 1998, p. 27).”	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; 2. Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potencializar o acesso às TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e materiais manipuláveis para desenvolver habilidades visomotoras; 2. Utilizar diferentes recursos que possibilitem explorar as potencialidades de dinâmicas corporais; 3. Ajustar habilidades motoras para a utilização das TICs;
Movimento Bicho Elefante	<ol style="list-style-type: none"> 3. Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; 4. Utilizar os movimentos de prensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio nos diferentes materiais e objetos; 5. Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Empregar movimentos de prensão, encaixe, para ampliar as possibilidades de manuseio da Mesa Educacional Mundo das Descobertas e dos materiais manipuláveis.
Linguagem Oral e Escrita Bicho Girafa	Nesta área, “[...] as atividades deverão promover o desenvolvimento das seguintes capacidades nas crianças: (BRASIL/MEC, 1998, p. 131).”	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, estimulando seu interesse por conhecer vários gêneros orais e escritos e por participar de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar questões e responder a perguntas; 2. familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto, bem como por meio da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; 3. Escutar texto lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; 4. Interessar-se por escrever palavras e textos, ainda que não de forma convencional; 5. reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; 6. fazer uso da literatura infantil para ler e apreciar a 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar diferentes recursos da Mesa Educacional Mundo das Descobertas que possibilitam ampliar as práticas de oralidade, leitura e escrita; 2. Apresentar recursos e atividades que enriqueçam o processo de alfabetização e do letramento; 3. Potencializar o acesso às TICs e aos materiais manipuláveis para a interação e o desenvolvimento da oralidade nas crianças.

	leitura.	
Arte Bicho Leão *****	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar e identificar elementos do Teatro, da Música e da Dança para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento de mundo; 2. perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais; 3. interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; 4. produzir trabalhos de Arte, utilizando as linguagens do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e de criação. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar diferentes recursos da Mesa Educacional Mundo das Descobertas que possibilitem ampliar o trabalho com a Arte na Educação Infantil; 2. Potencializar o acesso às TICs e aos materiais manipuláveis para a interação e o desenvolvimento das expressões artísticas
Área	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Mesa Educacional Mundo das Descobertas
Natureza e Sociedade Bicho Macaco	<p>Nesta área, “[...] os objetivos deverão promover as seguintes capacidades nas crianças, conforme apontam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/MEC, 1998, p. 180 e 181)”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formulação de perguntas; 2. Participação ativa na resolução de problemas; 3. Estabelecimento de algumas relações simples na comparação de dados; 4. Formulação coletiva e individual de conclusões e explicações sobre o tema em questão; 5. Utilização, com ajuda do professor, de diferentes fontes para buscar informações, como objetos, fotografias, documentários, relatos de pessoas, livros, mapas etc.; 6. Utilização da observação direta e com uso de instrumentos, como binóculos, lupas, microscópios etc., para obtenção de dados e informações; 7. Conhecimento de locais que guardam informações, como bibliotecas, museus etc.; 8. leitura e interpretação de registros, como desenhos, fotografias e maquetes; 9. Registro das informações, utilizando diferentes formas: desenhos, textos orais ditados ao professor, comunicação oral registrada em gravador etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar diferentes recursos da Mesa Educacional Mundo das Descobertas que possibilitem ampliar o conhecimento das crianças relacionado à área Natureza e Sociedade; 2. Ampliar o acesso às TICs e aos materiais manipuláveis, promovendo a interação e o desenvolvimento dos conhecimentos relacionados ao eixo Natureza e Sociedade nas crianças; 3. Possibilitar recursos e atividades enriquecendo o processo de aprendizagem.
Matemática Bicho Urso	<p>Nesta área, “[...] as atividades deverão promover o desenvolvimento nas crianças das seguintes capacidades: (BRASIL, 1998, p. 219, 220, 225 e 229)”.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização da contagem oral nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; 2. Utilização de noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas; 3. Comunicação de quantidades, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais; 4. Identificação da posição de um objeto ou número numa série, explicitando a noção de sucessor e antecessor; 5. Identificação de números nos diferentes contextos em que se encontram; 6. Comparação de escritas numéricas, identificando algumas regularidades; 7. Exploração de diferentes procedimentos para comparar grandeza; 8. Introdução às noções de medidas de comprimento, peso, volume e tempo, pela utilização de unidades convencionais e não convencionais; 9. Marcação de tempo por meio de calendários; 10. Explicitação e/ou representações da posição de pessoas e objetos, utilizando empregando vocabulário 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Potencializar o acesso às TICs e aos materiais manipuláveis para desenvolver habilidades visomotoras, atenção, percepção e memória; 2. Utilizar os diferentes recursos da Mesa Educacional Mundo das Descobertas para explorar as possibilidades do raciocínio lógico-matemático; 3. Propor jogos que permitam as relações com conceitos matemáticos.

	<p>pertinente aos jogos, às brincadeiras e às diversas situações nas quais as crianças considerarem necessária essa ação;</p> <p>11. Exploração e identificação de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos, bidimensionais, tridimensionais, faces planas, lados retos etc.;</p>	
Matemática Bicho Urso	<p>12. Representações bidimensionais e tridimensionais de objetos;</p> <p>13. Identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no espaço;</p> <p>14. descrição e representação de pequenos percursos e trajetos, observando pontos de referência.</p>	
Área	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Mesa Educacional Mundo das Descobertas
Música Bichos	<p>Nesta área, os objetivos indicados “[...] devem permitir que as crianças sejam capazes de: (BRASIL/MEC, 1998, p. 55, 56 a 59 e 64)”.</p> <p>1. Explorar e identificar elementos de Música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;</p> <p>2. perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais;</p> <p>3. explorar materiais e escutar obras musicais, para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical, feita de som (e suas qualidades) e de silêncio;</p> <p>4. Vivenciar organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas;</p> <p>5. Refletir sobre a música como produto cultural do ser humano e importante forma de conhecer e representar o mundo;</p> <p>6. Explorar a expressão e a produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos;</p> <p>7. Interpretar músicas e canções diversas;</p> <p>8. Participar de brincadeiras e jogos cantados e rítmicos;</p> <p>9. Reconhecer a utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e ‘personaliza’ cada som);</p> <p>10. reconhecer a utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais;</p> <p>11. Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical;</p> <p>12. Desenvolver repertório de canções para aprimorar a memória musical;</p> <p>13. Escutar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países;</p> <p>14. Reconhecer elementos musicais básicos: versos, partes, elementos que se repetem etc.</p>	<p>1. Utilizar diferentes recursos da Mesa Educacional Mundo das Descobertas que possibilitem ampliar conhecimentos, exercitar e interagir com a música;</p> <p>2. Permitir às crianças o acesso e a manipulação de novas tecnologias de comunicação e informação integradas à área da música;</p> <p>3. Possibilitar o trabalho com música de forma lúdica e prazerosa;</p> <p>4. Propiciar atividades de criação musical, com produções das crianças;</p> <p>5. Aproximar a linguagem musical do cotidiano das crianças;</p> <p>6. Possibilitar o contato com diferentes obras musicais;</p> <p>7. Ampliar o vocabulário ‘musical’ das crianças.</p>

Diante dessas proposições para a organização do trabalho pedagógico referentes à Mesa Educacional Mundo das Descobertas, percebe-se que os recursos disponíveis estão alinhados com o projeto educacional tradicional em que o foco é o ensino.

As sequências de atividades: animais na fazenda, sanduíche, recriando o hábitat dos sapos, animais da floresta, bichos do zoológico, meio ambiente e formas de vida por terra, água e ar são possíveis transitar pelas profissões, culinária, animais africanos, pelos meios de transporte no tempo e os projetos de trabalho: mascote da turma, no tempo dos dinossauros, meus sentidos e cadê a água que estava aqui?, propostos para a área Natureza e Sociedade, exemplos de que não favorecem o processo de aprendizagem centrado no aprendiz, exatamente, porque tanto a sequência de atividades como os projetos de trabalho têm a seguinte estruturação: objetivos, conteúdos, materiais, atividades interativas multimídia, etapas, o que avaliar, e no caso específico dos projetos de trabalho existem ainda o produto final e o tempo de duração definidos a priori, cabendo ao professor o papel de executar com o apoio de um dispositivo tecnológico – Mesa Educacional Mundo das Descobertas.

Ao acessar o site da empresa produtora das mesas educacionais, em agosto de 2016, ela publicizava que essa mesa

[...] permite a integração e a participação dos alunos em atividades que trabalham Artes, Natureza, Linguagem Oral e Escrita, Movimento e Matemática;

Com design exclusivo, a Mesa Educacional Mundo das Descobertas foi desenvolvida para incentivar o desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social das crianças, com atividades que evoluem de acordo com o avanço das turmas;

Uma plataforma digital aliada com materiais concretos que encoraja a experimentação por meio de atividades lúdicas, desafios, jogos, cantigas e uma infinidade de outras atividades, além de estimular a socialização e a colaboração entre os alunos.

Considerando tais afirmações é interessante ressaltar que existe uma grande diferença entre a percepção de quem quer vender um produto e a de quem quer comprar. Sendo assim, como material de propaganda para convencer o público, o texto é aceitável. Contudo, é preciso considerar que por mais que o design da máquina seja miraculoso, questiona-se como ele contribuirá para o desenvolvimento físico e psicológico de uma criança?

Outro ponto a evidenciar é que os gestores educacionais do município incorporaram o discurso da propaganda da empresa e difundiram na rede as maravilhas das mesas

educacionais, conforme relatório produzido em outubro de 2014, pela então Gerência de Educação Infantil.

FIGURA 9 – Mesa Educacional Alfanumérica⁹



Essa denominação é exclusiva no Recife, porque de acordo com a propaganda da empresa fornecedora do produto, “é possível utilizar o mesmo Módulo Eletrônico da Central Educacional Alfabeto RA para realizar atividades das Soluções E-Blocks Inglês e da E-Blocks Matemática.¹⁰

A primeira mesa educacional, denominada Projeto Piloto, foi instalada no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Alcides Tedesco Restelli. Na ocasião foi um encantamento geral. Era uma novidade tecnológica, diferente de todos os dispositivos até então colocados à disposição da comunidade escolar, especialmente em relação aos grupos aos quais se destinava: grupos IV e V da educação infantil e anos iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

As mesas foram apresentadas com ênfase em suas características: plataforma digital, realidade aumentada e tecnologia inclusiva. Elas objetivavam estimular no estudante a curiosidade e a vontade para desenvolver conhecimentos típicos, por meio de um dispositivo tecnológico lúdico.

A Mesa Alfanumérica é constituída por blocos com números, letras, símbolos e personagens que interagem com as orientações do computador. Já a Mesa Mundo das

⁹ Fonte: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/mesa-educacional>

¹⁰ (<https://www.positivoteduc.com.br/solucao/mesas-educacionais/>. cesso em . ago. .)

Descobertas destina-se a favorecer a aprendizagem tecnológica, de modo lúdico e com destaque para o mundo do faz de conta infantil. Com essas credenciais, as mesas despertaram o interesse de toda comunidade educacional.

Há uma história oral contada pela gestora da Creche-Escola Iraque, em sua entrevista, de uma criança matriculada no CMEI em tela, com transtorno do espectro autista que não se comunicava, vivia isolada, entre outras questões inerentes ao transtorno. Contudo, ao ser apresentada à mesa e começar a interagir com ela, a criança começou a sair do seu mundo particular e a se comunicar, revelando o poder de transformação que poderia ocorrer com os demais estudantes.

Em um relatório de 2014, elaborado pelas técnicas pedagógicas da Gerência de Educação Infantil, a aquisição das mesas educacionais se justifica pelo objetivo proposto: “Ampliar a qualidade das experiências tecnológicas no cotidiano das unidades de educação infantil com a implantação das mesas educacionais, atendendo as necessidades das unidades e favorecendo o processo de letramento”. (RECIFE, 2014, p. 3)

Alguns parágrafos desse relatório tratam do Programa de Letramento do Recife (PROLER), lançado no mesmo ano de 2014 e de sua relação com as mesas educacionais:

[...] a Prefeitura do Recife, através da Secretaria de Educação, busca através de métodos que estimulam a criatividade e a autoria dos estudantes, desenvolver habilidades de leitura e escrita a partir da educação infantil. A esse programa integram-se os já existentes na rede municipal. Entre as novidades estão as mesas educacionais, que serão usadas nas atividades com as crianças de 4, 5 e 6 anos.

As mesas incentivam o desenvolvimento físico, intelectual, psicológico e social das crianças. Manipulando materiais concretos e recursos digitais, exercitando a coordenação motora, o relacionamento e possibilitando a descoberta do mundo pelos temas abordados nessa faixa etária: Artes, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Matemática e Música.

As mesas chegam como uma tecnologia inovadora na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) e promovem um aprendizado muito mais lúdico e significativo para as crianças. Nelas as crianças são protagonistas no processo de aprendizagem, participa ativamente das atividades, de maneira colaborativa. E os professores, que buscavam uma inserção digital nas unidades educacionais, podem configurar atividades e contam com sugestões de encaminhamentos que auxiliam no processo ensino e aprendizagem. (RECIFE, 2014, p. 2).

Como referenciado anteriormente, no que concerne às mesas educacionais, elas são adquiridas pelo poder público municipal, porque

[...] estão alinhadas com a Política de Ensino da Rede, com o desejo das unidades e com o PROLER que tem em seu principal objetivo articular uma série de ações de letramento que antes estavam desalinhadas e fazer um trabalho conjunto. Contribuindo, desta forma, para elevar os índices de aprendizagem desde a educação infantil até a conclusão no 9º ano do ensino fundamental (op. cit., p. 2).

Nesta perspectiva, as mesas educacionais são introduzidas na rede como ferramenta de apoio à aprendizagem dos estudantes; atender ao desejo social de uma escola pública sedutora, proativa e provocativa e servir como suporte ao Programa de Letramento do Recife (PROLER), lançado no ano de 2014.

Esse programa tem como princípios a continuidade, a integração, a sistematização e o monitoramento, e como objetivos: fomentar a reflexão e discussão sobre a relação entre a criança e a leitura/escrita desde o início da educação básica; desenvolver ações que visem promover a estruturação de processos pedagógicos nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias de qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores (as); levar o estudante a se apropriar da leitura e escrita de forma competente e sistematizada, a partir dos direitos de aprendizagem estabelecidos na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife.

4.4 NOS BASTIDORES DA CRECHE-ESCOLA IRAQUE

Como referenciado anteriormente, o objeto de pesquisa deste estudo é inovação pedagógica, que aqui deve ser compreendida no sentido de “[...] mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais” (FINO, 2008, p.1), que são centradas no ensino, e não na aprendizagem do aprendiz, persistindo em permanecer inalteradas, mesmo com o advento dos dispositivos tecnológicos nas unidades educacionais.

Em relação à inovação pedagógica, convém reforçar que neste estudo ela está situada nas práticas pedagógicas desenvolvidas com a utilização das Mesas Educacionais Alfabeto, E-Block Matemática e Mundo das Descobertas. Assim sendo, para verificar a existência ou não de inovação pedagógica na unidade educacional, campo de pesquisa, fez-se necessário analisar com viés etnográfico essas práticas. Para tanto, foi pertinente a realização de entrevistas com os sujeitos intervenientes na situação pedagógica: gestora da creche-escola, coordenadora pedagógica e professora do grupo V.

Os encontros com os sujeitos entrevistados ocorreram na própria unidade educacional, levando-se em consideração a disponibilidade cognitiva, afetiva e de horário de cada um. Por se tratar de entrevistas qualitativas, os temas tratados com esses sujeitos foram amplos, possibilitando-lhes organizar seu discurso em torno das questões que eram colocadas.

Todo ser humano é único, e existem diferenças nas funções mentais de afeto, volição e cognição. Nesse sentido, todo discurso, de acordo com Bardin (2009, p. 90), é “[...] marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobre determinação de algumas palavras ou fins de frases”. Essa situação fica bem explícita em alguns trechos das entrevistas de atores sociais como a gestora da creche-escola e do líder comunitário.

Cabe ressaltar que por questões de disponibilidade de tempo não foi possível incorporar a este trabalho as entrevistas dos outros atores sociais: líder comunitário, funcionárias do lactário e da lavanderia, e a do porteiro, que são riquíssimas em informações sobre a comunidade onde a Creche-Escola Iraque está inserida e sobre as interações dessas pessoas com as crianças e suas famílias.

Pelo fato de a pessoa entrevistada se expressar “[...] com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente”. (BARDIN, 2009, p. 89), a subjetividade está muito presente, possibilitando dessa forma ao investigador compreender o modo como os sujeitos se relacionam e interpretam as situações vivenciadas.

As entrevistas com os atores sociais da Creche-Escola Iraque foram totalmente reproduzidas e digitadas em Word, incluindo as incertezas, os risos, os silêncios, bem com os incentivos da entrevistadora.

As entrevistas realizadas com a gestora, a coordenadora pedagógica e a professora do grupo V tiveram como finalidade coletar informações sobre questões relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas na creche-escola, com a utilização das mesas educacionais. Neste sentido, um estudo qualitativo de natureza etnográfica visa

[...] fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola -, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido por seu intermédio. (FINO, 2003, p. 4).

Assim, as falas dos sujeitos foram ricas em conteúdo e reveladoras de suas perspectivas pessoais sobre os diversos assuntos tratados, suas crenças, atitudes e valores aplicados durante as vivências das entrevistas.

Bogdan e Biklen alertam o pesquisador para o fato de que

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidade e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...], de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. Algumas das categorias de codificação surgirão à medida que for recolhendo os dados. Deve anotar estas categorias para as utilizar mais tarde. [...], um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparado para os organizar. (2013, p. 221).

Essa afirmação é bem verdadeira tanto no caso das entrevistas como nas sessões de observação participante. À medida que se vai lendo o material coletado, especialmente das entrevistas, percebe-se repetição de palavras e ênfase em algumas delas e outras situações que são reveladoras da forma como as pessoas entrevistadas se colocam no mundo em que vivem e convivem.

As entrevistas com a gestora ocorreram em 26/05 e 30/10 na sua sala de trabalho, com duração de 1:15. Na primeira entrevista a gestora começava falando de sua chegada à unidade, que era bem interessante, mas por conta da limitação tecnológica da pesquisadora, essa narrativa não ficou gravada. Em função dessa situação, foi necessário realizar uma segunda entrevista.

A formação inicial da gestora é o magistério, na etapa do ensino médio. É graduada em Letras, com especialização e mestrado em Literatura Brasileira e com um bom conhecimento sobre a abordagem educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia.

Chegou para gerenciar a creche-escola no ano de 2015, desenvolvendo um trabalho pertinente com a política de ensino para educação infantil da rede, alinhada com alguns pressupostos pedagógicos de Reggio Emilia.

A entrevista com a coordenadora pedagógica ocorreu 01/06/17, com duração de 00:31, no espaço físico da sala das professoras, com um intenso movimento de pessoas entrando e saindo da sala para pegar material, ou para falar com a coordenadora sobre algum assunto pertinente à rotina da creche-escola, uma vez que ela estava responsável pelo turno em virtude da ausência da gestora.

A coordenadora pedagógica é graduada em História, com especialização em Psicopedagogia e Coordenação Pedagógica. Iniciou seu trabalho de coordenação na creche-escola em dezembro do ano de 2014. Trabalhou até o mês de março de 2015. Por questões de foro particular se afastou da unidade, retornando no ano de 2016.

A entrevista com a professora do grupo V ocorreu em 20/10/17, teve duração de 00:23, e se realizou na sala de trabalho da gestora. Sua formação é em Pedagogia, com especialização em Gestão Educacional. Entrou na Rede Municipal de Ensino do Recife como estagiária e foi efetivada como funcionária no ano de 2014, com 10 anos de experiência na educação.

Por se identificar com o trabalho desenvolvido com crianças, a professora anteriormente era lotada na Creche Estrela da Manhã, também da Rede Municipal de Ensino do Recife. Por questões de organização profissional, uma vez que é também professora de educação infantil da rede pública do município de Igarassu, ao final do ano letivo de 2016 ela solicitou sua transferência para a Creche-Escola Iraque.

Para que a entrevista com a professora do grupo V ocorresse foi necessária a organização de toda uma logística para que ela pudesse se ausentar da sala de aula comum. Para tanto, foi preciso deslocar uma estagiária de ensino médio para ficar com os estudantes.

Durante as entrevistas com esses atores sociais, vários temas foram tratados, tais como: formação inicial, lotação na creche-escola, inovação, inovação pedagógica, inovação na creche-escola, projetos vivenciados na creche-escola, mesas educacionais, monitores, relação creche-escola/família, relação creche-escola/comunidade, funcionários lotados na unidade para dar suporte à dinâmica de seu funcionamento, violência doméstica contra as crianças, papel da coordenadora pedagógica, formação em serviço, práticas pedagógicas, relação professor/família, avaliação, caderno de tarefas para casa.

A partir das falas das pessoas entrevistadas, várias categorias de análise emergiram. Contudo, para efeito deste estudo, foi feito o exame das seguintes categorias: inovação,

inovação pedagógica, inovação na creche-escola, mesas educacionais, práticas pedagógicas, avaliação e projetos desenvolvidos na unidade educacional.

A transcrição do material se mostrou riquíssima. Contudo, fez-se necessário realizar um corte nas falas dos sujeitos, que foram agrupadas em categorias de análise: inovação, inovação pedagógica, inovação na creche-escola, práticas pedagógicas, avaliação e projetos vivenciados na unidade educacional.

As falas das pessoas entrevistadas e da pesquisadora estão organizadas em seis quadros, de acordo com cada categoria de análise. Cada quadro é dividido em duas colunas. Na primeira coluna aparecem os sujeitos de acordo com sua função na creche-escola, e na segunda, as perguntas da pesquisadora com as respectivas respostas dos entrevistados:

QUADRO 12 – Inovação

Sujeitos	Respostas
Gestora	Pesquisadora: Para você, o que é inovação? Inovação é (+++) tudo aquilo que traz algo que você desconhecia, que você não sabia, né. Então, o que traz algo surpreendente, que pode ajudar a tua vida a melhorar. Esse material, essa pessoa, o que for: ele é inovador. Essa é (incompreensível) que eu tenho.
Coordenadora Pedagógica	Pesquisadora: Para você, o que é inovação? É algo que a gente (+++) ainda (+++), como é que posso te dizer. Acho que é algo que a gente não conhece. Ou que a gente conhece, mas que tem um novo olhar, acho que é você inovar. Pesquisadora: O que é inovar? É buscar novas (+++). Como é que eu posso dizer (+++) Rapaz (+++). Novas perspectivas, novas coisas, sabe (+++) tentar mudar. Eu acho que isso é inovar, é inovação, é aquilo que tem de novo, aquilo que tem de diferente, que vai somar com o que a gente já tem.
Professora do grupo V	Pesquisadora: Para você, o que é inovação? Inovação para as empresas é algo novo, né? Agrega algo que já tem uma nova vistagem, uma nova roupagem e traz (movimentos).

Inovação em geral é compreendida como ação ou a prática de inovar, transformar uma situação concreta, visando renovar ou criar uma novidade.

O termo inovação é compreendido, pelas entrevistadas, como algo desconhecido, ou que se conhece, mas é percebido sob uma nova perspectiva.

A gestora e a coordenadora pedagógica entendem que a inovação se traduz pelo desconhecido, ou seja, por algo que não se conhece, é buscar novas perspectivas, novas coisas. Já a professora do grupo V relaciona inovação ao que ocorre nas empresas, que agregam uma nova roupagem e traz movimentos.

Percebe-se que essas falas traduzem a concepção de inovação do senso comum, quando se refere a algo que se desconhece. No entanto, ainda no que diz respeito à inovação é

pertinente considerar que ela pode promover uma ruptura paradigmática que pode impactar a existência humana.

Quadro 13 – Inovação pedagógica

Sujeitos	Respostas
Gestora	<p>Pesquisadora: E para você, o que seria inovação pedagógica? Inovação pedagógica é (+++). Como eu disse antes, algo que viesse te surpreender dentro da área da pedagogia, né? Então, a gente teve (+++) algumas pesquisas. Um exemplo que dou de algo, que para mim trouxe uma inovação pedagógica, embora não tenha sido a pesquisa dentro da área de Pedagogia. Quando Howard Gardner lança (+++), no mundo, a sua teoria das inteligências múltiplas, é inovação pedagógica né? Se você olhar (+++) cada pessoa tem sua característica e vai ter sua habilidade (+++) desenvolvida pra determinada inteligência. Primeiro começou porque eu me achei ali, né. Eu tinha uma dificuldade imensa com matemática. Ainda tenho, com matemática, pra fazer somas, cálculos, em todas as áreas. Como eu também tive uma formação preliminar em música, é justamente onde eu uso cálculo sem nenhum problema, porque a minha inteligência é voltada, minha matemática é voltada para a inteligência musical. Então, isso é uma inovação pedagógica. Então, a partir do momento que vem ou o material ou uma pesquisa, uma teoria (+++), né, humana sobre desenvolvimento humano, que traz pra gente algo que vai melhorar a vida tanto do educador quanto do educando (...) é (...) na unidade educacional (...) esse algo ele é inovador pedagogicamente falando.</p> <p>Pesquisadora: Hum, rum. Eu citaria dois exemplos.</p> <p>Pesquisadora: Hum rum. (barulhos diversos) E aqui na creche-escola, especificamente. Ah! (incompreensível) na unidade educacional, outro exemplo também no qual a gente, a gente se espelha, né. Só que assim. A Divisão, quando ela teve a ideia de fazer (incompreensível) projeto ateliê, ela não se espelhou no todo. E como eu já tinha conhecimento (+++) (som de vozes ao fundo) do histórico: donde é que vinha essa ideia de salas ambientes de ATELIÊS e tal. Eu comecei a estudar com as meninas (+++), a teoria (+++) é inovadora da cidade de Reggio Emilia em educação infantil, né.</p>
Gestora	<p>Pesquisadora: Reggio Emilia fica onde? Reggio Emilia fica na Itália. É uma cidade que depois do pós-guerra. É, a cidade ficou completamente destruída, né. E aí, as mães, muitas das quais viúvas, com os filhos pequenos, elas se uniram para fazer, uma unidade educacional ou várias, que PUDESSEM receber seus filhos, pra que eles pudessem trabalhar, tendo em vista que os maridos ou ficaram né, é, é avariados da guerra ou eram mortos e esse grupo de mães se juntou. O professor educador é Loris Malaguzzi, e aí, eles criaram uma pedagogia (+++), que chamo Pedagogia de Reggio Emilia, que é específica da cidade, mas que traz MUITO pra educação infantil. Traz um, uma inovação do ponto de VISTA é, pedagógico de como eles se organizam lá. Então, lá, as crianças, a cidade é em função da criança e não ao contrário. Então, a unidade educacional é em função da criança desde a sua arquitetura até os materiais utilizados, até as pesquisas feitas na unidade. Eles trabalham basicamente com dois profissionais. Eles têm um professor dentro de cada ateliê e tem um ATELIERISTA, que geralmente tem formação em artes ou em música para fazer atividades com essas crianças. As salas são IMENSAS, com todo tipo de espaço, que você possa imaginar. Então, eles TÊM é, é, todos os ateliês que a gente tem aqui dividido por salas. Eles têm numa sala de aula só. Eles têm (+++) salas de aula que tem escadas e escorregos pra as crianças subirem por um lado e descer por outro. Eles têm sala de aula que tem diversos materiais pra as crianças utilizarem: tinta E argila (+++), lápis de diversas cores, papéis de diversos tamanhos e texturas. Eles TÊM (+++) É materiais recicláveis também e ali, as crianças a partir de determinada idade, na pré-escola, e eles têm uma rotina diferenciada da nossa, do ponto de vista deles fazerem uma assembleia pra decidir, as</p>

	<p>crianças da turma, pra decidir o que eles querem APRENDER e a partir DALI, a professora junto com a atelierista e o que eles chamam de pedagogo, que é a pessoa que faz o papel da coordenação pedagógica, eles pensam aquele projeto e dão uma devolutiva, pra essas crianças, em cima disso, eles vão trabalhando. Mas, o mais importante da pedagogia de Reggio Emilia é a escuta: a escuta dessas crianças e a escuta da família, não é. E aí, eles bebem MUITO, num pernambucano, conhecidíssimo nosso, e a gente vai na Itália, descobrir (risos) que o camarada já dizia algo pros italianos, que os brasileiros não têm o costume de ouvir: que é Paulo Freire (+++), né. Eles trabalham com a pedagogia da autonomia. Eles citam Paulo Freire (+++) MUITÍSSIMO, né, é do ponto de vista da criança ser autônoma, MESMO, assim da criança poder trocar sua roupa, da criança poder vestir-se, da criança PODER comer sozinha. Isso é uma inovação pedagógica. Então, quando a gente veio pra cá, que os ateliês já tinham sido aqui implantados, as, as professoras e a própria coordenadora pedagógica, elas não tinham conhecimento de como, de como tinha surgido essa ideia da Divisão de Educação Infantil e como essa ideia poderia ajudar (+++), as, as crianças, né, a serem mais autônomas. Elas, elas diziam que a gente tinha trocado, os famosos cantinhos infantis pra serem ateliês e na realidade, não é, isso. Não é só o rodízio de salas, o projeto ateliês. É, também a escuta da criança, também trabalhar a autonomia e a identidade da criança, que é específico da educação infantil, isto e também a escuta da FAMÍLIA. É ter a família como PARCEIRA da, da unidade educacional. Aí, quando eu venho pra cá, eu trouxe uma, a professora Cida Freire: que é Mestre em, em Educação. Ela É do governo do Estado, e eu trouxe, porque eu já a CONHECIA do Fórum da Educação Infantil, né de Pernambuco, pra que ela falasse. Ela tem um trabalho em cima de Reggio Emilia. Ela trabalhou, fez uma formação pelo INSTITUTO Avisa Lá (+++) pra Lá e pra Cá, que é do, da C&A, né. Junto com o Instituto Avisa Lá, pra FAZER a formação de suas equipes de educação infantil, de duas cidades nossas, que é OLINDA e Jaboatão. Então, ela levou esses gestores para Reggio Emilia, para conhecer, para ver e tal e ela trouxe (+++) (sobreposição de vozes).</p>
Gestora	<p>Pesquisadora: Isso, as custas da C&A?</p> <p>Ela trouxe (+++) pra gente no Fórum. Então, (incompreensível) ela tem uma contribuição valiosa. Então, o que foi que fiz: eu trouxe, ela pra cá, e ela ficou aqui das nove da manhã até quase uma hora da tarde, com as professoras ET os Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, pra que ela pudesse, assim, descortinar, né. Tirar aquela cortina, que impediu (+++) os educadores de verem que o projeto ateliês, eles é algo que vai muito ALÉM, de só as salas ambientes. Aí, a gente fez uma discussão. Eu lembro que ela COMEÇOU (+++) é, perguntando o que era que a Creche-escola Municipal do Iraque tinha para ENSINAR (+++) a cidade de Reggio Emilia (+++), né. Então, foi muito divertido. Não era O contrário (+++). Era o quê da experiência que a gente tem aqui, o que a gente tinha para ensinar pra elas. E, aí, a gente começou a ter uma nova visão desse projeto ateliês, como sendo, inovação pedagógica que A, que a REDE trouxe pra gente. E a partir daí a gente teve reuniões de FAMÍLIA, como um outro tratamento dado pelo professor e pelo ADI, porque ele começou a ver a família como PARCEIRA, né e não como inimiga (...). É, a gente também teve da visão, a visão da família ficou diferenciada, no trabalho da gente. Ainda não é 100% NÃO, mas eu diria que dos 10%, que eu encontrei aqui, a gente JÁ chegou a 50% (+++) né, pra eles terem essa interação, essas atividades é (...). Nós já fizemos aqui, algumas festas com a presença da família, e esse ano, é a primeira vez que a gente vai fazer a Festa DA Família. Da família, vir, interagir, ter uma afetividade não só conosco, funcionários, mas principalmente com seus filhos, dentro da unidade educacional. E aí, isso só se dar, porque a gente estudou, leu e tenta REFLETIR sobre as teorias da pedagogia de Reggio Emilia, também é óbvio, da pedagogia de Paulo Freire.</p> <p>Pesquisadora: Me diga uma coisa, E vocês têm referências bibliográficas pra (+++) FUNDAMENTAR todas essas questões?</p> <p>Temos. A, o principal (...) deles está aqui (parou, se levantou da cadeira, em que estava sentada, para procurar na prancha que estava acima de sua bancada de trabalho, um livro) (...) muito bem guardadinho: que é um livro emprestado (...) né, de (incompreensível). É esse aqui (com o livro na mão): As cem linguagens da criança. É o relato né (...), dessas três moças sobre essa abordagem de Reggio Emilia na</p>

	<p>educação infantil, na educação da primeira infância. É. Além, disso, a política de ensino da Rede, ela traz, ela bebe um pouco e trouxe pra gente. Então, a gente estudou (...) É as cem linguagens da criança, estudou a política de rede, estudou um livrinho que não está por aqui (a gestora procurou com os olhos levantados para a prancha, o referido livrinho) que fala sobre a ludicidade e brincadeira, porque está emprestado de Leila (incompreensível) é de uma dessas aqui (e aponta com o dedo para o nome de uma das três autoras do livro: As cem linguagens da criança), é essa AQUI: Leila Jardim.</p> <p>Pesquisadora: Elas são italianas, é?</p> <p>É. São italianas, que tem a ver (...) com (...). então, a gente foi se referendando a partir deles. É claro, Paulo Freire, porque né: pedagogia da autoescuta bebe muito em Paulo Freire. Pra você PODER fazer alguma intervenção, interação, você precisa (+++) SABER muito OUVIR do que falar.</p>
Coordenadora Pedagógica	<p>Pesquisadora: E o que é inovação pedagógica para você?</p> <p>É justamente isso. Acho que é você trazer novos (+++) novos meios para aquela sua prática dentro de uma proposta de aprendizagem.</p>
Professora do grupo V	<p>Pesquisadora: O que é, então, para você inovação pedagógica?</p> <p>Inovação Pedagógica é trazer o novo pra criança! Trazer, a, o pedagógico através de umas ferramentas novas.</p>

Salienta-se que os estudos sobre inovação pedagógica despertaram o interesse de alguns pesquisadores de países como os Estados Unidos, Canadá, França e Inglaterra, a partir da década de cinquenta do século passado, e têm se tornado relevantes na atualidade para estudiosos dessa temática como: Fino, Sousa, Papert, Toffler, Christensen, Jonassen, entre outros, cujas contribuições teóricas e práticas começam a fazer a diferença nas práticas pedagógicas de algumas escolas.

É evidente que o pensamento desses autores ainda não adentrou de forma consistente na forma como a maioria dos professores desenvolvem seu trabalho diuturnamente nas escolas. No entanto, é importante enfatizar que já existe socialização de experiências com inovação pedagógica ao redor do mundo. Prova disso é a forma como a gestora da creche-escola verbaliza seu conhecimento sobre a abordagem educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia e a pedagogia de Paulo Freire.

Neste sentido, é interessante observar a ênfase que a gestora emprega em algumas palavras como: TROUXE, ATELIÊS, PUDESSEM, MUITO, VISTA, ATELIERISTA, IMENSAS, TÊM, APRENDER, PODER, FAMÍLIA, PARCEIRA, que estão alinhadas com a pedagogia do sistema de Reggio Emilia para crianças pequenas. Contudo, é possível inferir que há distinção entre as propostas educacionais dos dois sistemas.

A primeira grande diferença diz respeito à forma como a cidade de Reggio Emilia se organizou para prestar atendimento às crianças pequenas. Além disso, o que distingue a proposta educacional para crianças pequenas das cidades de Reggio Emilia e Recife é, precisamente, a maneira de configurar e de colocar em prática os seus projetos de educação

formal para essa etapa de escolarização. Enquanto o projeto pedagógico da primeira cidade tem como destaque a aprendizagem, ou seja, o foco é o estudante, a segunda cidade, por sua vez, valoriza o ato de ensinar. A centralidade está no professor.

Ainda pertencente a essa situação, vale destacar, por exemplo, que na abordagem educacional de Reggio Emilia:

- A arte das crianças está em todos os espaços visuais: nas paredes, pintadas nas janelas, penduradas nos textos, espalhadas pelas mesas;
- Os professores de cada unidade educacional programam o currículo, mas os pais e os voluntários trabalham juntos com eles;
- O trabalho da turma é organizado em torno de temas que possibilitam às crianças desenvolver várias habilidades e as auxiliam a compreender o mundo em seu entorno;
- Cada criança tem suas qualidades diferenciadas reconhecidas e potencializadas;
- A abordagem educacional de Reggio Emilia considera as crianças como seres ricos em potencialidades e possibilidades para o futuro.

O Sistema Municipal de Ensino do Recife opera de modo diferente. Existe toda uma legislação que orienta o seu funcionamento, que inviabiliza a quebra de regras ortodoxas. Essa situação fica muito evidente quando a gestora expressa sua preocupação no modo como se deve usar as paredes para fixar os cartazes com a produção das crianças. Existem regras que precisam ser seguidas.

Durante as pesquisas realizadas sobre as fontes de inspiração do projeto educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia, a investigadora não encontrou nenhuma referência ao trabalho pedagógico de Paulo Freire, o que a leva a inferir que a gestora da Creche-Escola Iraque se equivoca ao afirmar que os mentores dessa abordagem educacional se apoiaram na pedagogia de Paulo Freire. Até porque, naquela ocasião, as informações entre os continentes não circulavam com a velocidade que ocorre atualmente. Contudo, esse fato não inviabiliza o entendimento da gestora sobre inovação pedagógica.

A compreensão da gestora sobre inovação pedagógica se aproxima um pouco da concepção assumida por Fino, porque sua fala está carregada da vivência pedagógica desenvolvida com as crianças pequenas em Reggio Emilia, como também pela sua tentativa

de guiar as práticas desenvolvidas na creche-escola pela abordagem educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia.

Foi a partir dessa narrativa da gestora que a investigadora se mobilizou para conhecer a pedagogia de Reggio Emilia e relacionar os conceitos de inovação pedagógica e práticas pedagógicas defendidos por autores da área, como Fino, Sousa, entre outros.

Para Fino (2008, p. 1), “[...] a inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas tradicionais” e que vai muito além de mudanças quantitativas. Esse autor advoga a ideia de inovação pedagógica transita “[...] pela via da criação de novos contextos de aprendizagem” (2016, p. 3). Essa concepção valida a experiência de inovação pedagógica vivenciada, de fato, em Reggio Emilia, e na pedagogia de Paulo Freire também citado pela gestora.

Não se percebe no discurso das entrevistas com a coordenadora pedagógica e com a professora do grupo V nenhuma menção ao que diz respeito à inovação pedagógica e sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na creche-escola. Embora a gestora faça referência à “teoria inovadora de Reggio Emilia em educação infantil”. Tanto uma quanto a outra relacionaram inovação pedagógica ao novo, mas sem muito aprofundamento sobre esse conceito.

É pertinente destacar que a coordenadora pedagógica passa o dia todo na unidade educacional e tem a compreensão pedagógica de todo o seu funcionamento. Ela também se envolve com a parte administrativa como um todo, especialmente com a ausência das professoras, estagiárias de ensino médio e Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI).

A coordenadora pedagógica se alinha com a gestora para dar conta do funcionamento da creche-escola, porque tem uma cobrança legal para cumprimento dos duzentos dias letivos e das oitocentas horas.

Assim, em alguns dias da semana ela fica responsável por abrir e fechar a creche-escola, recepcionando as crianças e seus responsáveis. Atende as demandas das professoras no que diz respeito a materiais para o desenvolvimento de projetos, acompanha as atividades diárias de acordo com a rotina estabelecida, observa se a proposta curricular está sendo seguida de acordo com os eixos, direitos de aprendizagem, objetivos e conteúdos/saberes instituídos para cada bimestre, levando em consideração as atividades específicas destinadas ao berçário, grupo I, grupo II, grupo III, grupo IV e grupo V.

Já a professora do grupo V se preocupa com os afazeres pedagógicos relacionados à sua turma. Ela também precisa atender, burocraticamente, as atribuições do seu cargo porque ao final do ano letivo faz-se necessário prestar contas das demandas cumpridas e das que não foram alcançadas.

É bom lembrar que, via de regra, as professoras não se envolvem com a parte administrativa das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife.

QUADRO 14 – Inovação na creche-escola

Sujeitos	Respostas
Gestora	<p>Pesquisadora: E aqui na creche-escola, o que você acha que é inovador?</p> <p>Bem! A primeira coisa que eu acho que em Recife é inovador, para as creches-escolas, são as creches serem planejadas, né, projetadas do ponto de vista da infraestrutura, para serem creches. Porque (+++) até mais ou menos 2008, acho que antes disso, acho que 2005, a maioria de nossas unidades, elas eram casas, é (+++), reaproveitadas né (+++), para receberem crianças de 0 a 5 anos. Então, quando eu cheguei na Divisão, como técnica em 2005, tinham poucas creches oriundas da LAR ou da CRUZADA, que tinham sido realmente projetadas para serem creches. Aí, eu cito a Creche Mãezinha do Coque, né, que agora é um CMEI. Cito a creche Creuza de Freitas Cavalcanti, que também é CMEI. Essas eram planejadas, né para serem CMEI. A chamada Creche do Bolinha que é o CMEI do Ibura são creches planejadas para serem creches. Mas a maioria das nossas unidades é: Creche Roda de Fogo, a Creche Nossa Senhora Auxiliadora, Nossa Senhora das Dores, é (+++), aqui na RPA 5, a Creche Novo Horizonte, a Creche Futuro do Amanhã são unidades que são casas, que foram reaproveitadas para fazer o atendimento. A partir do momento que você tem engenheiros, arquitetos, em Recife, pensando prédios, né, estruturados para receber as crianças de 0 a 5 anos, em horário integral, isso é inovador. Aí, a partir daí as inovações começam, né. De 2013 para cá, também se pensou em móveis, né, estruturados para guardar o (+++). O mobiliário, ele era a (SERVIÇO) (+++), ele era qualquer um. Aí ela passou a ser a serviço daquele atendimento educacional. Então, a gente tem móvel para guardar colchonetes, que a gente não tinha antes. Os colchonetes ficavam empilhados. A gente botava num determinado local da sala de aula. A gente tem móvel para guardar brinquedo, que antes a gente não tinha. A gente tem móvel, que a gente chama: nicho de livro para guardar os livros de biblioteca ou de sala de aula, mesmo</p>
Gestora	<p>Tudo isso a partir de 2013, também é inovador. Junto com essa inovação toda, vieram também as mesas educacionais. A inovação maior, na minha, opinião das mesas é o tipo de teclado. É aquela leitura que aquele teclado (+++). Elas têm um teclado convencional e tem um teclado maior onde você vai colocando os blocos e, é feita a leitura dos blocos na tela do computador. Pra mim, essa é a inovação maior por conta do tipo de criança que acessa, logo de início, que é a criança pequena, cuja mão é pequenininha e justamente por isso tudo tem que ser maior, né. E elas trazem também um mouse apropriado para mão pequenininha, né. A mão do adulto quando tá lá já tem dificuldade de utilizar, mas a mão do pequeno é uma facilidade, assim (incompreensível).</p> <p>Pesquisadora: Hum rum (+++).</p>
Coordenadora Pedagógica	<p>Pesquisadora: Como é que você vê a questão das mesas interativas na creche?</p> <p>Eu vejo como mais um (+++). Como posso te dizer, Wal (+++), mais um material de apoio para trabalhar esse desenvolvimento, sabe (+++). Quando as mesas chegaram, foram apresentadas, né, pra mim, por exemplo, eu tive um dia formação, para conhecer essas mesas. Assim, eu sei que não foi o suficiente, porque elas têm uma amplitude de atividades, que a gente precisa ter conhecimento. Mas, assim (+++), eu achei que foi uma coisa, assim, muito ousada, muito legal, boa pro professor, sabe (+++). Assim, as crianças (+++). Hoje a gente sabe que a tecnologia não é (+++), apesar, que, a gente sabe também, que o lápis, o papel, o quadro é tecnologia, mas falo de tecnologia de computador, de telefone. Hoje em dia, a gente precisa disso: está dentro do contexto. Nossas crianças já estão nascendo inseridas nesse contexto. Então, eu acho que é uma coisa boa, bem positiva. Tive algumas dificuldades no início [inaudível]. Não foram poucas não, foram muitas, principalmente de resistência do professor,</p>

	mas talvez, por isso, por não conhecer, né (+++). Você não conhecer o projeto, não conhecer o material (+++), assim também, como eu ainda não, conheço, então, você acaba criando uma, certa resistência. Eu senti isso, nos professores, assim, NÉ (+++), essa coisa de estar sempre deixando ela de lado, sabe, né (+++). A gente foi conversando (+++) foi quando a gente começou a fazer nosso circuito. Eu coloquei as mesas dentro do circuito pra que a salinha, das mesas estivessem dentro do planejamento. Então, foi quando começaram, assim, a entrar, a explorar o ambiente, mesmo que não utilizassem todas as mesas, mas aí, tinha outros materiais, que eles já iam usando e aos pouquinhos, eles foram começando a entrar naquela salinha. Então, eu acho que é muito positivo, a gente só precisa ajustar, né. Conhecer o projeto, conhecer o material e trazer ele como ferramenta.
Professora do grupo V	Pesquisadora: Você acha aqui, na Rede do Recife, existe inovação? Acho que existe! Nós participamos de diversos (+++) projetos. Tem umas falhas, pra mim, né! A meu ver, como é o caso das mesas. Mais aí, a inovação chegou através das mesas. Não tivemos a formação, mas a gente teve o, o objeto (+++). Pesquisadora: Uhum! (+++) Né! E:::, acho que chega, assim...

A gestora da creche-escola compreende que o fato de as creches serem planejadas, projetadas e com uma infraestrutura que diz respeito a uma concepção inovadora do que de fato seja uma creche, citando por exemplo as creches oriundas do lar ou da Cruzada de Ação Social – uma instituição ligada ao órgão de Assistência Social da prefeitura do Recife, que eram espaços físicos sem nenhuma estrutura de atendimento digno.

Ao tratar de inovação na creche-escola, a gestora aponta a infraestrutura atual das creches, o horário integral, o mobiliário funcional instalado nas novas creches, o teclado das mesas educacionais, o mouse gigante que permite o acesso das crianças de 0 a 3 anos de idade às mesas educacionais como fatores de maior inovação, além de ambientes do ateliê, tecnologia implantada na unidade educacional.

Quadro 15 – Mesas educacionais

Sujeitos	Respostas
Gestora	Pesquisadora: É, me diga uma coisa I, em relação, a, a, às mesas educacionais. Como é que FUNCIONA nesses ateliês, ou não funciona, como é que é? As mesas funcionam nos ateliês. Pra TODO mundo, num é. Um dos ateliês é o atelier de linguagem, QUE funciona, justamente na sala onde as mesas estão instaladas. Por QUE a gente colocou esse atelier lá? Porque lá tem diversas linguagens. Tem a linguagem das mesas educacionais, que é a linguagem tecnológica. TEM a linguagem matemática, e aí, a gente colocou lá, não só as mesas, mas também os jogos que a gente tem. Então, por exemplo (+++), os jogos que a gente recebeu da Mind Lab, os jogos que a gente recebeu do Programa Brinqueducar, os jogos de LÓGICA, os jogos de MONTAR, quebra-cabeças, são guardados lá (+++), junto com as mesas. E aí, as crianças, QUANDO o grupo vai para (+++) aquele ateliê, ele também trabalha isso. Nós entendemos que as mesas educacionais, elas têm atividades (+++) É variadas e que, que podem ser utilizadas. Quando elas foram compradas pra Recife foi no intuito de que houvesse, que elas fossem um, um recurso inovador tecnológico para (+++) a alfabetização das crianças. Só que mesmo com a pesquisa que foi feita ANTERIORMENTE, todo o Projeto Piloto lá no CMEI Alcides Tedesco, (+++) nós vimos que crianças do Grupo III (+++) quiçá do Grupo II, elas JÁ podem utilizar as mesas. Até por conta, principalmente a Mesa Mundo das Descobertas, por conta

	<p>daquele MOUSE especial que ela tem (+++). E AÍ (+++), os grupos utilizam as mesas, né. É, o Grupo III já faz a própria atividade, jogos né. O Grupo II também. Já no finalzinho do segundo semestre, a gente já coloca pra fazer os joguinhos. O Grupo I E o BERÇÁRIO a gente, utiliza com as músicas que a própria mesa têm. Com as histórias, porque têm muitas histórias, né. No, no Mundo das Descobertas onde tem narrador, e criança pequena gosta muito de ouvir história com narrador (+++) e voz de PERSONAGEM, então. Nos grupos MAIORES (+++) todos os RECURSOS são utilizados de mesa, sim. É (+++) um recurso da criança fazer o DESENHO e colocar o DESENHO pra SER (+++) é refletido na imagem do computador né, porque tem uma CÂMERA E ali, a câmera capta a imagem e tal.</p> <p>Pesquisadora: Elas amam...</p> <p>O recurso de utilizar O (+++) um nomezinho, a imagem dos PERSONAGENS: lobo mau, É chapeuzinho vermelho, o caçador, a vozinha. Exemplo, na, na história de chapeuzinho vermelho, o recurso de utilizar os brinquedos. Os ursinhos, né, têm um ou outro.</p> <p>Pesquisadora: São tridimensionais, né?</p> <p>Que são os tridimensionais e tal, que podem ser, É vistos na própria tela, eles também utilizam. Além é claro, de todos os jogos que têm no, na mesa, noutra, noutro tipo de mesa.</p> <p>Pesquisadora: Hum rum...</p> <p>Então, as mesas ENTRAM NO projeto ateliês, como fazendo parte DO ateliê de linguagem.</p> <p>Pesquisadora: É, QUANDO É estava se pensando em comprar essas mesas, você ainda estava LÁ (+++)?</p> <p>Estava (+++). Eu estava. A IDEIA surgiu em 2013 (+++), 2013, em julho de 2013. A ideia surgiu (+++) É. A gerente de Educação Infantil, na época era a professora (+++) LG, né. E aí, ela RECEBEU o pessoal da Positivo Informática. E aí viu o material E, e propôs a eles instalarem uma das mesas, como eu disse no CMEI Alcides Tedesco (+++). E aí, a mesa ficou instalada lá e foi proposto para a professora AC (M). É ACN, que era professora de Grupo IV, na época. Eu não me lembro se era Grupo IV ou V, mas eu sei que era de pré-escola, pra ela testar as mesas COM a sua turma. Então, junto com as mesas veio uma monitora do Rio Grande do Sul, o nome da moça era M A, se eu não estou enganada, E ela passou 45 DIAS LETIVOS conosco (ENTENDEU), uns 60 dias ou um pouquinho mais (+++) aqui. E aí, foram feitos relatórios né. Não só da equipe da Divisão da, da Educação Infantil, mas a equipe da Divisão Pedagógica lá do SETEC, né, da, da, aliás agora é DETEC, da Diretoria de Tecnologia. Eles fizeram todo um trabalho de entrevista com essa moça, de reconhecimento, de informação. As duas equipes receberam formação das mesas pra poder ter o conhecimento, pra poder fazer os pareceres (+++) e (+++)</p>
Gestora	<p>por fim, o próprio secretário foi um dia ser apresentado as mesas, pelas próprias crianças (+++), e foi uma experiência, assim, muito interessante porque uma das mesas você forma o grupo, bota o nome e conforme a professora tenha as fotos das crianças, quando aparece o nome aparece a foto. Aí, ele propôs participar do grupo com as crianças. As crianças botaram o nome dele, quando ele viu já apareceu a foto dele lá no computador. E aí, ele ficou perguntando né e tal e as crianças sempre respondendo. Tinha uma das crianças que já estava no processo bem adiantado de alfabetização. Já tava juntando LETRAS, né e fazendo leitura de pequenas palavras e tudo isso ele pôde ver. Aí, a partir daí foi procedido a compra das mesas para as, as pré-escolas de RECIFE, entenda. Então, você tem mesas educacionais tanto em creche-escolas planejadas, como no caso da Creche-escola do Iraque, como você também tem nas escolas que tem pré-escola (+++) né, e assim por diante. (É BEM INTERESSANTE).</p> <p>Pesquisadora: E como é que ela FOI aproveitada para ser trabalhada nas Salas de Recursos Multifuncionais? O que é que motivou isso aí?</p> <p>O que motivou foi a visão de A C, que tinha sido professora de, de crianças com necessidades especiais, e aí, ela diante DA, da experiência dela com crianças que tinham paralisia cerebral: a mesa tem narrador, né. Tem um personagenzinho que narra, que fala. A mesa tem microfone e tem um recurso que dá para você fazer a escolha (+++) pela voz e aí ela começou a instigar (+++) as equipes, inclusive da Educação Especial (+++) pra ter também essa mesa na SALA de Recursos</p>

	<p>Multifuncionais. Então, depois que a mesa começou a ser instalada, as, as diretoras né, que viram também, que tinham né, esse conhecimento, começaram a pedir. E a partir daí, a mesa foi também para a sala de recurso.</p> <p>Pesquisadora: I, outra coisa, assim, que a gente também observa é que no início. É todas as salas que tinha essas mesas educacionais tinha uma espécie de monitor (+++): É.</p> <p>Pesquisadora: E agora não existe mais? Não.</p> <p>Pesquisadora: O que foi que ocorreu?</p> <p>BEM (+++), O PROCESSO. Eu não diria processo. O projeto, quando ele foi vendido, né. Quando a prefeitura comprou, ele incluía esse monitoramento para que as pessoas aprendessem. Como também incluía a formação desses professores, né. Então, por exemplo, ATÉ (+++) dezembro de 2015, porque eu cheguei aqui em setembro de 2015 e ainda encontrei uma monitora. Então, acho que até o final de 2015, a gente ainda tinha esses monitores na Rede. Em seguida, quando O (+++) é renovado o contrato de, de serviço né, não, não vem renovação pra os monitores. Então, a gente saiu PERDENDO um bocado, porque aí você tem professores que não tem tanta (+++), tanto conhecimento né. Não receberam a formação necessária para essas mesas. E aí, por exemplo, aqui D já entrou depois desse processo. Então, quem fez a formação assim, BÁSICA foi C que já tinha a formação das mesas completa. E como a mesa MUITO extensa, tem muita coisa aí pra você pesquisar, pra você descobrir. A gente e, É instigou D, que ela (+++), a gente, ela não tem auxiliar de sala, então, a colocava alguns dias, antes de você, enquanto pesquisadora chegar aqui, a gente colocou alguns dias um estagiário lá, pra que ela pudesse DESCER, e ela desce pra pesquisar, ver, olhar, ler, pra poder planejar as suas aulas e utilizar as mesas pras crianças. Então, acho (+++) um, uma (+++), um, um desperdício, a gente ter as mesas e não ter um monitor (+++) né. Não sei a que se deu (+++) a retirada. Talvez a crise, porque geralmente, os contratos quando vêm com esses MONITORES e tal. Eles são, são mais caros, né. Nessa crise, pela qual o país esteja passando (+++), pode ter motivado a prefeitura a retirar do contrato os monitores.</p> <p>Pesquisadora: Em relação à questão da manutenção. Quando a mesa quebra, quem é que vai fazer essa manutenção?</p> <p>TEM um 0800 que a gente liga pra uma determinada firma, que vai. W, eu vou confessar: eu não tenho (+++) de cor o nome e aí vem o TÉCNICO (+++) né, e observa o que tá acontecendo, por exemplo, a gente teve aqui (+++) e aí, o técnico veio fazer o conserto. Fez a manutenção das mesas, né. Pra isso, tem o 0800 pra, pra você fazer (incompreensível). É.</p>
<p>Coordenadora Pedagógica</p>	<p>Pesquisadora: As mesas chegaram aqui, em que ano?</p> <p>Deixa eu ver. Eu cheguei aqui, em dois mil (+++). Eu, cheguei em dezembro de 2014. Isso!</p> <p>Pesquisadora: Elas já estavam? Já estavam. Já estavam aqui. Aí, como só trabalhei de dezembro até março, e aí, me afastei, né (+++). Passei 2015 todo fora, na realidade. Voltei o ano passado, 2016, mas quando cheguei em dezembro, já estavam aqui.</p>
<p>Professora do grupo V</p>	<p>Em relação às mesas educacionais, como é que você percebe essas mesas na Educação Infantil?</p> <p>Eu vejo como uma ferramenta muito valiosa. Mas aí, tem um ponto negativo, pra mim. Como eu te disse, eu entrei há pouco tempo, eu não tive ligação com as mesas. Eu não tive formação. Eu realmente conheci as mesas aqui, nessa Unidade, este ano.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! Eu sei! Uhum! E assim, é qui a gente foi algumas vezes LÁ, pra sala, onde tem as mesas, num é! Como é que você percebe essa interação dos meninos com as mesas, das crianças?</p> <p>Eu acho muito produtivo. Ela é uma coisa que atrai muito eles, né! É uma coisa que traz a tecnologias junto com o desenho, com o lúdico, e que encanta bastante, né! Eles têm aquele, aquele ânimo. Ficam até eufórico demais. Mas eu acho bem produtivo.</p> <p>Pesquisadora: Você JÁ foi quantas vezes, pras mesas com os meninos?</p> <p>Num sei dizer a quantidade certa. Sei que a gente vai, normalmente, todas as quintas-feiras. Iniciamos junto com a sua chegada. E aí, a gente foi vivenciando o restante do ano todinho, assim.</p> <p>Pesquisadora: E, eu percebo assim, que você dividiu a turma em dois grupos. Por que você fez isso?</p> <p>É! Porque, por enquanto, eu não tou tendo a segurança de tá dominando duas, três</p>

mesas ao mesmo tempo, estando sozinha (+++), tá! São crianças de 5 anos e são um pouquinho agitadas, né! Mesmo sendo tranquilas, mas elas têm aquela agitação de uma criança normal. Mas aí, eu não consigo dominar duas, três mesas sozinha. Qui, o quê eu tenho de conhecimento, é que as mesas era para ser usadas por monitores. Mas aí, a gente não chegou ter essa oportunidade.

Pesquisadora: Você acha que com os monitores facilitaria mais o trabalho?

Facilitaria! Porque eu, eu, assim! A meu ver acho que seria, necessário uma pessoa, para cada mesa.

Pesquisadora: Uhum!

Domínio de seis crianças, né!

Pesquisadora: Uhum!

Qui é, o que a mesa comporta, né!

Pesquisadora: E como é que as crianças. Como é que você percebe as crianças lá, lá, quando elas estão lá na mesa, (+++) trabalhando lá?

Eu acho qui elas ficam muito eufóricas (risos de ambos os lados). Ficam bem alegre, né! Ficam assim, aquele trabalho que a gente tem de respeitar a sua vez. Eu vejo que eles ficam com aquela ansiedade, além da conta. E quando tal atividade finaliza com sucesso é aquela vibração, aquela comemoração, né (+++). E eu acho bem legal!

Pesquisadora: E como é que você avalia em ter eles, num, é? Com e entre você? Como é que você avalia essa relação? Você e eles? Eles entre eles mesmo? Como é que tu, avalia?

É como eu te falei. Assim, em relação à, a ansiedade dele, uma vez que atrapalha, um pouco. Que não espera o coleguinha terminar, concluir, porque aí vai ter sua vez. Mas aí, a relação deles é de, de alegria porque quando tem aquela conquista, eles, eles vibram, eles participam, né! Tem entrosamento com a própria mesa (+++). Que a mesa interage muito com eles, né! O, o bonequinho interage bastante com eles. Eu acho legal!

Pesquisadora: É assim! Você percebe aprendizagem neles, do início do ano pra cá? Percebe se houve mudança de comportamento em relação à aprendizagem:

Com as mesas?

Pesquisadora: Uhum!

Percebo! Percebo qui. É, teve um, uma coisa que agregou, ne! Teve um elo que agregou a gente com a atividade qui a gente trabalha na sala. Porque a questão dos cinco anos, que é aquela fase qui tá aprendendo as letras, conhece algumas, mas não tem segurança. E a mesa trouxe muitas atividades em relação a isso e a sequência (+++), né! Que a gente trabalha a sequência com a leitura, com blocos e a mesa também ajuda a gente, oportuniza a trabalhar, lembrar. Tá sempre (incompreensível) lá.

Pesquisadora: Você teve acesso aos livros que acompanha a mesa?

Tive! Tive! Aqui na Unidade, não! Não consegui ler todos, mas aí, eu dei uma olhada. Já me situei um pouco. Como eu te disse, não tive a formação. Então, eu tive de buscar esses livros pra poder conseguir ter um acesso melhor às mesas.

Pesquisadora: E o que é que você achou deles?

(+++). Achei legal! Também assim, eles, eles informam, ajudam a gente a, a utilizar, a utilizar as mesas, mas aí, traz uma atividade também, umas propostas de atividades, né! Que algumas eu consegui trazer pra minha sala. Outras (+++) eu vi que não dava certo com a minha turma, e, ele agregou.

Pesquisadora: É, ou C, ou D (risos de ambas as partes), ou D, me diz uma coisa.

Em qui, avaliação você faz da MESA, como um todo? Você (+++), pelo que percebo. Assim, é, no princípio, você, você sentia, sentia muita (+++), é não digo medo, mas você não se sentia confortável em relação à mesa, num, é?

Uhum!

Pesquisadora: Mas aí, já pro final, eu percebo que você está mais desenvolta com a mesa num, é?

Uhum!

Pesquisadora: Você já consegue é, é interagir mais. Até você mesmo com a mesa, né? E como é que você percebe isso?

(+++). Pronto! Eu, eu acho que é aquela questão que eu te disse: Como eu não tive a formação, eu fui conhecendo a mesa aos poucos, né? E aí, foi isso que eu acho me facilitou (+++) um pouco mais a frente, porque (+++) como tudo que é novo, a gente

	<p>fica sem ter (+++) a confiança. Mas aí, foi o que me facilitou, a mesa, que eu fui conhecendo aos poucos. Conheci junto com as crianças, a mesa.</p> <p>Pesquisadora: Voltando, em relação à questão da mesa. O que é que essa mesa (+++) é trouxe, ou pode trazer pra você de conhecimento, pra você, enquanto (+++) profissional?</p> <p>Profissional! É trazer o lúdico, né? Quanto mais a gente, assim... Eu vejo que a mesa é... Ela é totalmente lúdica e traz o conhecimento para as crianças. Então, como eu disse a você, gosto muito de trabalhar com a Educação Infantil. E eu acho que a melhor forma da gente trabalhar com Educação Infantil pra assegurar o aprendizado, é isso. É trazer o lúdico e isso as mesas me, me incentivou.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! FORA as Mesas Educacionais, fora o projeto MindLab, existe outros projetos, na, a ser desenvolvido com o grupo V? Não!</p> <p>Pesquisadora: Não?</p> <p>Por enquanto estamos com esses, só! E assim, uma coisa que a gente não pontuou, que eu trabalhei muito em sala, que a mesa ela traz um carrinho, né? Que vem com jogos, vem com plaquinhas, com n, n materiais pra gente trabalhar. E a gente também levou. Não na quinta, mas levamos nos outros dias durante a semana.</p> <p>Pesquisadora: Pra sala?</p> <p>Pra sala!</p> <p>Pesquisadora: E aí, como é que foi?</p> <p>Foi, foi legal também! Agregou bastante, por conta, que a gente trouxe o concreto, agora mais, né? Eles manusearam as mesas, manusearam as plaquinhas. Tem jogo de memória que trabalha o raciocínio, a concentração, que era o que eu queria pra trazer para as mesas, essa concentração porque tem dias que eles estão na sala muito agitados e aí, a gente foi (+++) juntando uma coisa com a outra pra ver se a gente evoluiu mais.</p>
--	--

Além da aquisição das Mesas Educacionais Alfabeto, E-Block Matemática e Mundo das Descobertas, a Prefeitura do Recife também celebrou um contrato de monitoramento com a Positivo Informática – Tecnologia Educacional. Assim, à medida que as mesas iam sendo instaladas nas unidades educacionais da rede (creches, creche-escolas, escolas com turmas de educação infantil e salas de recursos multifuncionais), a empresa disponibilizava recursos humanos para atuar como monitores no sentido de orientar professores e estudantes no manuseio das referidas mesas.

No entanto, ao final do ano letivo de 2015, o contrato foi encerrado, mas se fazia necessário continuar com o assessoramento ao professor no que diz respeito à utilização desses dispositivos tecnológicos.

Em face dessa situação, no início do ano letivo de 2016 foi organizado um comitê constituído por técnicas pedagógicas da Divisão de Educação Infantil (DEI), Divisão de Anos Iniciais (DAI), Divisão de Educação Especial (DEE), Divisão de Alfabetização e Letramento (DAL) e Divisão Pedagógica de Tecnologia (DPT) para estudar, em profundidade, as atividades existentes nas Mesas Educacionais Alfabeto, E-Block Matemática e Mundo das Descobertas.

No que concerne às mesas educacionais, é importante destacar que com o encerramento do contrato de monitoramento com a empresa fornecedora das mesas, no final do ano de 2015, fez-se necessário que a Secretaria de Educação se reorganizasse no sentido de prestar assistência aos professores e aos estudantes quanto ao uso desses recursos.

O comitê tinha como missão elaborar um documento nomeado Guia Mesas Educacionais, a partir do estudo das atividades contidas nos diversos ambientes das mesas educacionais, visando relacioná-las aos conteúdos propostos, considerando a matriz curricular pertinente a cada etapa de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Assim, durante todo o ano letivo de 2016, o grupo formado por onze técnicas pedagógicas construiu coletivamente esse documento para nortear a mediação dos professores no que diz respeito ao uso das mesas.

A ideia da construção desse guia era viabilizar o acesso dos professores às mesas educacionais, no sentido de assegurar a consolidação da aprendizagem dos conteúdos das matrizes curriculares, por parte dos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, trabalhados na sala de aula comum, com o apoio de um recurso tecnológico

Para organizar esse guia, as técnicas pedagógicas acessaram as Mesas Educacionais Alfabeto, E-Block Matemática e Mundo das Descobertas para conhecer os recursos pedagógicos disponíveis, as atividades propostas em cada ambiente das mesas e relacioná-las à matriz curricular da rede tanto para a educação infantil como para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o guia indica as atividades de acordo com cada ambiente da mesa, informando também o grupo e o ano a que se destina. Esse guia foi finalizado em 2016 e distribuído no início do ano letivo de 2017, para todas as unidades educacionais da rede que tinham mesas educacionais instaladas.

TABELA2 – Atividades da Mesa Educacional Alfabeto

Ambiente	Atividade	Educação Infantil Grupos	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1. A sala de aula	Conhecendo as letras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Descobrimo as letras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Qual é a letra?	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	O desafio das letras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Rápido! As letras estão caindo!	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
2. Aquário	Os peixinhos nadadores	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	O desafio das bolhas	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	As letras mergulhadoras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	O peixe como – letras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano

	Memória submarina	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
3. A casa dos doces	O muro de biscoito	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	As letras suspensas	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Decifrando	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Escrevendo palavras	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Rápido que lá vem a palavra!	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	Troca-letas	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
4. O show de televisão	O tiro ao alvo	-----	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	A força	-----	1º, 2º e 3º ano
	O jogo da velha	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	A primeira letra	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
	A letra certa	-----	1º, 2º e 3º ano
	A chamada	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Palavras do mundo	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
5. O jardim da casa	Jardim das palavras	-----	1º, 2º e 3º ano
	O caçador de palavras	-----	1º, 2º e 3º ano
	Completando as sílabas	-----	1º, 2º e 3º ano
	Complete a palavra	-----	1º, 2º e 3º ano
	Desembaralhando letras	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Brincadeira do varal	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Memória	-----	3º, 4º e 5º ano
6. Castelo - 6.1	A sala de cinema	-----	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Charadas e charadinhas	-----	3º, 4º e 5º ano
	Fábulas e outras histórias		
	Ditos e não ditos	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
6.2 A base da torre: a sala da torre	O vampiro faz tudo	-----	4º e 5º ano
	O monstinho mágico	-----	4º e 5º ano
	A múmia corta-palavras	-----	4º e 5º ano
	O cavaleiro troca-letas	-----	3º, 4º e 5º ano
	A plantinha como-come	-----	1º, 2º e 3º ano
	O lobisomem brincalhão	-----	1º, 2º e 3º ano
6.3 A base da torre: a sala da torre II	O vampiro faz tudo	-----	1º, 2º e 3º ano
	O monstinho mágico	-----	1º, 2º e 3º ano
	A múmia corta-palavras	-----	1º, 2º e 3º ano
	O cavaleiro troca-letas	-----	1º, 2º e 3º ano
	A plantinha como-come	-----	1º, 2º e 3º ano
	O lobisomem brincalhão	-----	1º, 2º e 3º ano
7. Aventura digital (Realidade Aumentada)	Sala de leitura e vídeo	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Viagem pelos contos	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Criar e recriar	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Além do texto	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
8. O karaokê	Cantigas populares variadas	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
9. Provinha alfabeto	Construção de uma atividade avaliativa com questões de assinalar	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano

Fonte: Guia Mesas Educacionais – Secretaria de Educação

TABELA 3 – Atividades da Mesa Educacional E-Blocks Matemática

Ambiente	Atividade	Educação Infantil Grupos	Ensino Fundamental Anos Iniciais
1. Localização	Dentro/fora	G IV e G V	1º ano
	Esquerda/direita	G IV e G V	1º ano
	Antes/depois/entre	G IV e G V	1º ano
	Próximo/distante	G IV e G V	1º ano
	Acima/abaixo	G IV e G V	1º ano
	Direções	G IV e G V	1º ano
2. Classificação	Objetos iguais	G IV e G V	1º ano

	Mesma cor	G IV e G V	1º ano
	Mesma forma	G IV e G V	1º ano
	Mesmo tamanho	G IV e G V	1º ano
	Mesma utilidade	G IV e G V	1º ano
	Diferente	G IV e G V	1º ano
3. Caverna secreta – números 1, 2 e 3	Mais/menos	G IV e G V	-----
	Apresentando quantidades	G IV e G V	-----
	Um/dois a mais/menos	G IV e G V	1º ano
	Apresentando algarismos	G IV e G V	-----
	Contando	G IV e G V	1º ano
	Relacione	G IV e G V	1º ano
	Números ordinais	G IV e G V	1º ano
4. Barco egípcio – números 4, 5, 6, 7, e 0	Apresentação	GV	1º e 2º ano
	Apresentando algarismos	G IV e G V	-----
	Contando	GV	1º e 2º ano
	Sequência	GV	1º, 2º e 3º ano
	Completando sequência	GV	1º e 2º ano
	Reconhecendo o Zero	G IV e G V	1º ano
	Números revisão	G IV e G V	1º, 2º e 3º ano
5. Balão – números 8, 9, 10, 11 e 12	Apresentação	GV	1º, 2º e 3º ano
	Apresentando algarismo	GV	1º ano
	Contando	GV	1º, 2º e 3º ano
	Ordenando	GIV	1º, 2º e 3º ano
	Completando sequência	-----	1º, 2º e 3º ano
	Mais/menos	-----	1º, 2º e 3º ano
	Resolução de problema	G V	1º, 2º e 3º ano
	Balança	-----	3º, 4º e 5º ano
6. Esfinge: padrões, formas e tempo	Padrões	G IV e G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Formas I	G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Formas II	G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Padrões e formas	G V	1º, 2º e 3º ano
	Antes	-----	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Ordem dos eventos	-----	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Tempo de duração	G V	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
	Complete o padrão	-----	1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano
7. Vila: medidas, capacidade	Maior/menor	G IV e V	-----
	Alto/baixo	G IV e V	1º ano
	Pesado/leve	G IV e V	1º, 2º e 3º ano
	Comprido/curto	G IV e V	1º ano
	Capacidade	G V	2º e 3º ano
	Medidas	-----	1º, 2º e 3º ano
	Estimando	-----	3º, 4º e 5º ano
	8. Oásis: adição	Apresentação	
Identificando grupos		G IV e V	1º ano
Contando		G V	1º, 2º e 3º ano
Expressões		-----	1º, 2º e 3º ano
Gráfico		-----	1º, 2º e 3º ano
Igualdades		-----	3º, 4º e 5º ano
9. Oásis: noite, subtração		Apresentação	-----
	Contando	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Contando II	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Completando igualdades	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Gráfico	-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
	Igualdades	-----	3º, 4º e 5º ano
	10. Dunas: sequência numérica	Posição	-----
Jogo/posição		-----	3º, 4º e 5º ano
Posição relativa		-----	2º, 3º, 4º e 5º ano
Distância e direções		-----	3º, 4º e 5º ano

	Estimando distâncias	-----	4º e 5º ano
11. Pirâmide: lógica	Labirinto	-----	3º, 4º e 5º ano
	Replicando	-----	4º e 5º ano
	Construindo igualdades	-----	4º e 5º ano
	Matriz estimativa	-----	4º e 5º ano

Fonte: Guia Mesas Educacionais – Secretaria de Educação

TABELA 4 – Atividades da Mesa Educacional Mundo das Descobertas

Ambiente	Cenário	Conteúdos
Natureza e Sociedade: bicho macaco > encontre os jogos	Brincando na fazenda	Sons dos animais da fazenda
	Sons da floresta	Sons dos animais da floresta
	Encontre os macacos	Lateralidade
	Uma rua do barulho	Sons dos meios de transporte
	Engarrafamento	Profissões
	Jogo da cozinha	Identificação dos ingredientes e objetos
	Viagem no tempo	Espécies de dinossauros
	Explorando cenários	
	Bicho: macaco > Saiba mais	Vida e habitat
	Bicho: macaco > Encontre os objetos	
Linguagem oral e escrita: bicho girafa > encontre os jogos	Ordem alfabética	Fábulas: Chapeuzinho vermelho A Raposa e as Uvas
	Ordenando as letras – Ordem alfabética	Fábulas: Os três Porquinhos A Tartaruga e a Lebre
	Encontre a girafa	Lateralidade – fábulas: A cigarra e a formiga Papel branco
	Encontre os monstros (jogo da memória)	Fábula: O leão e o ratinho
	Prepare a mochila	Identificação de material escolar Fábula: O menino e o lobo
	Bicho Girafa > Encontre os objetos	
	Explorando cenários	
Matemática: bicho urso > encontre os jogos	Ordenando os jogos	Ordem crescente
	Descendo o rio de bola	Direção
	Pega bananas	Quantidade – contagem
Matemática: bicho urso > encontre os jogos	Complete os números	Ordem crescente
	Desafio no gelo	Direção
	Pegue os bichinhos	Quantidade
	Monstros especiais	Numerais
	Pega insetos	Quantidade – contagem
	Ponte furada	Formas e cores
	Formando figuras	Formas geométricas
	Brincando com formas	Formas e tamanhos
	Transportes	Formas e desenhos
	Jogo da pipa	Numerais, formas e cores
	Encontre os ursos	Lateralidade
	Tangran	Lenda do tangran
	Explorando cenários	
	Bicho urso > Saiba mais	Vida e habitat

	Bicho urso	Encontre os objetos
Movimento: bicho elefante > encontre os jogos	Acerte o alvo I	Cores
	Acerte o alvo II	Cores
	Acerte o alvo III	Cores
	Ponte das cores	Cores
	Complete as cores	Ordem
	Encontre o tesouro: como se apresenta o tempo	Temperatura
	Qual é o esporte – jogo de memória	Modalidades esportivas
	Explorando cenários	
	Encontre os elefantes	Lateralidade
	Bicho elefante > Saiba mais	Vida e habitat
	Bicho elefante	Encontre os objetos
Arte: bicho leão>encontre os jogos	Desafio do fundo do mar	Sequência
	Brincando com a banda	Repetição de som
	Jogo do plano	Identificação dos instrumentos musicais e os sons emitidos pelos mesmos
	Encontre os leões	Lateralidade
	Bicho leão > saiba mais	Vida e habitat
	Balões divertidos	Cores, formas, sensações e expressões
	Bicho leão > Encontre os objetos	
	Explorando cenários	
	Musical dos bichos da floresta	
	Calendário	Organização do calendário da rotina (personalizado)
Baú surpresa: jogos de memória cantigas	Karaokê	A canoa virou
		Ciranda, cirandinha
		Sapo cururu
		Caranguejo
		Borboletinha
		O cravo e a rosa
		Pezinho
		Baú de surpresas
		Peixe vivo
		Alecrim
Baú surpresa: jogos de memória cantigas	Karaokê	Boi da cara preta
		Marcha soldado
		Pirulito que bate
		O sapo
		Se esta rua
		Cai balão
Crie e brinque > música 1	Um dia de artista (com bichinhos de pelúcia)	Cantigas
		Criações (karaokê)
		Produções (registros dos karaokês)
Crie e brinque > música 2	Instrumentos musicais (com bichinhos de pelúcia)	Desafios (relacionar o som ao instrumento)
		Nomes das partes dos instrumentos
		Criações Identificar instrumentos de corda, sopro ou percussão
		Produções Registros das criações

Crie e brinque > música 3	Que som é esse...	Desafios Fontes sonoras (relacionar os sons aos diferentes cenários)
		Criações Criação e gravação de história a partir da montagem do cenário
		Produções Registros das criações
Crie e brinque > música 4	Máquina musical (com bichinho de pelúcia)	Criações Tempo das batidas
		Produções Registros das criações
Crie e brinque > música 5	História dos bichos (com bichinho de pelúcia)	Sons curtos e longos (montando história com os bichos de pelúcia)
		Sons agudos e graves (montando história com os bichos de pelúcia)
		Sons fracos e fortes (montando história com os bichos de pelúcia)
Crie e brinque > brincando com as fontes sonoras	1. Plano azul	Montando a banda com vários instrumentos musicais
	2. Plano verde	Montando músicas com sons dos animais
	3. Plano amarelo	Montando a banda com diferentes objetos
Crie e brinque > brincando com fotos	Montando fotos	Diferentes molduras, carimbos, escrita de textos ou nomes e impressão
Estantes dos jogos		Todos os jogos e fábulas dos ambientes dos animais: leão, girafa, urso, elefante e o macaco estão presentes na estante dos jogos

Fonte: Guia Mesas Educacionais – Secretaria de Educação

Ainda no que diz respeito ao Guia Mesas Educacionais, o comitê teve a preocupação de identificar atividades que contemplassem as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e hiperatividade.

É pertinente lembrar que o software Alfabeto versão 4.2.1 é abastecido com recursos adaptados, visando atender as demandas educacionais dos estudantes, público da educação especial, como por exemplo, língua de sinais para estudantes surdos; navegação por setas e lupa para auxiliar os estudantes com cegueira. De acordo com o fabricante, a lupa amplia em até cinco níveis diferentes a imagem para o estudante com baixa visão.

QUADRO 16 – Atividades adequadas aos estudantes, público da educação especial

Mesa	Ambiente	Atividade	Estudante com:
Alfabeto	A sala de aula	Conhecendo as letras Descobrimo as letras Qual é a letra? O desafio das letras	Baixa visão Autismo
		Rápido! As letras estão caindo!	Hiperatividade

	O aquário	Os peixinhos nadadores O desafio das bolhas As letras mergulhadoras O peixe como – letras Memória submarina	Deficiência intelectual Deficiência visual Deficiência física
	A casa dos doces	O muro de biscoito As letras suspensas Decifrando Escrevendo palavras Rápido que lá vem a palavra! Troca-letas n	Deficiência intelectual Deficiência física Hiperatividade Autismo
	O show da televisão	O tiro ao alvo A força O jogo da velha A primeira letra A letra certa A chamada Palavras do mundo	Deficiência intelectual Deficiência física Hiperatividade Autismo
	O jardim da casa	Jardim das palavras O caçador de palavras Completando as sílabas Complete a palavra Desembaralhando letras Brincadeira do varal Memória	Hiperatividade Autismo
	O castelo (A biblioteca)	A sala de cinema Charadas e charadinhas Fábulas e outras histórias Ditos e não ditos	Deficiência intelectual Deficiência física Hiperatividade Autismo
	A base da torre (A sala da torre)	O vampiro faz tudo O monstrinho mágico A múmia corta-palavras O cavaleiro troca-letas A plantinha como-come O lobisomem brincalhão	Deficiência intelectual Deficiência física Hiperatividade Autismo
	A base da torre (A sala da torre II)	O vampiro faz tudo O monstrinho mágico A múmia corta-palavras O cavaleiro troca-letas A plantinha como-come O lobisomem brincalhão	Deficiência intelectual Deficiência física Hiperatividade Autismo
Alfabeto	Aventura digital (Realidade Aumentada)	Sala de leitura e vídeo Viagem pelos contos Criar e recriar Além do texto	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, com algumas restrições a deficiência visual
	Ambiente: O karaokê	Cantigas populares variadas	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial
E-Blocks Matemática	Localização	Dentro/fora Esquerda/direita Antes/depois/entre Próximo/distante Acima/abaixo Direções	Deficiência intelectual Deficiência física Deficiência auditiva
	Classificação	Objetos iguais Mesma cor Mesma forma Mesmo tamanho	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual

		Mesma utilidade Diferente	
	Caverna secreta – números 1, 2 e 3	Mais/menos Apresentando quantidades Um/dois a mais/menos Apresentando algarismos Contando Relacione Números ordinais	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
	Barco egípcio – números 4, 5, 6, 7 e 0	Apresentação Apresentando algarismos Contando Sequência Completando sequência Reconhecendo o zero Número revisão	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
	Balão – números 8, 9, 10, 11 e 12	Apresentação Apresentando algarismo Contando Ordenando Completando sequência Mais/menos Resolução de problemas Balança	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
	Esfinge – padrões, formas e tempo	Padrões Formas I Formas II Padrões e formas Antes Ordem dos eventos Tempo de duração Complete o padrão	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
E-Blocks Matemática	Vila – medidas/capacidades	Maior/menor Alto/baixo Pesado/leve Comprido/curto Capacidade Medidas Estimando	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
E-Blocks Matemática	Oásis – adição	Apresentação Identificando grupos Contando Expressões Gráfico Igualdades	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
	Oásis – noite/subtração	Apresentação Contando Completando igualdades Gráfico Igualdades	Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
		Dunas – sequência numérica	Posição Jogo/posição Posição relativa Distância e direções Estimando distâncias
	Pirâmide – lógica		Aplicável a todos os estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual
Mundo das	Favorece o trabalho pedagógico realizado nas salas de		Aplicável a todos os

Descobertas	recursos multifuncionais	estudantes, público da educação especial, exceto deficiência visual, baixa visão e deficiência auditiva
-------------	--------------------------	---

Fonte: Guia Mesas Educacionais – Secretaria de Educação

As mesas educacionais são percebidas pelas entrevistadas como um recurso tecnológico inovador dentro da creche-escola, assim como os projetos implantados de fora para dentro como o MindLab e o Brinqueducar.

De acordo com a gestora, as mesas educacionais funcionam nos ateliês porque elas fazem parte do ateliê de linguagem, e ressalta que todas as crianças da creche-escola têm acesso às mesas, de acordo com o planejamento diário elaborado pela coordenadora pedagógica, em conformidade com a política de ensino da rede para a educação infantil.

FIGURA 10 – Criança manipulando uma mesa¹¹



Esta foto traduz a alegria de uma criança da educação infantil interagindo com um dispositivo tecnológico. Nesse contexto, a introdução das Mesas Educacionais Alfanumérica e Mundo das Descobertas trouxe uma novidade qualitativamente diferenciada da realidade concreta existente para essa etapa da educação básica, em que a produção do conhecimento pelo aprendiz deve ocorrer a partir da análise e reflexão sobre as ações executadas.

Valente (1999, p. 89) defende que a aprendizagem acontece quando “[...] a informação é memorizada ou é processada pelos esquemas mentais e esse processo acaba enriquecendo esses esquemas”. Ou seja, só existe a produção de conhecimento pelo aprendiz quando a informação coletada nos ambientes informais e formais de aprendizagem é elaborada por esses esquemas no sentido de alimentá-los.

¹¹ Fonte: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/mesa-educacional>

Acompanhando a linha de entendimento desse autor, que se percebe estar alinhada com o pensamento de Papert, quando a informação é incorporada aos seus esquemas mentais, o aprendiz é capaz de colocar para funcionar os saberes construídos em situações adversas de sua vida cotidiana, tais como enfrentar desafios impostos pelas circunstâncias existenciais e resolver situações de dificuldades que requerem o emprego de uma sequência de ações a serem executadas, visando atingir o objetivo desejado. Nessa situação, a dificuldade encontrada é o estado inicial, e o final se traduz pelo alcance do objeto cobiçado.

Ao levar em consideração esse ponto de vista de Valente, compreende-se que os dispositivos tecnológicos, quando utilizados a favor do estudante, podem favorecer a construção do conhecimento.

Por conseguinte, em virtude dessa percepção, Valente informa que certos softwares, em função de suas peculiaridades, podem favorecer a compreensão do aprendiz. Outros, no entanto, precisam do envolvimento do professor na situação para orientá-lo. Tendo em vista essa percepção, ele classificou os softwares em tutoriais, programação, processador de texto, softwares de multimídia, softwares para construção de multimídia, simulações, modelagens e jogos.

Contudo, entre estes vários tipos de softwares analisados por Valente, nos deteremos apenas nos softwares tutoriais, softwares de programação e nos dos jogos. Estes últimos, por terem um grande poder de sedução entre os seus usuários, especialmente junto às crianças.

Um tutorial, segundo Valente (1999, p. 90),

[...] é um software no qual a informação é organizada de acordo com uma sequência pedagógica particular e apresentada ao estudante, seguindo uma sequência ou então o aprendiz pode escolher a informação que desejar. Na primeira situação, o software tem o controle da situação de ensino e do que pode ser apresentado ao aprendiz, que pode mudar de tópicos, simplesmente apertando a tecla ENTER ou o software altera a sequência de acordo com as respostas dadas por ele. Na outra situação, o aprendiz tem o controle e pode escolher o que deseja ver. Em geral, software que permitem ao aprendiz controlar a sequência de informações, são organizados em forma de hipertextos e ele pode 'navegar' entre esses itens.

Em ambos os casos, a informação que está disponível ao aprendiz foi definida e organizada previamente. Ele está restrito a esta informação e o computador assume o papel de uma máquina de ensinar. A interação entre ele e o computador consiste na leitura da tela ou na escuta da informação fornecida, no avanço do material, apertando a tecla ENTER, na escolha de informação, usando o mouse e/ou resposta de perguntas que são digitadas no teclado.

A descrição desse tutorial traz à lembrança da investigadora situações vivenciadas quando da observação participante das práticas pedagógicas, com a mediação das Mesas Educacionais Alfanumérica e Mundo das Descobertas, desenvolvidas na sala de tecnologia.

Para verificar se os estudantes haviam compreendido a informação apresentada na tela da mesa, a professora procurava ampliar, para outras situações concretas, as atividades realizadas com os recursos tecnológicos disponíveis.

Valente aponta ainda que a restrição desse tipo de software está na possibilidade de aferir se a informação foi, verdadeiramente, elaborada e agregada aos esquemas mentais do aprendiz.

Outra desvantagem desse software se traduz pela incapacidade de se verificar se as informações recebidas foram transformadas em conhecimento e se elas podem ser aplicadas em outras situações de vida do aprendiz.

Valente (1999, p. 90) chama a atenção para o fato de que tanto os softwares tutoriais como os softwares do tipo exercício-e-prática

[...] enfatizam a apresentação das lições ou de exercícios e a ação do aprendiz se restringe a virar a página de um livro eletrônico ou realizar exercícios, cujo resultado pode ser avaliado pelo próprio computador. Essas atividades podem facilmente ser reduzidas ao fazer, ao memorizar informação, sem exigir que o aprendiz compreenda o que está fazendo. Cabe ao professor interagir com o aluno e criar condições para levá-lo ao nível da compreensão, como por exemplo, propor problemas para serem resolvidos e verificar se a resolução está correta. O professor, neste caso, deve criar situações para o aluno manipular as informações recebidas, de modo que elas possam ser transformadas em conhecimento e esse conhecimento ser aplicado corretamente na resolução de problemas significativos para o aluno.

Essa informação lembra Fino (2018, p. 3), quando traduziu a conjectura de Thorndike, incorporada ao livro *Education A First Book*, no ano de 1912:

Se, por meio de um milagre de engenho mecânico, um livro pudesse ser concebido de modo a que a página dois se tornasse visível somente após ter sido feito o que é indicado na página um, e assim por diante, muito do que agora requer instrução pessoal poderia ser administrado pela impressão.

Não se pode negar a Thorndike o mérito de ter vislumbrado essa possibilidade, que hoje é bem real. Contudo, quando se trata da aprendizagem formal, essa situação é limitante

para o aprendiz, porque lhe retira a oportunidade de compreender o que está ocorrendo, uma vez que os softwares do tipo tutoriais revelam indícios insuficientes sobre o modo de pensar do estudante, demandando do professor ações de interação no sentido de assessorá-lo, para que possa dar significado ao que está fazendo e, assim, transformar a informação recebida em conhecimento.

No software de programação, o aprendiz faz uso de uma linguagem específica de programação para solucionar problemas. Nesse caso, faz-se necessário que o estudante “[...] processe informação, transforme-a em conhecimento que, de certa maneira, é explicitado no programa”. (VALENTE, 1999, pp. 90-91).

Para esse autor,

A análise da atividade de programar o computador, usando uma linguagem de programação como o Logo gráfico, permite identificar diversas ações, que acontecem em termos de ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, que o aluno realiza e são de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos:

- **Descrição da resolução do problema em termos da linguagem de programação.** Isso significa utilizar toda a estrutura de conhecimento (conceitos envolvidos no problema, estratégias de aplicação dos conceitos, conceitos sobre o computador, sobre a linguagem etc.) para representar e explicitar os passos da resolução do problema em termos da linguagem de programação;

- **Execução dessa descrição pelo computador.** A descrição de como o problema é resolvido em termos de uma linguagem de programação que pode ser executada pelo computador. Essa execução fornece um ‘feedback’ fiel e imediato, desprovido de qualquer animosidade ou afetividade que possa haver entre o aluno e o computador. No caso do Logo gráfico, a Tartaruga age de acordo com cada comando, apresentando na tela um resultado na forma de um gráfico. O aluno pode olhar para a figura sendo construída na tela, para o produto final e fazer uma reflexão sobre essas informações.

- **Reflexão sobre o que foi produzido pelo computador.** A reflexão pode produzir diversos níveis de abstração, os quais de acordo com Piaget (Piaget, 1977; Mantoan, 1994) provocarão alterações na estrutura mental do aluno. A abstração mais simples é a empírica, que permite ao aprendiz extrair informações do objeto ou das ações sobre o objeto, tais como cor e a forma do mesmo. A abstração pseudo-empírica permite ao aprendiz deduzir algum conhecimento da sua ação ou do objeto. Por exemplo, entender que a figura obtida é um quadrado e não um retângulo, pelo fato de ter quatro lados iguais. Já a abstração reflexionante, possibilita a projeção daquilo que é extraído de um nível mais baixo (por exemplo, o fato de a figura obtida ser um quadrado) para um nível mais elevado ou a reorganização desse conhecimento em termos de conhecimento prévio (por exemplo, pensar sobre as razões que levaram a descrição fornecida produzir um quadrado). No caso da abstração reflexionante, o aprendiz está pensando sobre suas próprias ideias. O processo de refletir sobre o resultado do programa pode acarretar uma das seguintes ações alternativas: ou o aprendiz não modifica o seu procedimento porque suas ideias iniciais sobre a resolução daquele problema correspondem aos resultados apresentados pelo computador e, então, o problema está resolvido; ou depura o procedimento, quando o resultado é diferente da sua intenção original.

- **Depuração dos conhecimentos por intermédio da busca de novas informações ou do pensar.** O aprendiz pode buscar informações sobre: conceitos de uma determinada área (ele não sabe o conceito de ângulo ou álgebra), alguma convenção da linguagem de programação, computação ou estratégias (ele não sabe como usar a técnica de resolução de problemas ou aplicar os conceitos adquiridos). Essa informação é assimilada pela estrutura mental (passa a ser conhecimento) e utilizada no programa para modificar a descrição anteriormente definida. Nesse momento, repete-se o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição.

É pertinente destacar a importância desta longa citação, uma vez que ela permite uma compreensão aprofundada da importância do software de programação na aprendizagem dos estudantes, remetendo esta pesquisadora para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas operadas pela municipalidade para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia. É contundente a distinção entre as práticas pedagógicas mediadas por dispositivos tecnológicos, desenvolvidas tanto na cidade do Recife quanto na de Reggio Emilia.

Para Valente (1999, p. 96), os jogos educacionais utilizados em dispositivos tecnológicos como o computador podem também ser analisados em termos do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração-descrição, que não será mais necessário explicitá-lo.

Os jogos podem ter particularidades de software tutorial ou de simulação aberta ou fechada. Geralmente, eles são utilizados para desafiar e motivar os jogadores, mas apresentam algumas limitações, como por exemplo, envolver o aprendiz em uma competição ou com a máquina ou outro jogador, o que pode impossibilitar o processo de aprendizagem do estudante.

Mesmo sem ser especialista na área, a investigadora ousa inferir que os softwares instalados nas mesas educacionais adquiridas pela Rede Municipal de Educação do Recife se encaixam nas categorias tutoriais exercício-prática, por conta do tipo de atividades que são apresentadas, como também porque nessa situação cabe ao aprendiz operar, e às máquinas, validar, informando acertos ou erros.

QUADRO 17 – Práticas pedagógicas

Sujeitos	Respostas
Gestora	<p>Pesquisadora: E qual é o trabalho aqui na creche?</p> <p>O trabalho aqui na Creche. O trabalho pedagógico na Creche-Escola do Iraque ele é baseado, ele, ele visa em cima de um projeto, que é da Divisão de Educação Infantil, chamado Projeto Ateliês. Esse Projeto Ateliês, ele tem como base uma experiência pedagógica da cidade italiana de Reggio Emilia, com um educador chamado Loris Malaguzzi, que fala muito sobre as linguagens da criança, né. Na realidade, ele fala sobre as cem linguagens (...). E aí (...), e aí, é, eles. Qual é a base lá? Lá eles têm creches e CMEIs (...) e ele, é (...) como é que posso dizer. Eles trabalham todo o, a vivência da criança em cima das suas habilidades, nas diversas áreas: motoras, psíquicas e assim por diante, e</p>

	<p>ELES, as salas de aula são chamadas de ateliês. Eles têm um PROFESSOR, pedagogo, na unidade e tem também atelieristas, que são pessoas ligadas a arte. Então, tem um atelierista artista plástico, tem atelierista artista (...) é (...) das artes cênicas, né: atores, atrizes. Tem um atelierista músico e assim, eles têm lá. Como em Recife, não dá pra gente fazer os ateliês, que lá o Atelier é em uma sala separada. Tem também, como toda creche é integral, ele tem também a hora das crianças dormirem: tem dormitório, tem refeitório. Tudo isso, ela tem. Em Recife, as creches são projetadas pra serem salas de aula, onde as crianças também dormem, né. Passam o DIA dentro dessas salas. A Divisão de Educação Infantil, então teve a ideia de fazer das salas, salas ambientes. Então, como é que acontece as atividades na sala Creche-escola do Iraque: a criança chega às sete horas da manhã. Nós temos aqui um pavimento superior. Então, elas sobem, vão pra suas salas de origem. E lá, as famílias trocam as roupas dessas crianças e informam ao professor, ou Auxiliar de Educação Infantil, alguma alteração durante a noite, ou alguma coisa que tenha acontecido: se a criança tá febril, se tá doente, se tá com diarreia, tal, pra que a gente preste atenção. Se tem algum remédio pra tomar (...), as meninas direcionam essa família para gestão, porque quando tem remédio para tomar, são remédios que a gente pode administrar. Quem administra como nós da equipe gestora. (...) Depois de feito isso, a família vai embora, as crianças descem para tomar o café da manhã e depois do café da manhã começa a circulação nos (...) é, ateliês ou nas salas ambientes. Então, cada grupo vai pra uma sala ambiente. A gente tem uma sala ambiente de movimento, uma de faz de conta, uma de ARTES (...), uma de linguagem e tem duas outras áreas, que a gente utiliza para audiovisual e, também, movimento que são: o pátio aqui embaixo e o espaço de convivência, que tem perto dos banheiros, no pavimento superior. Então, feito o primeiro momento nessas salas, as crianças, as professoras desenvolvem atividades, conforme seja o atelier daquele dia. E AÍ, quando dá o horário do lanche, as crianças descem para o lanche. No retorno para o pavimento superior, elas vão para suas salas de origem, né (...) trabalhar outras atividades com suas professoras. Essa mesma dinâmica acontece no turno da tarde, e a única sala de aula que não se tornou uma sala ambiente foi a sala do Grupo IV e Grupo V (...), que por ser né, ligada à pré-escola nós achamos melhor deixar que ela tenha seu ambiente mais alfabetizador, com materiais que sejam ligados à alfabetização da criança. Não queremos dizer com isso, que as crianças da Creche-escola do Iraque, elas são obrigatoriamente alfabetizadas aos 4 anos. Não! Nós iniciamos o trabalho, num é, de letramento no berçário. E o trabalho realmente de alfabetização nós iniciamos no Grupo IV. Se por algum acaso até o final do Grupo V, esta criança realmente se desenvolver e sair lendo, ótimo pra gente, mas enquanto equipe pedagógica, nós temos um entendimento, de que não é (...) é, obrigação da educação infantil, ensinar a criança a ler, né (...). É obrigação abrir os horizontes. Ensinar a criança a ler o mundo.</p>
Gestora	<p>Pesquisadora: Hum rum! E não só (...) é decodificar, num é? Essa é a visão que a gente tem (...). Então, a partir daí nós funcionamos dessa forma. É temos quatro turmas em horário integral: berçário – que são as crianças de 0 a 1 ano; Grupo 1 – crianças de 1 a 2 anos; Grupo 2 – crianças de 2 a 3 ANOS e Grupo III – crianças de 3 a 4 anos. Esses grupos, eles são em horário integral. As crianças chegam às sete da manhã e saem às 17h30, e os Grupos IV e V de pré-escola. O Grupo IV funciona pela manhã das 7h às 11h10 e o Grupo V a tarde de uma e meia a cinco e meia, né. SÃO horários parciais (...). Além disso, nós fazemos as culminâncias dos nossos projetos, né (...). É também uma coisa bem interessante que é feita, não está mais com a regularidade que deveria ter, mas que é muito interessante: são as atividades de bom dia, onde as crianças têm a oportunidade, de sendo de diversos grupos, encontrara, se encontrarem e fazem a mesma atividade. Então, o bom dia ou a boa tarde, eles têm uma duração, assim de trinta a quarenta minutos. São feitos pelas professoras e pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil. Têm contação de histórias, têm canções, têm brincadeiras e, é, pra ser, realmente, um horário de convivência, em comum. Nós temos muitos pares de irmãos, trio de irmãos e, é nesse horário que esses irmãos, de diversas idades, se encontram.</p> <p>Pesquisadora: Inclusive (sobreposição de vozes) os alunos do Grupo IV e V, eles participam? Inclusive. É aí, tem também as culminâncias dos projetos, que aí, os professores preparam, né. É, por exemplo, nós tivemos um projeto aqui (...) que versava sobre a negritude, num é. Aí, nós vestimos as crianças. As crianças escolheram como iam se vestir, do Grupo III e, também, a gente tem uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, que é baiana, e ela costuma fazer tranças e tem conhecimentos de, é, penteados afros, maquiagem e tal. E aí, ela</p>

	<p>maquiou essas crianças: as meninas. Vestiu também os meninos e no final do projeto do Grupo III, a gente fez um desfile de moda (...) é com roupas da africanidade. Foi muito interessante, porque as outras crianças tiveram (...) pra ver, pra observar seus colegas, seus irmãos, né, desfilando pra nós. Foi bem interessante. As culminâncias são feitas assim, por todo mundo (...).</p>
<p>Coordenadora Pedagógica</p>	<p>Pesquisadora: E o que é para você prática pedagógica? É aquilo que a gente faz na intenção de conhecimento, do aprendizado (...). Eu, acho que é isso. Acho que está ligado ao que a gente trabalha em relação ao aprendizado mesmo, a ter conhecimento.</p> <p>Pesquisadora: E quais são as pessoas envolvidas nessa prática pedagógica. Quais são os atores envolvidos nessa prática pedagógica? Primeiro as crianças (...) não é? E junto as crianças todos os educadores. Quando a gente (...) Hoje mesmo eu estava conversando (...). Aqui, a gente conversa muito com as pessoas, de que todo mundo tem o seu papel dentro dessa prática, né (...). Mesmo cada um dentro da sua função, mas eu acredito, que do porteiro – que está ali para receber essas famílias, essas crianças, né (...) até o pessoal de lavanderia, de limpeza, todos estão envolvidos dentro da prática, né (...). Tem aqueles diretamente, como os, ADIs, que são os auxiliares dos professores, os estagiários ADI, nós enquanto gestão/coordenação. Mas a gente também não deixa assim, que os outros elementos, né (...) fiquem de fora dessa prática.</p>
<p>Professora do grupo V</p>	<p>Pesquisadora: Me diga uma coisa, é(...), você poderia falar sobre sua prática pedagógica com os meninos? Como é que é? É, minha, minha prática pedagógica é assim: começando do princípio, eu tenho pouca experiência. Tenho 10 anos só de educação. E tenho, a prática assim: trabalhar de acordo com a rotina, né! Gosto muito de trazer rotina, porque a gente trabalha com educação infantil, né! É interessante pra eles terem, aquele, aquela ligação. E aí, eu faço sempre assim: temos, temos, a rotina da sala, vivenciamos ela. Às vezes não dá certo, mas aí a gente vai caminhando de acordo com o que a gente consegue fazer.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! Ou(...), e como é? Tu poderias falar um pouco sobre as crianças. Como é que elas (...), assim, né! Pelo que eu pude observar tem algumas que são mais (...) é(...) Mais trelosas, né! Pesquisadora: É mais trelosas! Mas aí, assim... Eu tenho uma turma de 13 alunos que são tranquilos. São alunos participativos. Tendo exceção, de aluno, como Da, como W. Mas aí, também tem o lado negativo, que a turma é muito faltosa. Apesar de ser uma turma boa de trabalhar, mas elas são muito faltosas. E, eu vejo que isso me atrapalha um pouco, porque quando a gente pega aquela rotina, que tá caminhando, aí começa as faltas, aí a gente regride um pouco pra poder voltar de novo.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! Aí eu vejo que isso me atrapalha um pouco. Mas aí, diante mão, a turma é muito boa de trabalhar. Turma calma, tranquila (...) sabe!</p> <p>Pesquisadora: É, quando eu faço as observações lá. Quando eu fazia, eu observava que tinha duas meninas, que elas estavam sempre juntas (...), num é? E que (incompreensível) acho que é C e... C e V! Pesquisadora: É! C e V! Exatamente! Certo! Pesquisadora: Sempre foi assim, desde o início do ano? Desde o início! Desde o início! Elas são amigas, né! Assim, começaram, se eu não estou enganada, no Grupo II, as duas. Então, elas vieram esses anos todinhos, relatando essa amizade, né. Além disso, fora da escola também são próximas.</p> <p>Pesquisadora: São próximas? São próximas!</p> <p>Pesquisadora: Eu percebo também que G é muito espevitada (risos de ambas as partes). E aí, G? É! É, ela realmente tem esse perfil, bem agitadinha, né! Eu digo que ela é minha MMC (conjunto musical), que o pai dela é um senhor que toca e ela passa o dia cantando, inventando música: Tia, fiz uma música disso, fiz aquilo. Então, eu digo: Eita! Que é a minha cantora!</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p>

	<p>Mas é o perfil dela, mesmo!</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Ela sempre foi assim. No momento que ela...</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Tem essa...</p> <p>Pesquisadora: Uhum! E Da? Como é Da? Sempre eu percebo que Da é muito inquieto, não é?</p> <p>Demais! Da chegou em março. Num sei dizer a data certa. Mas acho que foi em março e, ele veio de uma outra unidade. Uma outra escola e aqui ele tinha um perfil de menino, realmente muito agitado. E quando chegou aqui, eu vi que ele era mais agitado. Que ele era agressivo até com os coleguinhas. Mas aí, a gente buscou a mãe. A mãe ajudou! Mesmo que pouco, mas ela ajudou e ele hoje tá tendo um avanço (...). Pra mim pequeno, mas tá tendo (+++). E tá se conseguindo se conter mais, se controlar, ter controle de si, que ele não conseguia parar um minuto. Não sentava e era sempre movimentando a sala. Inclusive, ele movimentava toda a turma.</p>
Professora do grupo V	<p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Pela agitação dele.</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Mas hoje ele tá evoluindo. Evoluiu bastante! De março pra cá ele é outra criança.</p> <p>Pesquisadora: É! Num é! E G? G também é outro. A gente percebe que ele é MUITO agitadinho...</p> <p>Agitadinho!</p> <p>Pesquisadora: Agitadinho, é?</p> <p>G é também agitadinho! Mas G é assim (...). Ele tem um lado formador dele. Ele gosta de tá sempre dando ao colega, ao próximo, quem tiver junto dele, é as opiniões dele. Ele é muito centrado no que ele tem de opinião. E aí, a gente conseguiu reverter (incompreensível). Gabriel é muito complicado, viu! Ele é bem, bem firme.</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Ele é muito firme!</p> <p>Pesquisadora: Eu sei! Ou D, outra coisa, é no início (...) eu (...) entreguei aqui, algumas fichas, que era pra os pais, num é! Ter autorização deles, num é, pra imagem, né, e pra entrevista também? Como é que foi esse processo, D?</p> <p>Bom! É, nesse período que você me entregou essas fichas, a gente tava num período de plantão (...). E aí, eu fiz: Ah! Vai ser ótimo, porque aí eu vou fazer o plantão, já pego e já elenco alguma ficha. E aí, a gente teve um plantão muito faltoso. Vieram pouquíssimos pais e começou daí (incompreensível) das fichas. Eu tive que ir, realmente, falando quem eu encontrava na entrada ou na saída. E buscando esses pais, né. E teve a situação de aluno G, que a mãe foi a única que disse que não queria, mas aí, assim, a gente. Eu tenho contato pequeno com os pais (...), que é, realmente só quando um plantão, tem uma reunião ou quando eles veem a mim. E a mãe de G contou que não queria, que não gostaria mesmo..., mas eu noto que o perfil dela é esse. Quando tem um evento, uma festa, G, realmente, não participa (...).</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p> <p>Sabe!</p> <p>Pesquisadora: Eu sei!</p> <p>Foi a única situação, assim.</p> <p>Pesquisadora: E os outros pais? As outras mães?</p> <p>Os pais, quem eu tive os contatos, foi tudo tranquilo.</p> <p>Pesquisadora: Foi tudo tranquilo, né!</p> <p>Uhum! Uhum!</p> <p>Pesquisadora: E! Eu também percebo que você tá muito perto deles, muito próximo a eles, né? Para tirar alguma dúvida. E também a questão de que muitas vezes, quando eles terminam, e correm para pegar os livros de histórias?</p> <p>E</p> <p>Pesquisadora: Como é esse processo:</p> <p>Isso foi uma rotina que a gente criou, porque no início, eu tive uma dificuldade de ter aquele momentinho da leitura. Toda vez que eu iniciava o momento da leitura ficava um pouquinho agitada, conversando bastante. E aí, eles ficavam muito inquietos, porque ficavam muito tempo sentados. E aí, eu busquei deles esse prazer de tá folheando o livro, de tá fazendo uma leitura de imagem, de tá se relacionando mais. E qui deu muito certo. Que hoje, quando a</p>

	<p>gente faz a rodinha de leitura, tá todo mundo no zip-zap, prestando atenção, bem concentrado.</p> <p>Pesquisadora: O que é esse: zio-zap? (risos de ambas as partes) Zip-zap é a hora da gente fechar a boquinha pra escutar a história. E aí, eles só podem abrir o zip de novo depois que a história termina, que aí, a gente faz aquela conversa: o que foi bom na história, o quê, que aconteceu.</p>
Professora do grupo V	<p>Pesquisadora: Uhum! É, eu também observei que eles têm um caderninho, que eles levam como tarefa de casa. É isso? Isso! Tem! Num caso, eu trabalho assim, com um caderno. Esse caderno vem pra escola. A gente trabalha ele aqui na escola. Ele vai pra casa como tarefa de casa, num é? É um caderno que vai rolando: casa e classe.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! E como é que você percebe o retorno desse caderno? Eles trazem? Há uma, os pais. Há um envolvimento dos pais nessa questão? Ou não? Bem! Assim! Vai muito de cada um. Tem aluno qui realmente leva o seu caderninho. Traz com a atividade realizada em casa, volta tudinho certinho. Mas têm outros, que às vezes leva, não traz pronto. Outro dia já leva, num, num tem aquela rotina, sabe!</p> <p>Pesquisadora: Uhum! E eu busquei trabalhar atividade de casa, diariamente. Coloquei, porque eu vi que é uma coisa qui, aquele pai que trabalha, aquela criança que realiza em casa, agrega muito com a gente aqui na escola.</p> <p>Pesquisadora: Hum! E Is? Uma pessoa, uma criança que me chamou a atenção foi Is num, é? Uhum!</p> <p>Pesquisadora: Por que no primeiro dia. Acho que foi no primeiro dia, né? Que eu fui? Foi!</p> <p>Pesquisadora: E ela botou pra chorar e me deu uma angústia (riso). Eu digo: Meu Deus do céu! E aí, me fale um pouco sobre ela. Is! Is chegou aqui em março também. (incompreensível) março. E foi o primeiro ano dela na escola. Nunca tinha ido à escola. E teve muita dificuldade. A primeira dificuldade dela FOI se despedir da mãe pra entrar na escola. E aí, a gente foi trabalhando, conquistou e eu consegui conquistar Is. Aos pouquinhos fiquei muito próxima dela e consegui. E depois dessa conquista eu tive a dificuldade de conseguir soltar ela de mim, porque ela só ficava na escola, só ia no banheiro se fosse comigo. Tudo tinha que tá, com tia D do lado. E aí, foi quando a gente se sentou novamente com a mãe, com C pra gente: vamos conversar de novo com Is, porque ela teve um avanço de conseguir desvincular da mãe. Mas aí, se agarrou em mim.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! E foi quando do a gente começou novamente, um trabalho com Is pra que ela consiga ter a autonomia dele, né? Sem precisar está sempre do meu lado pra fazer qualquer coisa. E hoje ela se encontra superbem! Participa de tudo! Quando é o momento que não é comigo, ela participa também, hoje! Não tem mais aquele choro que tinha antes. Então, ela desenvolveu bem! Tá! (risos de ambas as partes).</p> <p>Pesquisadora: Que bom, né? (risos de ambas as partes) Eh! A minha filhota tá lá, né? (risos de ambas as partes)</p>

É importante destacar que a interação da professora do grupo V com as crianças é bem significativa. Percebe-se que ela está sempre atenta ao que ocorre na dinâmica tanto da sala de aula comum como na sala de informática, e faz as intervenções adequadas. Sua disponibilidade cognitiva e afetiva para atender as demandas da turma se relaciona com a concepção de Fino sobre práticas pedagógicas.

No entendimento desse autor, as práticas pedagógicas ocorrem onde se “[...] reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender alguma coisa e, outras, o propósito de

facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto” (FINO, 2008, p. 3).

QUADRO 18 – Avaliação

Sujeitos	Respostas
Gestora	<p>Pesquisadora: Hum rum (...). E dentro da área pedagógica, especificamente, você conhece (+++) (incompreensível) situação, dentro de inovação pedagógica? Dentro da área pedagógica (+++). Deixa eu ver (...). Algum autor, algum (+++), algum filósofo. Sei lá, que trouxe algo de (+++) que (+++).</p> <p>(incompreensível). É, uma, uma das coisas, eu sou da área de letras. Uma das dificuldades que eu tinha, enquanto professora, eu tenho o magistério. Minha formação de Ensino médio é o magistério (+++). Uma das dificuldades que eu tinha, enquanto professora, no Governo do Estado, que eu lecionei crianças de alfabetização era entender os processos da alfabetização (+++). Em Letras, você não estuda, é que a criança está no processo silábico, que a criança tá no pré-silábico. Você não estuda isso. Então, a partir do momento que eu li a psicogênese de Emilia Ferreiro e tal. Isso para mim foi uma inovação pedagógica. Mudou meu modo de pensar, meu modo de ver. A teoria me ajudou a planejar melhor meus (+++), meus estudos (+++) com os alunos né, minhas aulas, né (+++). Criar atividades que estimulassem a entender o que cada um pensa, tem seu ritmo, tem seu ritmo, né. Outras, outra (+++), é que a gente até ouviu recentemente, no Seminário do PROLIDE (+++), outra autora que trouxe pra mim GRANDES. Na realidade, ela me traz alívio (risos) porque é uma das coisas pelas quais o professor é cobrado, o coordenador pedagógico é cobrado, e o gestor é cobrado é a questão da avaliação desse aluno. (incompreensível) você dizer em que nível (+++) esse aluno está (+++). E aí, essa autora TROUXE o conceito da, da avaliação como mediação, nesse processo de ensino-aprendizagem, que é a Jussara Hoffman né. Ela faz um levantamento, um estudo de como a avaliação foi vista, historicamente, ao longo dos anos, por diversos autores, e ela vem propondo, nos estudos dela, uma situação bem diferenciada. Então, você vê a avaliação como mediação do processo, em uma avaliação pedagógica também.</p>
Coordenadora Pedagógica	<p>Pesquisadora: Ou C, e como é essa questão da avaliação das crianças? Elas têm avaliação?</p> <p>Tem, tem sim. Os professores, eles fazem observação né (+++), como manda a lei. Educação Infantil é uma avaliação contínua. Então, eles fazem um relatório. Com essa avaliação, observando alguns, alguns pontos: como a questão socioafetiva, a questão cognitiva, né (+++) dos componentes para cada idade: berçário (+++). Enfim, para cada unidade, elas vão fazendo essa observação e a cada bimestre elas preparam um relatório né (+++), de como a criança está né (+++), e a gente entrega aos pais também. Além de ficar registrado no diário, a gente entrega essa avaliação, esse registro aos pais, no dia do plantão. Ficam comigo. É, é... ficam comigo, na escola. Eu leio com elas, né (+++), antes de entregar. A gente assina junto, para poder entregar as famílias.</p> <p>Pesquisadora: Vocês têm caderneta?</p> <p>Só diário online.</p> <p>Pesquisadora: Físico, vocês têm?</p> <p>Não, não. Alguns professores, assim né (+++), por conta própria, gostam de registrar, de ter no caderno. Além do caderno de planejamento que a gente entrega para todo mundo, porque eu sempre gosto também, além do diário, né (+++) ter isso por escrito. Elas assim (+++), algumas delas gostam de deixar ali registrado, mas assim, em princípio, todo mundo é no diário online.</p> <p>Pesquisadora: Mas, as cópias desses relatórios ficam?</p> <p>Ficam comigo. É, é... ficam comigo, na escola. Eu leio com elas, né (+++), antes de entregar. A gente assina junto, para poder entregar as famílias.</p>

Professora do grupo V	<p>Pesquisadora: É(+++), quando eu estava lá na, na, fazendo a observação da sala, né, eu observei que um dos dias, você tava envolvida com a avaliação de Rede (+++)? Sim!</p> <p>Pesquisadora: Essa avaliação se trata de que? A avaliação que faz (+++) ... como dizer... Não é uma avaliação para ver como é que está o andamento da turma. A princípio, eu imaginei que essa avaliação seria feita duas vezes ao ano: no primeiro bimestre e no último. Avaliação inicial e a final depois, no finalzinho do ano. E aí, a coordenadora já me disse que teremos quatro (+++). Então, ele está avaliando, realmente, por bimestre e vendo a evolução ao pouco, né. Não (+++) de uma forma geral. Então, eu acho que essa avaliação teve isso. Pra gente, até fazer uma autoanálise, né! É vê como é que tá, o desenvolvimento daquela criança.</p> <p>Pesquisadora: Essa avaliação, quando chegou pra, sua turma, você foi informada com antecedência, ou chegou assim (+++) de repente? Chegou bem (+++) próximo. Bem em cima, mesmo.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! Chegou... pra gente, já fazer, pra finalizar, pra corrigir tudo, né!</p> <p>Pesquisadora: Então, anteriormente, você não teve nenhuma informação sobre o objetivo dessa avaliação? Ou, tu, tem clareza de fato, qual é o objetivo dessa avaliação? Não! Não tive. Eu tive, assim, de acordo com o que li no ofício que chegou. Mas não tive nenhum elo que trouxe essa informação.</p> <p>Pesquisadora: Uhum!</p>
-----------------------	--

A proposta avaliativa para essa etapa da educação básica, de acordo com a política de ensino da rede, se orienta pelos documentos do Ministério da Educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional de Educação (2013); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outros, e por alguns teóricos nacionais que tratam da temática em tela.

Os autores da política de ensino da rede compreendem

[...] que avaliação supõe julgamento de valor, realizado com base em critérios estabelecidos, a partir da noção de qualidade, compartilhada e assumida por quem faz o julgamento. Ressalta-se que o modelo de avaliação escolhida relacionasse aos objetivos que se quer alcançar, com a coerência entre avaliação e finalidades da proposta pedagógica” (RECIFE, 2015, p. 52).

Acrescentam ainda que “a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejado e orientado por critérios” (op. cit.), confirmando a ideia de que a prática pedagógica é uma ação exclusiva do professor, e não uma relação de coerência constante entre aprendiz e ensinante, tendo como foco a aprendizagem, e não apenas a transmissão de conteúdo, conforme defendido por Fino (2014).

No caso específico da avaliação, o professor é orientado a observar a criança,

[...] nas brincadeiras livres ou dirigidas, nos momentos de interação criança – criança e nas interações com os adultos, com a natureza, com os objetos do mundo

físico e do conhecimento. Isso permitirá que o(a) professor(a) conheça cada vez melhor, as crianças individualmente, favorecendo a avaliação contínua (RECIFE, 2015, pp. 53-54).

Enquanto proposta, é interessante. Contudo, torna-se difícil ao professor observar a interação da criança com a natureza, uma vez que essa realidade é bem distante das unidades educacionais que são cercadas de edificações. Além disso, as aulas-passeio não são ações corriqueiras na rede, pois dependem da contratação de transporte, com outras implicações legais.

O tipo de avaliação proposto nessa política de ensino foi pensado em termos de resultados, considerando o esforço de ensinar do professor e o desenvolvimento da criança. Assim, “[...] a avaliação é um ato de investigar a qualidade e o resultado das ações de forma analítica e reflexiva, subsidiando a sua melhoria em prol do desenvolvimento do estudante” (RECIFE, 2015, p. 55).

Tais considerações apontam para uma avaliação de resultados esperados, no sentido de orientar a intencionalidade do professor para elaborar objetivos e planejar situações de ensino, mas se mantendo coerente com o disposto na proposta curricular.

Cabe destacar que o texto orienta que a ludicidade e interação sejam eixos norteadores do cotidiano, que deve ser “[...] pautado em atividades planejadas e organizadas pelos(as) educadores(as), o que pressupõe pensar o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias”[...] (RECIFE, 2015, p. 50), como por exemplo: recepção e acolhida; rodas de conversa; atividades de integração; exploração e construção do conhecimento de si, do outro e do mundo; pátio, parque de areia; alimentação, higiene e descanso; ateliês; atividades de encerramento do dia e saída das crianças. Convém salientar que algumas dessas ações não se aplicam aos estudantes dos grupos IV e V porque eles não ficam o dia inteiro na creche-escola, e sim, um dos expedientes: manhã para o grupo IV, e tarde para o grupo V.

O termo ateliê traz à lembrança a abordagem de Reggio Emilia, citada na entrevista com a gestora da creche-escola. Na ocasião, ela afirmou que a política de ensino da rede, para a educação infantil, estava pautada nessa abordagem. Todavia, a proposta da política de ensino para a educação infantil é ortodoxa. Não se vislumbra qualquer possibilidade de quebra de paradigma. Na prática diuturna da creche-escola, observa-se que as práticas pedagógicas aí desenvolvidas se conduzem pelo modelo fabril, embora a gestora tente se aproximar do modelo educacional para crianças pequenas da cidade de Reggio Emilia.

Sousa e França (2014) esclarecem que nas unidades educacionais de educação infantil da cidade de Reggio Emilia o trabalho pedagógico é realizado através de projetos que surgem da imaginação e criatividade das crianças e são desenvolvidos em distintas linguagens.

Diferentemente do modelo educacional do Recife, lá em Reggio Emilia o conhecimento não é organizado em disciplina e conteúdo de forma ortodoxa. Muito pelo contrário, há uma efervescência de ações pedagógicas. Nesse sentido, não há por que se reportar a um único currículo para todas as crianças, e sim, em “[...] vários currículos para descobrir que emergem de diferentes formas e linguagens, nos ambientes educativos construídos pelas crianças e adultos intervenientes no processo educativo”(SOUSA; FRANÇA, 2014, p. 47).

Em função dessa flexibilidade curricular, a avaliação não ocorre para aferir se os resultados correspondem ao estabelecido a priori, e sim, como elemento constitutivo “[...] de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo o registro de observações um papel fundamental” (SOUSA; FRANÇA, 2014, p. 49).

Aqui, em Recife, existem os registros das observações realizadas pelo professor, visando à construção de um portfólio. Para tanto, é imprescindível toda uma organização da rotina administrativa da unidade educacional, visando favorecer as condições necessárias para que o professor possa realizar esses registros.

De acordo com a política de ensino, a avaliação nessa etapa não tem objetivos seletivos e classificatórios, mas a produção de relatórios semestrais como documentos oficiais que acompanharão a criança e garantirão o seu ingresso no ensino fundamental.

É interessante ressaltar, contudo, que a própria Secretaria de Educação Municipal tem encaminhado às unidades de educação infantil provas para serem aplicadas aos estudantes dos grupos IV e V, visando aferir sua aprendizagem. Outro fator relevante é que o Ministério da Educação, a partir deste ano de 2019, passará a avaliar a educação infantil por meio de questionários aplicados a professores, dirigentes e equipe escolar.

QUADRO 19– Projetos pedagógicos vivenciados na Creche-Escola

Sujeitos	Respostas
Gestora	<p>Pesquisadora: Outra coisa, I, quantos projetos a creche (...) funciona? BEM! A gente tem esse das mesas educacionais. Tem o Projeto da Divisão de Educação Infantil, Projeto Ateliês. Tem o Mind LAB. Tem o Programa Brinqueducar, que não é mais um projeto, mas na realidade é um programa (...). São esses quatro, se eu não estou enganada.</p> <p>Pesquisadora: Em relação ao MINE, Lab, é?</p>

	<p>Mind Lab.</p> <p>Pesquisadora: MindLab, como é que ele funciona? São jogos de (...), de cunho lógico matemático, né. E eles têm uma, uma certa regra para o funcionamento, assim. Tem umas coisas bem bacanas, que ensinam as crianças, mas. São jogos de memória, jogos de estratégia, (quebras) quebra-cabeças. É bem interessante (...). Eu vejo o Mind Lab, um projeto como complemento ao que o, as mesas educacionais propõem, instiga uma criança a fazer. Agora, nesse momento Mind Lab é voltado SÓ para as crianças de pré-escola.</p>
Gestora	<p>Pesquisadora: Né! Aí, o que foi que nós descobrimos. Como aqui é uma unidade recente, na prefeitura. Então, o que foi que aconteceu: o Mind Lab chegou (...) o, o, as mesas educacionais, elas chegaram em 2014, né (...) porque em 2013 foi a COMPRA e veio de LÁ pra CÁ e vai começar a INSTALAR, e tal. Então, em 2014 realmente é que a gente começou a funcionar com as mesas. O Mind Lab chega já em 2015, que é o, o, um tempo depois. Aqui, a gente, a gente (...) tem a fundação da creche em outubro de 2014. O Mind Lab ainda não está. Aí, quando a creche é fundada, só é aberto berçário ao Grupo III, porque já é outubro, aí não vai se abrir turma de pré-escola e tal. Então, as turmas de pré-escola, elas ficam pra ser abertas em 2015. E aí, pra abrir uma turma de pré-escola de Grupo V não valeria a pena. Aí, se vai, o Grupo III de 2014, abri o Grupo IV em 2015 e o Grupo V fica sem funcionamento. Quando é em 2016, esse Grupo IV vem pra o Grupo V e o Grupo III, que em 2014 era Grupo II, vai para o Grupo IV. Aí nós temos, a partir de 2016, a capacidade completa da unidade, que são 125 crianças. Aí, quando a Mind Lab vem pra cá, como não tinha Grupo V só foram enviados os jogos de Grupo IV. Aí, e ninguém lembrou de pedir, quando o Grupo V surgiu em 2016, de pedir os do Grupo V e, também, as divisões não lembraram de enviar, os do Grupo V. Aí, agora a gente retomou o projeto, num é. Assim, com MAIS ênfase, e aí faltou (...). Você observou, no dia que você observou faltou. No dia em que a Divisão, pronto, no dia da festa das crianças, né, que foi a semana passada, a Divisão de Educação Infantil TROUXE alguns jogos, que consegui em outras unidades, que são voltados pra Grupo V. E aí, as crianças já tiveram oportunidade DE aprender brincando, porque ali, realmente é uma brincadeira. Se você deixar, eles só querem ficar com aquilo, o dia todo, o tempo todo, a semana inteira.</p>
Coordenadora Pedagógica	<p>Pesquisadora: Quando cheguei agora na creche, e I também falou, que tem uma série de objetos, né . Tu saberias dizer. Tu podes adiantar do que se trata? ((Aqueles pacotes todos, né (...)). Sim. Nós fomos contempladas, segundo a pessoa que veio – responsável. É um professor que trabalha com psicomotricidade. Ele não é daqui de Pernambuco. Não sei te dizer, exatamente qual é o estado, mas ele veio (...) mostrar para a Prefeitura, mas ele veio mostrar uma nova proposta de materiais que trabalha essa psicomotricidade. Então, ali, tem brinquedos, jogos tanto de jogos para crianças maiores, como a questão de símbolos: matemática, letramento, como também a própria questão do movimento. E aí, ele vai mostrar ainda, vai abrir, mas ele assim (... [inaudível] colchão, labirintos, casinhas, e dados, que são feitos de material espumado, né (...). Ele disse, que não era só isso. A partir desse material, se trabalhar realmente, o desenvolvimento psicomotor da criança dentro da Creche-escola Iraque. A gente vai fazer o nosso, depois, nossa avaliação e vê se esse projeto, realmente, ele atingiu os objetivos, ou não, para se estender para a Rede.</p> <p>Pesquisadora: E você, como é que vê a chegada desse novo projeto? Ah! Eu acho ótimo, porque é como estou dizendo é (...) é (...) coisas novas, né (...) é inovação. Apesar de que a gente sabe (...) a gente tá trabalhando a psicomotricidade, na educação infantil. Mas, quando a gente tem recursos, que oferecem uma melhor prática, então é ótimo eu (...) eu (...), quando a gente vê, né (...). Às vezes tem muita gente que se assusta: Ah! Meu deus, mais um projeto. Eu não vejo assim, sabe Wal (...). Eu vejo como mais um caminho pra gente, mais uma oportunidade, principalmente, em educação infantil. A gente precisa [inaudível] trabalhar a questão social da criança. A gente precisa trabalhar o afetivo da criança e tudo isso ele vem dizendo que são objetivos desse projeto. Então, eu sou uma pessoa, assim, superaberta a projeto, [inaudível] sabe (...) e tento passar isso para minha equipe. A gente vai numa maneira de sensibilizar, realmente [inaudível] é uma coisa que a gente faz a nossa parte. A gente tá só recebendo material novo.</p> <p>Pesquisadora: Me diga uma coisa, ((além das mesas interativas, desse projeto que está chegando agora)), existem outros projetos na creche? Tem o Mente Inovadora, né (...) está chegando para os grupos IV e V.</p>
Coordenadora	<p>Pesquisadora: Ainda está chegando?</p>

Pedagógica	<p>É. É porque chegaram os livros, chegaram os jogos, né (...) e, ele agora é que vai começar a ser implementado. Como eleja chegou, né (...) mandaram um ofício para gente. Uma professora só tinha tido a formação sobre o projeto, e esse projeto, ele trabalha junto com a família. Então, em comum acordo com as professoras (...), como a gente também está planejando da 'Dia da Família', a gente está esperando esse dia chegar para poder entregar o kit, porque o kiitizinho vai para casa, uma parte fica na escola, para ser trabalhada aqui, mas [inaudível] a família precisava também ter esse, né (...) saber o que é, para que é, qual o objetivo e a gente, combinou, ficar no dia de hoje, para o Dia da Família. Quando eles viessem nesse evento, no final, a gente entregaria, e explicaria também, o que era.</p> <p>Pesquisadora: E o que é que contém nesse kit?</p> <p>Jogos de raciocínio lógico – que é a proposta do Mente Inovadora, né... trabalhar raciocínio, e dois exemplares: que é um livro para o primeiro semestre e um outros para o segundo semestre: com atividades.</p> <p>Pesquisadora: Depois, você poderia me mostrar?</p> <p>Posso, posso, sim.</p> <p>Pesquisadora: Além desses projetos, que outros projetos têm dentro da creche?</p> <p>Temos o Lego(...) num, é (...), que veio junto com as mesas. Foi na mesma época, né(...). Então, têm as peças do Lego – que são especiais para os menores – que são aquelas grandes, emborrachadas, que são peças de montar. E têm as temáticas, que são as peças menores, que são só para os Grupos IV e V, que são os maiorizinhos e aí, são seis conjuntos temáticos e aí também, por exemplo, o Grupo V, já está bem mais inserido, né (...) nesse projeto. O Grupo IV, a gente ainda está ajustando, mas o V, ela já coloca dentro do planejamento dela, sabe (...) aí vem a questão de trabalhar em grupo, né (...), de construir, do faz de conta, que não deixa de ser né(...), trabalhar também a imaginação, mas principalmente, essa questão de trabalhar em grupo, de saber ouvir o outro, e aí, ela já tem feito esse trabalho bem legal, assim, com constância, né... com constância, aí [inaudível].</p> <p>Pesquisadora: Fora esses projetos, ((que estão vindo de fora)), quais são os projetos, que você, enquanto aqui da creche, vocês trabalham?</p> <p>Trabalhamos. Dentro da proposta da Rede, Wal(...) né. Você sabe que existe uma proposta, mas infelizmente, a proposta, o tema, né (...), que geralmente a gente recebe, ele é muito mais ligado ao fundamental, do que para educação infantil, que é uma coisa, que a gente, né... vem debatendo bastante, porque fica um pouco distante da realidade para educação infantil, para creche, principalmente. Então, dentro do tema geral – ‘200 Anos da Revolução Pernambucana: Recife em cena da Cultura Popular’-, a gente começa a tirar o que é que a gente pode trabalhar dentro de nossa realidade. Então, esse ano, como foi a Revolução e a Cultura, não é(...)então, a gente começou a vê a questão da cultura, porque assim, para trabalhar a Revolução, com os pequeninhos, era realmente, meio distante num, é? Então, a gente começou a trabalhar a cultura de Pernambuco, e aí, a gente se reúne, no começo do ano e faz um projeto pedagógico. Um projeto didático para trabalhar o ano todo dentro dessas temáticas, e aí, a gente vê a questão de autonomia, da família, não é... A gente vai trazendo esses projetos, que são projetos didáticos da unidade e tendo a trabalhar, no coletivo. Esse mês, a gente escolheu trabalhara questão da cultura da família. Aí todo mundo trabalha. No mês que vem... porque a proposta da Rede é essa, é trabalhar por mês, não é? A gente trabalhou, no começo, por exemplo, fevereiro. Aí, a gente começou com frevo, porque nós pensamos em trabalhar do frevo ao mangubeat, que são os movimentos culturais. Então, a gente começou com o frevo, em janeiro, aí trabalhou todo (...)A gente levou o pessoal, primeiro para se conhecer o que era o frevo, os passos do frevo, para poder trabalhar na sala e aí depois, a gente veio para a cultura da paz, quando chegou abril, porque o pessoal estava trabalhando Páscoa, mas aí, a gente aqui não trabalha, com datas comemorativas. A gente tenta ter uma visão mais ampla da coisa, né (...). Como, não trabalha o dia de mãe, dia de pai, a gente trabalha, o Dia da Família, que aí veio depois doeu e o outro, que foi trabalhado nesse momento de abril. A gente vê eu e a minha família. E aí, a gente vai, vai entrar na cultura junina e assim a gente vai trabalhando os projetos didáticos.</p>
Professora do grupo V	<p>Pesquisadora: Eu também observei D, que existe alguns projetos, né!. Eu me lembro até que uma vez você me mostrou um do Mind Lab, né. Tu, podia falar um pouco sobre ele?</p> <p>Posso! Eu vou começar dizendo um ponto negativo, mais ou menos. Porque assim, que o Mind Lab chegou, eu tive uma formação de 4h, do Mind Lab, no Paulo Freire e depois disso eu recebi todo material. Enviamos esse material pras crianças e pedi pra elas retornarem pra gente trabalhar em sala. E quando chegou, a gente identificou que o livro que veio, não</p>

	<p>condiz com o jogo. É muito diferente! E aí, eu fiquei proib..., assim, vetada de trabalhar. Que eu não podia trabalhar uma coisa e deixar outra de lado. E aí, eu me resguardei, esperei o pessoal do Mind Lab vim, pra contar o fato. E a gente contou. Eles ficaram de trazer, mas até agora, não trouxeram.</p> <p>Pesquisadora: Quando foi mais ou menos que a Mind Lab teve aqui? Faz uns 15 dias.</p> <p>Pesquisadora: Uns 15 dias! E esse material foi entregue quando, aqui? Foi entregue no último bimestre (incompreensível).</p> <p>Pesquisadora: E agora, que o pessoal, veio? Veio! Veio pra dar uma formação e..., foi quando eu pontuei novamente que, o livro não estava (incompreensível) que a gente trabalhou o jogo, quando... eu iniciei com o jogo. Quando eu iniciei pelo jogo (incompreensível) aí eu vi que o livro não correspondia.</p> <p>Pesquisadora: Não correspondia ao livro? Uhum!</p> <p>Pesquisadora? E, em relação à formação de vocês, em serviço. Como é que funciona? Em relação ao Mind Lab?</p> <p>Pesquisadora: Não! A, a Rede como um todo, né? (incompreensível) eu acho que a Rede, ela é bem, bem ampla, as formações, né. Apesar de pouco (incompreensível) a gente traz experiência, não só dos formadores, mas como dos próprios colegas, que a gente tá lá conversando e trocando experiências.</p> <p>Pesquisadora: Em relação à questão da aula atividade. Pra você, como é que ela funciona? Minha aula atividade é um drama, né (risos de ambas as partes). É... como se diz. Entrei o ano passado como efetiva e de lá, pra cá, eu não tive, aula atividade. Eu me viro nos trinta.</p> <p>Pesquisadora: Uhum! Não tive!</p> <p>Pesquisadora: Mas aqui, nessa creche, você só tá... começou... Só, só consigo ter a formação, que é mensal. E aquela outra aula atividade de planejamento, de diário, eu não, não vivencio (incompreensível)</p>
--	--

Projeto deve ser compreendido como um empreendimento a ser realizado. Nesse sentido, a política de ensino da educação infantil da rede aponta para a pedagogia de projetos, entendendo estes como “Intenções, sonhos, pretensões, desejos, doutrina, diretrizes, para atingir propósitos e/ou propostas como atividades organizadas com o objetivo de resolver problemas” (RECIFE, 2015, pp. 43-44).

Os autores do caderno da educação infantil se apoiam em Dewey, para informar sobre os princípios que devem orientar a pedagogia de projetos: princípio de atenção, princípio de situação-problema, princípio da ação, princípio da real experiência anterior, princípio da investigação científica, princípio da integração, e princípio da prova final. Em tese, são estes princípios que devem nortear os projetos desenvolvidos na creche-escola, a partir das situações existenciais vivenciadas diuturnamente.

Além dos projetos elaborados com base nas situações-problema da unidade educacional, existem ainda aqueles encaminhados pela Secretaria de Educação para serem executados na creche-escola. Pelas narrativas da gestora, da coordenadora pedagógica e da professora do grupo V, são vários.

FIGURA 11 – Faixa com a temática do ano letivo de 2017



Fonte: Celular da investigadora

4.5 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No texto da política de ensino em tela a crianças é apontada “[...] como o centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos nas interações, relações e práticas cotidianas” (RECIFE, 2015, p. 32), sendo o currículo compreendido como “[...] um dos instrumentos de formação humana que contribui para o acesso aos bens culturais e ao conhecimento em toda a sua diversidade” (op. cit. p. 33). Assim como o coração é o órgão mais importante do corpo humano, porque sem ele não há vida, o currículo, no entendimento dos formuladores da política, “[...] é o coração da escola” (op. cit. p. 33). Nesse sentido, ele corporifica conceitos teóricos, ideológicos e políticos orientados para a aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, “[...] o(a) educador(a) é peça fundamental, um(a) grande articulador(a) no processo de construção desse planejamento que se concretiza no espaço de aprendizagem [...] (RECIFE, 2015, p.33). Ainda nessa direção, é o currículo que viabiliza a organização do fazer pedagógico, que deve respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Para o público da educação infantil, na visão dos autores da política, esses três princípios “[...] se relacionam na atuação pedagógica docente com intenções curriculares que

dirigem a organização escolar, visando as vivências das experiências de aprendizagem relevantes para a criança em seu processo formativo” (RECIFE, 2015, p. 34).

Diante de tal entendimento, é pertinente destacar que na sua origem, a essência do currículo foi, verdadeiramente, a de sistematizar o conhecimento, visando viabilizar seu acesso, por meio de um ensino estruturado (SOUSA; FINO, 2014). Nesse sentido, a política de ensino da rede está em consonância com essa diretriz.

Ainda no que concerne à estruturação curricular, Sousa e Fino chamam a atenção para o fato de que a ideia inicial era a de tornar o conhecimento produzido, até então, cognoscível aos estudantes. A intencionalidade dessa lógica era pertinente, uma vez que se desejava romper com os fundamentos de ordenação dos saberes vigentes na época. Era necessário realizar a distinção entre o “[...] conhecimento puro e socialmente válido [...] e o “[...] conhecimento impuro e herético, que era preciso expurgar da transmissão” (2014, p. 1267). Todavia, essa ação teve como consequência “[...] a seleção do conhecimento que importa passar às novas gerações” (op. cit.), que na compreensão desses autores se traduz no pecado original do currículo.

Nesta perspectiva, o currículo é inflexível porque não possibilita que o aprendiz desenvolva seu próprio itinerário de aprendizagem de acordo com suas necessidades educacionais específicas, seu ritmo e forma de aprender, como também suas expectativas.

Percebe-se que esse pecado original está muito presente na política de ensino da rede, através da proposta curricular a ser desenvolvida nas creches e pré-escolas. Ela está estruturada em seis eixos: as crianças, a oralidade, a leitura e a escrita; linguagens e artes; conhecimento lógico-matemático; ambiente natural e social; diversidade e valorização das diferenças e tecnologias. Além desses eixos, estão selecionados na grade curricular os direitos de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos/saberes e as atividades que devem ser vivenciadas, pelas crianças, em cada bimestre e por cada grupo: berçário, grupos I, II, III, IV e V. (RECIFE, 2015, pp. 109-134).

Diante de tal concepção cabe ao professor, na sua sala de aula, executar o currículo sem questionar, e ao coordenador pedagógico monitorar o processo de ensino, para ter certeza de que o currículo está sendo operado de acordo com as diretrizes da rede e a avaliação, no sentido de diagnosticar a qualidade do que está sendo ensinado e aquilatar o progresso, ou não, dos estudantes da unidade educacional.

FIGURA 12 – Foto da professora Débora, trabalhando com a turma do grupo V, na sala de tecnologia, utilizando a Mesa Educacional Mundo das Descobertas



Fonte: Celular da investigadora.

Os estudantes do grupo V são crianças da própria comunidade do Iraque, com cinco anos de idade. Alguns têm irmãos que estudam na unidade educacional: berçário, grupos I, II e III. Por isso, quando por alguma contingência não tem aula para o irmão, terminam faltando.

A família vive em condições de vulnerabilidade social. Nessa situação, muitas vezes a creche-escola termina por se tornar um porto seguro, uma vez que o quadro de desassistência em que vivem, por conta da omissão do Estado brasileiro em promover políticas públicas que atendam às demandas da população no que se refere à educação, saúde e segurança, que concorram para diminuir o elevado índice de desemprego, criminalidade e de enfrentamento à violência social e doméstica.

É pertinente afirmar que, na maioria das vezes, a educação escolarizada, para essa população desfavorecida economicamente, é a única forma de vivenciar a existência com o mínimo de dignidade.

A creche-escola funciona nos turnos da manhã e da tarde (no horário, das 7:00 às 17:00, mas aguardando os responsáveis pegar a crianças até às 19:00), atendendo crianças de 0 a 5 anos: berçário, grupos I, II, II, IV e V da educação infantil. Vale ressaltar que as crianças dos grupos IV e V já chegam com a farda e fazem apenas um lanche, na metade do turno.

FIGURA 13 – Foto do cartaz com a rotina dos grupos IV e V da educação infantil



Fonte: Celular da investigadora

Em relação a essa rotina estabelecida, a priori, pela Secretaria de Educação, a gestora se esforça para que as práticas pedagógicas desenvolvidas na Creche-Escola Iraque se assemelhem àquelas vivenciadas na abordagem educacional de Reggio Emilia.

É importante salientar que essa fase inicial de socialização das crianças em ambientes formais de aprendizagem deveria ser constituída, geralmente, por experiências e vivências singulares em que os verbos brincar, correr, pular, pintar, recortar, cortar, ler o seu entorno, deixar a criatividade e a imaginação livres para explorar distintas possibilidades de aprendizagem, estivessem mais presentes no cotidiano da creche-escola.

Esse processo, no entanto, fica comprometido por conta do pouco espaço físico para atividades lúdicas, do engessamento da matriz curricular para educação infantil da rede e da própria rotina estabelecida para os grupos IV e V. Outro aspecto que chama a atenção é a utilização de caderno para realização de tarefas e atividades xerocadas para serem executadas na sala de aula comum ou em casa.

FIGURA 14 – Fotos da professora D e das crianças do grupo V em atividade pedagógica na sala de aula comum



Fonte: Celular da investigadora.

A sala de aula comum da unidade educacional acompanha o design do modelo fabril, com uma novidade em relação aos móveis, que são funcionais, e as paredes da sala que são enfeitadas com cartazes.

Ao final do ano letivo, todo o material afixado na parede é tirado, os azulejos são lavados para serem preenchidos com uma nova produção, mas sempre tendo em mente deixar a sala com imagens que lembrem ao visitante que se trata de um ambiente alfabetizador.

A política de ensino para educação infantil da rede enfatiza que educar e cuidar são enfoques indissociáveis da ação pedagógica, e que um dos eixos da proposta curricular trata da questão da oralidade, leitura e escrita. Sendo assim, as paredes do ambiente educacional precisam transmitir a mensagem do seu informativo.

FIGURA 16 – Fotos de cartazes com textos e figuras alfabéticas afixados na sala de aula comum



Fonte: Celular da investigadora.

FIGURA 17 – Fotos dos cartazes com textos alfabéticos afixados na sala de aula comum



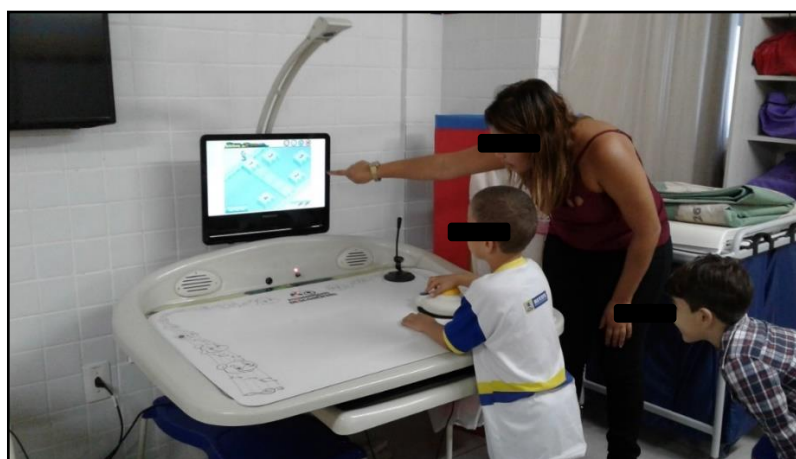


Fonte: Celular da investigadora

Pelas imagens dos cartazes, percebe-se que há uma relativa preocupação em relação ao perfil de saída do estudante do grupo V. Os cartazes expressam com muita ênfase que para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental a criança precisa demonstrar nas atividades avaliativas de rede que a professora de fato ensinou e que ela assimilou e internalizou conteúdos alfabetizadores durante o ano letivo.

A sala de tecnologia além de abrigar as mesas educacionais também serve para guardar os materiais relativos a outros projetos disponibilizados pela Secretaria de Educação.

FIGURA 18 – Foto da professora D orientando uma criança quanto à utilização do mouse gigante da Mesa Educacional Mundo das Descobertas



Fonte: Celular da investigadora

Para as mesas educacionais serem instaladas, há toda uma exigência da empresa fornecedora, como por exemplo, ter ar-condicionado instalado, comprimento da sala suficiente para que haja circulação entre as mesas, entre outras.

4.6 A VIDA ESCOLAR REVELADA PELO OLHAR

A observação participante, na perspectiva de Flick, tem a ver com o fato de que ela está alinhada com a definição de Denzin (1989 b. p. 157-158). Esse autor informa que esse tipo de observação deve ser compreendido “[...] como uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação diretas e a introspecção”. (FLICK, 2009, p. 207).

Com base nessas orientações é possível inferir que o presente estudo procedeu de modo similar: realizou entrevistas com sete atores sociais, cujas atividades estão, em certa medida, relacionadas à creche-escola, embora só esteja presente, explicitamente, a fala da gestora, da coordenadora pedagógica e da professora do grupo V.

Além das entrevistas, foi possível coletar dados a partir da análise de documentos referentes às mesas educacionais, produzidos tanto por técnicas pedagógicas das diversas gerências e divisões da Secretaria de Educação como da empresa fornecedora dos dispositivos tecnológicos, assim como realizar vinte e quatro sessões de observações diretas e registros dos eventos ocorridos no interior da unidade educacional, durante os meses de maio a outubro do ano letivo de 2017.

Dialogar com pessoas que não fazem parte da convivência profissional diária requer a adoção de uma postura de flexibilidade cognitiva e afetiva, para compreender, acatar e manter opiniões, ideias, formas de pensar, crenças e valores dos outros seres sociais presentes no contexto de comunicação.

Tendo consciência dessa complexidade das interações sociais, a pesquisadora procurou proceder de forma ética e cautelosa durante as observações, respeitando os limites e as possibilidades de cada situação vivenciada, em função das contingências da realidade da Creche-Escola Iraque que se apresentavam em cada dia da observação.

As dificuldades encontradas nessa jornada foram muitas. Desde a licença para afastamento do trabalho em razão do estudo, que a investigadora não conseguiu, passando pela negociação de um expediente com a chefe do setor de trabalho para realizar as observações, até os percalços ocorridos durante o processo de observação, tais como:

QUADRO 20 – Dificuldades encontradas no percurso das observações

Evento	Consequência
Convocação do sindicato da categoria	Ausência da professora do Grupo V
Reunião da Diretoria Executiva Pedagógica	Ausência da investigadora na creche-escola
Encontro com a família	Ausência das crianças do Grupo V
Formação dos profissionais da unidade	Ausência das crianças do berçário, grupos I, II, III, IV, V
Grande volume de precipitação pluviométrica	Dificuldades de deslocamento da investigadora
Comemoração da festinha de São João	Ausência das crianças do berçário, grupos I, II, III, V, gestão escolar, professoras e demais funcionários
Interdição da sala de tecnologia	Ausência da professora e das crianças do grupo V
Falta de água potável na comunidade	Suspensão das aulas
Assembleia da categoria	Ausência da professora do Grupo V
Atestado médico	Ausência da professora do Grupo V
Comemoração do Dia do Professor	Ausência da gestão escolar, professoras e funcionários

Mesmo com todas essas adversidades foi possível realizar 24 conjuntos de notas de campo. Lembrando sempre da impossibilidade do investigador qualitativo em captar o evento em toda a sua inteireza.

As notas de campo para Bogdan e Biklen (2013, p. 152) são constituídas por dois tipos de material: um descritivo e o outro reflexivo. Eles também orientam que a escrita dos registros deve ser na primeira pessoa, uma vez que se fará

[...] uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como padrões que emergem (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 150).

Em relação ao material descritivo, “[...] a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas” (op. cit.), objetivando registrar de forma clara as particularidades do que aconteceu no campo. Essa parte descritiva se constitui das seguintes características: retratos dos sujeitos, reconstruções do diálogo, descrição do espaço físico, relatos de acontecimentos particulares, descrição de atividades e comportamento do observador.

A parte reflexiva das notas de campo diz respeito à subjetividade do investigador. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p. 165), “a ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos” que devem se fazer presentes nos comentários do observador (C. O.), seguindo a convenção. Quando necessário, haverá embasamento teórico.

O trabalho desenvolvido no campo, na perspectiva de Bogdan e Biklen (2013, p. 113),

[...] lembra algo ligado à terra [...]. Encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes – escolas, recreios, outros locais por eles frequentados. Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores.

Esta afirmação é verdadeira e aplica-se a este estudo. A investigadora entrou no mundo de alguns dos sujeitos do campo de pesquisa por um período de 48:00, tentando aprender alguma coisa, por intermédio deles, participando de modo não intrusivo de suas atividades, sendo empática e reflexiva. Todavia, continuou estando fora desse mundo e vivenciando sua existência de forma diferenciada, em função da assimilação e internalização de novos saberes. Neste sentido a investigadora que entrou no campo não foi a mesma que saiu.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, as notas de campo se traduzem pelo “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [...]”. (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 150).

4.6.1 RELATOS DO COTIDIANO DA PESQUISA

Em função dos eventos registrados durante os dias em que se realizaram as observações, foi possível gerar certa quantidade de conjunto de notas. Assim, para uma melhor compreensão, elas foram divididas em oito partes. Nesse sentido, após a apresentação de três conjuntos de notas se fará um breve comentário.

4.6.1.1 Parte I

Quinta-feira: 04/05/2017– Cheguei à Creche-Escola Iraque às 13h15. Ao chegar cruzei com a gestora que havia acabado de almoçar. Ela solicitou que eu fosse para a sala das professoras esperar por ela. Lá encontrei a coordenadora pedagógica e ficamos conversando sobre amenidades.

Depois de algum tempo a gestora veio até a sala das professoras e ficou conversando sobre o perfil da turma do Grupo V do ano passado e comparou com a deste ano, que é formada por 12 crianças, sendo que a maioria é oriunda do lar. Ou seja, não teve experiência escolar anteriormente.

A gestora falou que havia conversado com a professora D da turma, e que a mesma havia explicitado não ter conhecimentos para trabalhar com as mesas educacionais. Depois de algum tempo subimos para o pavimento superior. Ela me apresentou à professora D e aos estudantes que estavam sentados nas mesinhas.

D verbalizou seu desconhecimento sobre as mesas educacionais. A gestora informou que isto não era problema e que iríamos aprender juntas, e a orientou a deixar uma atividade para as crianças fazerem enquanto a professora descia para a sala das mesas. Informou também que mandaria uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI para ficar com a turma. A gestora e eu descemos para a sala das mesas.

A gestora ligou a Mesa Mundo das Descobertas e ficou mostrando seu funcionamento e comentando que se tratava de uma inovação pedagógica. Depois, a gestora se dirigiu para a Mesa Alfanumérico e apresentou os recursos pedagógicos da mesa. Nesse meio tempo a professora D desceu e foi incorporada à demonstração das possibilidades do uso pedagógico da mesa.

Enquanto apresentava os recursos da mesa, a gestora foi falando sobre o processo de introdução das mesas educacionais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife. Depois de algum tempo a gestora saiu da sala para beber água. A professora e eu permanecemos na sala. D aproveitou para interagir com a Mesa Alfanumérico sempre explicitando seu desconhecimento.

C. O.: Era o primeiro contato da professora D com as mesas. Ela se mostrou encantada com as possibilidades de trabalho que poderia realizar com os estudantes.

Às 15h30min, D resolver subir para ficar com as crianças e eu fui embora. Antes passei na sala da gestora para informá-la que já estava indo. Nesse percurso, a coordenadora pedagógica aproveitou para me entregar o primeiro volume de Sugestões de Encaminhamento com um total de 38 volumes que formam um conjunto de orientações didáticas.

QUADRO 21 – Volumes com Sugestões de Encaminhamento expostos na sala das professoras

Ditos e Não Ditos	Sítios Arqueológicos
Charadas e Charadinhas	Vida na Antártida
O Dicionário Aurelino	Chapeuzinho Vermelho
Mina dos Significados	A Cigarra e a Formiga
A Sala da Torre	As Duas Orelhas
Casas Históricas	O Fazendeiro, seu Filho e o Burro
Ecoturismo	A Galinha Ruiva
Entendendo Esportes Radicais	Gato e o Raposo
Exploração na Antártida	O Leão e o Ratinho
Poluição	

Observa-se que há falta de alguns volumes.

C. O.: Ao visitar a Creche-escola Iraque pela primeira vez em 06/12/16, para conhecer o espaço e falar sobre a pesquisa, observei que não havia fixada em seu muro nenhuma placa que a identificasse. Para chegar até ela, tive de perguntar a uma transeunte, que estava com duas crianças fardadas, com quem cruzei na rua, que estava muito movimentada por conta do horário: 8h05 da manhã. A creche-escola foi construída logo no início da Rua Havaí, s/n. Trata-se de um prédio de dois pavimentos, pintado na cor amarela, que me chamou a atenção, mas como não tinha certeza, optei por perguntar.

Quinta-feira: 11/05/17 – Logo cedo, a gestora da creche-escola ligou para o meu trabalho para informar que hoje à tarde a professora não estaria presente porque seria Assembleia Geral da categoria dos professores no Pátio da Câmara dos Vereadores, às 14h, convocada pelo Sindicato dos Professores do Recife - SIMPERE, para tratar de questões referentes à Campanha Salarial, Participação do SIMPERE na Marcha a Brasília e informes à categoria. A gestora também informou que havia faltado um Agente de Desenvolvimento Infantil - ADI. Sendo assim, não seria possível receber as crianças, e por consequência, fazer a observação.

C. O.: Após refletir um pouco, liguei de volta para a creche-escola e falei com a gestora para saber se ela estaria e se eu poderia fazer uma entrevista com ela. A gestora afirmou que sim. Assim, depois de almoçar no trabalho, me dirigi para a creche-escola. Em geral, os gestores aproveitam quando tem assembleia da categoria para resolver pendências em relação à dimensão administrativa, financeira, pedagógica da unidade educacional, ou algum problema particular.

Após estacionar o carro nas proximidades me dirigi para a unidade educacional. Cheguei à creche-escola às 13h15, próximo ao horário em que a gestora me havia informado, quando se inicia o horário das atividades pedagógicas com os estudantes do Grupo V.

C. O.: A quinta-feira é o dia da semana que ficou estabelecido no planejamento da professora para que a turma do Grupo V fosse para a sala onde estão instaladas as quatro m Mesas Educacionais da Positivo.

O porteiro C me recebeu na grade de acesso e saída da unidade e me conduziu até a sala da gestora, que estava em frente ao computador trabalhando com as questões burocráticas. Ela me pediu um tempo para resolver essas questões. Enquanto esperava ficamos conversando sobre temáticas relativas à organização e funcionamento da Rede Municipal de Ensino. Nessa conversa, a gestora explicou o motivo pelo qual havia alguns homens de uma empresa contratada pela Prefeitura do Recife trabalhando no entorno da caixa de esgoto da unidade. A gestora explicou que a topografia do terreno onde a creche-escola foi construída é de mangue e que não foi feito nenhum estudo do solo, e como a unidade fica localizada em um declive, na época de chuva as águas terminam por se infiltrar na caixa do esgoto, sendo, portanto, necessário fazer um esgotamento.

O Recife surgiu em um lugarejo constituído a partir de uma estreita faixa de areia protegida por uma linha de arrecifes que formavam, naturalmente, um ancoradouro. Na época, havia cerca de 200 habitantes. Essa população era composta em sua maioria por marinheiros, carregadores e pescadores, tendo sido registrada como Vila no ano de 1537.

Atualmente, Recife é um município, Capital do Estado de Pernambuco. Está edificada sobre uma planície aluvial constituída por ilhas, penínsulas e manguezais como as principais características geográficas, contornadas pelos rios Beberibe, Capibaribe, Tejipló e pelos braços do Jaboatão e do Pirapama, ocupando uma área territorial de aproximadamente 218 Km², e com uma população de 1.617.183 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015).

C. O.: Dois dias antes - terça e quarta-feira -, havia chovido muito em Recife e Olinda. Nessas ocasiões de chuvas, as ruas ficam alagadas, e no caso específico da creche-escola, as águas das ruas próximas descem para o plano da unidade, ocasionando a infiltração.

A rua onde está localizada a creche-escola é estreita, irregular e não é asfaltada, com casas em frente uma da outra que só tem passagem para um carro de passeio de tamanho pequeno. Não existe calçada na entrada da creche-escola e há sempre um carro de passeio estacionado colado ao muro da unidade.

Como já era 16h40, e a gestora estava muito envolvida com os problemas administrativos da unidade educacional, não consegui fazer a entrevista, que ficou para outra oportunidade. Portanto, encerrei a observação. Antes de sair da unidade observei os cartazes pregados nas paredes da unidade e me chamou a atenção o cartaz que trata do ano letivo de 2017, que tem como tema: 200 Anos da Revolução Pernambucana: Recife em Cena da Cultura Popular.

C. O.: Com essa temática, fiquei imaginando como as professoras dos Grupos IV e V iria trabalhar, uma vez que nessa etapa de vida em que as crianças se encontram, elas ainda não têm recursos cognitivos e emocionais para compreender o que é revolução e cultura popular.

Quinta-feira: 18/05/17 – Ao chegar à creche-escola não se encontrava na unidade educacional nem a gestora nem a coordenadora pedagógica, e M - agente administrativa havia saído para almoçar. Dirigi-me então para a sala das professoras para aguardar a professora do Grupo V.

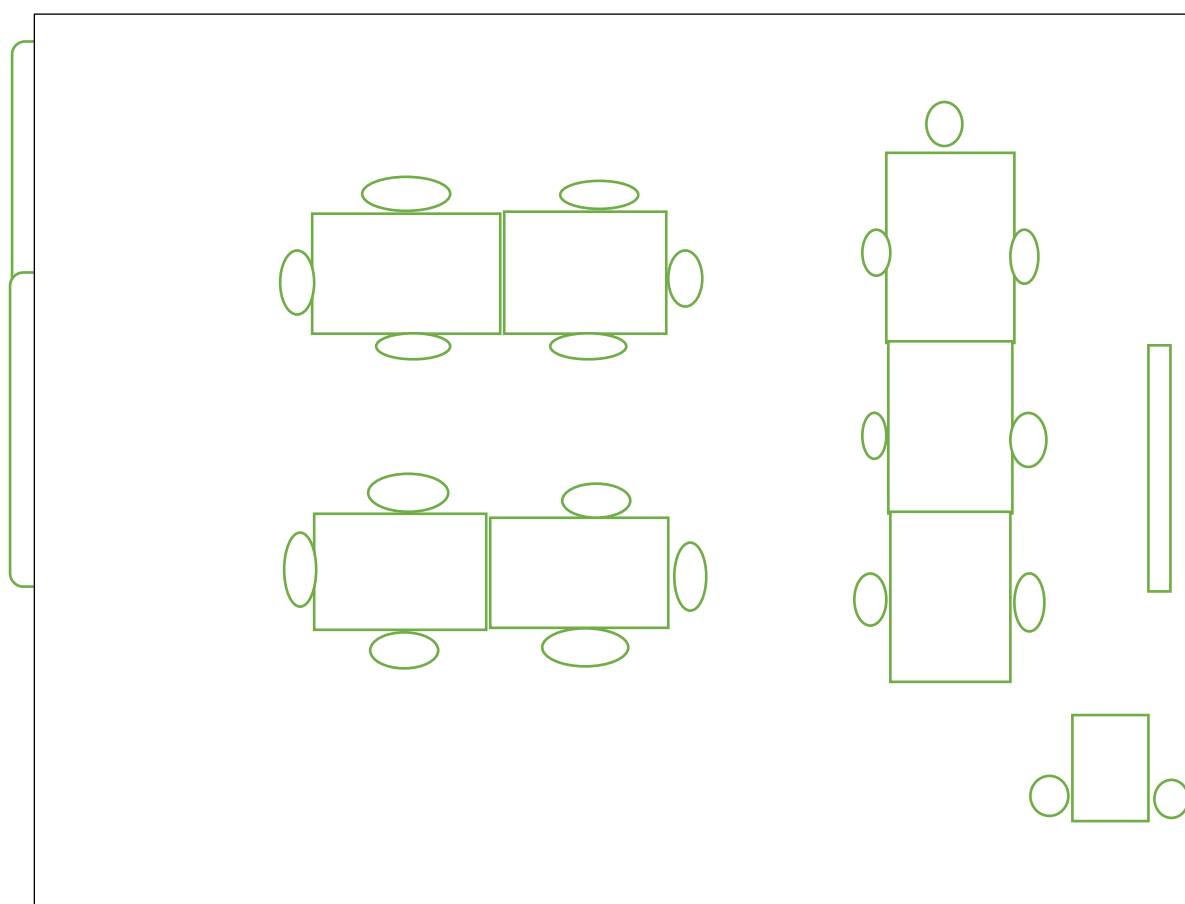
C. O.: A gestora havia me informado na visita anterior, que no dia hoje, não estaria presente na unidade, porque tanto ela quanto a coordenadora pedagógica estariam participando de um curso na Escola de Formação dos Educadores da Rede Professor Paulo Freire- EFER.

A professora do Grupo V chegou à unidade educacional às 13h25min, muito nervosa e suando muito. Depois de mostrar como as mãos estavam tremendo, ela foi explicando o motivo de tanto nervosismo.

C. O.: A professora relatou que havia sofrido uma tentativa de assalto assim que havia descido do seu carro próximo à creche-escola. O assaltante pediu a ela a bolsa e a chave do carro e foi embora. Quando a professora já estava próxima à rua da unidade, o assaltante a encontrou novamente e devolveu tanto a bolsa quanto a chave do carro, dizendo que era brincadeira. Algumas pessoas que observaram a cena informaram a professora para ela não se preocupar, uma vez que o assaltante era doido.

Às 13h45min a professora se dirigiu até a porta de entrada da unidade para receber os estudantes, que estavam no pátio externo com seus responsáveis, esperando o horário de entrar, que é 13h30min. A professora recebeu os seis meninos que estavam aguardando, organizou-os em fila indiana e fomos subindo a rampa que dá acesso à sala de aula regular, localizada no primeiro andar do prédio. Entramos e os meninos foram se sentando nas cadeiras das primeiras mesas, que estão organizadas de frente para o quadro branco.

FIGURA 19 – Layout da sala de aula comum



Assim que adentramos na sala de aula uma criança foi logo perguntando pelo computador. A professora informou que eles iriam para sala das mesas educacionais depois da realização da atividade que ela havia programado. Em seguida, a professora desceu e foi resolver alguma coisa no térreo e as crianças ficaram conversando. Em seguida, as quatro meninas foram chegando aos poucos e se sentando na segunda fileira. Só uma delas se sentou na mesma fileira dos meninos.

C. O.: Quando as meninas chegaram já estávamos na sala de aula do primeiro andar. Teve uma delas que chegou com uma florzinha na mão e veio me entregar, inclusive me abraçando.

A professora D regressou à sala de aula e afirmou que havia esquecido de subir com os copos. Uma criança aproveitou para falar que estava com sede e perguntou se poderia pegar os copos lá embaixo. A professora consentiu e solicitou que contasse quantos coleguinhas estavam presentes na sala de aula. A criança começou a contar e chegou ao resultado de dez crianças. Alguns colegas também começaram a contar e confirmaram para a professora o mesmo resultado. A professora, então, contou para confirmar e solicitou à aluna que havia se oferecido anteriormente para que descesse e pegasse os copos. Alguns minutos depois, a criança subiu com uma bandeja na cabeça com os copos. Eles pareciam que iam cair devido ao andar cambaleante da criança. Em seguida, a professora solicitou às crianças que viessem para a frente das mesas e se sentassem no chão em círculo.

C. O.: D ficou sentado na mesa se queixando de dores nos braços e sem querer participar da atividade, mas a professora, com muito tato, insistiu e ele terminou por se incorporar ao grupo, que no transcorrer da atividade nem parecia que estava com dor. Vale destacar, a não validação, pela professora, em relação à contagem do aluno, mesmo os colegas tendo validado.

As mesas na sala de aula comum estão organizadas em duas fileiras, cada uma com três mesas juntas, onde que as crianças se sentam e ficam de frente para o quadro branco, onde a professora escreve. Nessa atividade, a professora escreveu a palavra PEIXE em letra de forma. A sala de aula tem dois condicionadores de ar tipo Sprint instalados, que são ligados assim que as crianças entram na sala.

Resolvido o impasse de D, as crianças cantaram uma música, rezaram e depois cantaram a música do peixe, porque a professora iria trabalhar a letra P. A Professora solicitou às crianças que falassem de alguma experiência que tivessem tido com um peixe. Cada criança queria contar sua experiência com peixe. Depois dessa atividade, as crianças foram solicitadas a voltar para seus lugares na mesa, para realizar a tarefa escrita que tinha como temática o peixe.

- C. O.: Enquanto as crianças estavam compenetradas realizando suas atividades, percebi que havia uma menina chorando e a professora afirmando para ela que não ia embora. A professora continuou apoiando as outras crianças na atividade xerocada sobre a música do peixe. Me incomodou o fato da criança está chorando sem um motivo aparente para tal. Me aproximei da criança e perguntei por que estava chorando, se estava sentindo alguma coisa e ela respondeu que não.

Às 15h, a professora organizou as crianças em fila e descemos para a sala das mesas educacionais. Ao chegarmos na sala, as crianças se sentaram em um tapete e a professora começou a ligar os estabilizadores das mesas educacionais. Depois de alguns minutos, como não apareceu nenhuma imagem na tela do monitor, a professora ficou procurando na própria tela algum botão para acioná-lo, mas não encontrou. Fez alguns comentários sobre as mesas, que já deveriam ter sido ligadas, e saiu da sala para chamar alguém para ajudá-la, mas a pessoa que veio foi M, da secretaria - agente administrativa, que também não sabia como colocar as mesas para funcionar.

Como a professora não conseguiu colocar as mesas para funcionar, organizou as crianças em subgrupos e entregou a cada subgrupo um jogo de quebra-cabeças. Esses jogos fazem parte do kit das mesas educacionais.

No momento da distribuição do quebra-cabeças, as crianças se organizaram em três subgrupos: um grupo com quatro crianças e dois grupos com três. Elas pegaram o saco com as peças pequenas e ficaram sem saber o que deveriam fazer. A professora, então, abriu o saco e deixou as peças caírem no chão e colocou uma peça maior do modelo montado para que elas começassem a montar o quadro.

- C. O.: Percebi que a criança continuava chorando e a professora afirmando que não iria embora. Isso me inquietou ainda mais. Chamei então a professora e coloquei o incômodo. Ela falou que seu nome era I e relatou que a criança está em casa com um irmãozinho de poucos dias de nascido, que o pai se separou da mãe e que por isso ela está muito chorosa e que não quer ficar com mais ninguém a não ser a professora. Relatou, inclusive, que teve um dia que saiu da unidade depois de 8h porque teve que ficar com a criança até a chegada da mãe para pegá-la, uma vez a menina esperneou e deu escândalo para não ficar com outra pessoa.

Após o relato da professora sobre a fragilidade emocional de I, ela se deu conta de que não havia me apresentado à turma. Em seguida me apresentei e fiz questão de afirmar que passaria um bom tempo com elas e que toda quinta-feira estaria lá.

C. O.: Nessa situação, ficou evidente para mim, que a professora não havia preparado a turma para receber uma pessoa que não fazia parte do grupo.

Às 15h10min, uma merendeira entrou na sala informando que o lanche seria vitamina de banana e perguntando se poderia trazer para a sala porque já estava pronta. A professora deu o consentimento e a merendeira trouxe para a sala uma bandeja com os copos de vitaminas.

C. O.: Como regra da unidade, o lanche deve ser servido às 15h30min. Contudo, nesse dia específico, ele foi servido antes do horário estabelecido por se tratar de vitamina de banana, exatamente porque como se sabe, a banana sem casca ao entrar em contato com o oxigênio do ar, a parte exposta escurece por conta da enzima chamada polifenoloxidase que entra em ação. Daí o lanche ter sido antecipado.

Às 15h50min, quando a professora informou que a merenda ia começar a ser servida e pelo fato de I continuar chorando e depois da explicação da professora sobre aquele comportamento, optei por sair de cena e solicitei à professora que observasse se I pararia de chorar com a minha saída. Assim, me despedi da professora, da turma e encerrei a observação.

4.6.1.1.1 Comentários I

Os primeiros dias de observação dos eventos que ocorrem no campo de estudo são sempre de conhecimento da situação e de aproximação afetiva com os atores sociais que circulam diuturnamente no espaço e de estranhamento de ambas as partes. Há sempre olhares indagativos para aquele estranho no ninho.

É no decorrer do processo que os ajustes vão ocorrendo e a acomodação se estabelece. Sendo assim, mesmo sendo professora da rede senti que precisaria de muita disponibilidade cognitiva e afetiva para lidar com as questões adversas que se apresentavam a cada momento.

A primeira sessão de observação das práticas pedagógicas, mediadas por dispositivos tecnológicos, foram marcados por eventos bem distintos, tais como: conhecimento sobre o

perfil da turma do grupo V, que na ocasião era constituída por doze crianças e todas elas sem experiências escolares anteriores; desconhecimento da professora sobre como trabalhar com as mesas educacionais; apresentação dos recursos pedagógicos das Mesas Educacionais Alfanumérico e Mundo das Descobertas pela gestora da unidade educacional, inclusive, informando que se tratava de uma inovação pedagógica; fala da gestora sobre o processo de introdução das mesas educacionais na etapa da educação infantil da Rede Municipal de Ensino do Recife, e a interação, pela primeira vez, da professora com os referidos dispositivos tecnológicos.

Já estava acordado anteriormente com a gestora que as quintas-feiras seria o dia estabelecido, no planejamento da professora, para o trabalho das atividades pedagógicas dos estudantes do grupo V, com a mediação das mesas educacionais.

No entanto, na segunda sessão a professora estava ausente da unidade porque estava atendendo uma demanda do SIMPERE. Sendo assim, nessa sessão não houve contato com as crianças, mas foi possível observar a presença de trabalhadores no entorno da caixa de esgoto da unidade, realizando intervenções pertinentes ao esgotamento das águas da chuva, como também foi possível acessar o tema do ano letivo de 2017 – 200 anos de Revolução Pernambucana: Recife em Cena da Cultura Popular.

A terceira sessão foi assinalada pelo contato inicial com as crianças na sala de aula comum e destas com as mesas educacionais. Contudo, cabe destacar o choro persistente de uma menina, que foi motivo de inquietação da investigadora. Mesmo nesses encontros e desencontros foi possível realizar alguns registros no diário de campo.

Vale destacar que nessas primeiras observações foram entregues à gestora da creche-escola os termos de autorização de uso de imagem e de consentimento para realizar entrevistas e observação na unidade educacional para serem assinados pelos pais das crianças do grupo V.

4.6.1.2 Parte II

Quinta-feira: 25/05/17 – Após ter sido confirmada pela gerente da Diretoria Executiva de Gestão da Rede, no horário da manhã, que a reunião de trabalho estava confirmada para ocorrer no prédio sede da Prefeitura do Recife, às 16h30, liguei para a creche-escola para informar que não poderia comparecer no dia de hoje. Para tanto, informei que gostaria de falar com a gestora, mas ela não se encontrava na unidade educacional. Pedi

então para falar com Maria – agente administrativa, apresentei-me e ela reconheceu pela minha voz como sendo a pessoa que está fazendo pesquisa na unidade.

Perguntei se a gestora estaria na creche-escola amanhã (sexta-feira) no horário da tarde. Maria consultou outro funcionário e me disse que sim. Conformei a minha presença no horário da tarde e informei que faria uma entrevista com a gestora. Solicitei também que informasse à professora da turma do Grupo V que não poderia comparecer.

Às 15h, fomos informadas pela gerente que a reunião havia sido cancelada, porque a diretora executiva ainda se encontrava em reunião com o Secretário de Educação desde o horário da manhã e que não teria condições de nos receber porque não sabia o horário que iria terminar.

C. O.: Essa é a terceira vez que a reunião foi desmarcada pelos mais diversos motivos. Anteriormente, a desmarcação havia ocorrido com 24h de antecedência, não sendo necessário telefonar para a creche-escola para avisar do não comparecimento. Fiquei bastante chateada com a situação porque tive de alterar todo o meu planejamento.

Sexta-feira: 26/05/17 – Antes das 12h, liguei para a creche-escola para me certificar da presença da gestora no turno da tarde. A pessoa que atendeu a ligação telefônica foi a própria gestora, que confirmou que estaria na unidade e que poderia, sim, dar a entrevista.

Cheguei à unidade educacional e me dirigi para sala administrativa da gestora, que estava ocupada com a burocracia. Assim, a entrevista só teve início às 14h. Inicialmente perguntei sobre o processo de lotação dela naquela unidade. Depois perguntei sobre as mesas educacionais, cujas respostas demandaram bastante informações.

É pertinente ressaltar que a entrevista só foi possível porque a professora D encontrava-se em atividade externa, atendendo uma demanda do Sindicato dos Professores (SIMPERE).

Às 14h10min, tivemos de interromper a entrevista porque uma funcionária adentrou na sala, informando que havia chegado um caminhão da Prefeitura. A gestora, então, teve de sair para que pudesse receber as mercadorias enviadas para reabastecimento da unidade: produtos de limpeza.

C. O.: Essa interrupção terminou por comprometer essa entrevista, uma vez que ao voltar para sua sala de trabalho, o cenário já havia mudado. Por ter nascido na cultura analógica, tenho as minhas dificuldades tecnológicas. Assim, terminei perdendo a primeira parte da entrevista. O segundo momento da entrevista teve a duração de 19'22”.

Quando a gestora saiu, deixou a sala da porta aberta, e eu podia ouvir as vozes tanto das crianças como dos funcionários, além do movimento das crianças no andar superior através do barulho dos passos delas correndo.

Entre a saída da gestora para receber as mercadorias e o seu retorno para entrevista, várias pessoas entraram na sala da gestão, inclusive a professora D da turma do Grupo V. Aproveitei a ocasião para perguntar se ela no dia anterior havia recebido o meu recado, e perguntei também por I, a criança que no dia da observação estava chorando.

A professora informou que a gestora havia parado de chorar assim que eu me retirei da sala das mesas educacionais e fui embora. A professora D aproveitou também para informar que no dia anterior havia descido com as crianças para a sala das mesas educacionais, para que elas manipulassem os blocos do alfabeto e que a aluna I caiu no choro sem querer descer. A professora então solicitou uma ajudante – uma pessoa familiar - para ficar com a aluna I na sala de aula regular. Em seguida me falou da separação dos pais da aluna I, e que além da chegada do bebê, ainda precisa lidar com a separação dos pais, mas salientou que a criança tem um temperamento muito doce, que normalmente age com muita tranquilidade no espaço da unidade educacional.

C. O.: Para Isabela esta situação está sendo muito difícil para ser vivenciada, pois se trata de uma criança com cinco anos de idade e com pouquíssimos recursos cognitivos e afetivos para lidar com questões tão novas em sua vida.

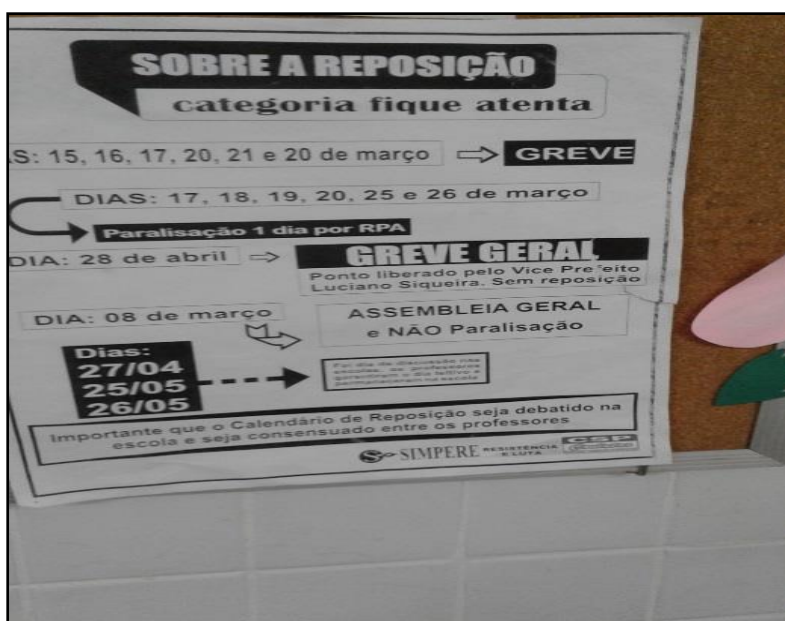
Às 14h30min, a gestora retornou à sala e pudemos dar continuidade à entrevista.

C. O.: A entrevista transcorreu com ruídos intensos ocasionados pela entrada de funcionários para pegar alguma coisa na sala e pelo barulho do Sprint. Este barulho do Sprint estava incomodando tanto, que a gestora num determinado momento resolveu desligá-lo. Essa ação ajudou bastante. Contudo, ao abrir a porta da sala, as interferências do som das vozes das pessoas que circulavam próximas à sala e a entrada de funcionários continuaram, o que contribuiu para a baixa qualidade do som da gravação.

Só conseguimos encerrar a entrevista às 16h30min. Desliguei o gravador de voz do celular, agradei à gestora, me despedi e fui embora. Contudo, ao chegar em casa e acessar o gravador de voz do celular com a entrevista, constatei que só fora gravada a 2ª parte da entrevista.

C. O.: Fiquei frustrada e decepcionada, pois sei que não se toma banho duas vezes no mesmo rio, ou seja, quando for tentar recuperar os dados da primeira parte da entrevista em outro momento, não será a mesma fala. Com certeza os conteúdos podem até ser os mesmos, mas faltará pequenos detalhes, que estavam presente nessa entrevista.

FIGURA 20 – Foto do cartaz afixado pelo SIMPERE



Fonte: Celular da investigadora

Quinta-feira: 01/06/2017 – Ao chegar à creche-escola, a gestora foi logo me avisando que o dia de hoje foi dedicado ao encontro com a família, e que teria ocorrido no turno da manhã, entre 7h15min e 9h, para atender à demanda dos pais, por conta do horário de trabalho deles. Sendo assim, as crianças da turma do Grupo V, especificamente neste dia, foram pela manhã e que esqueceram de me avisar. Contudo, permaneci na unidade e perguntei se a coordenadora pedagógica estava presente. A gestora respondeu que sim. Então, perguntei se poderia entrevistá-la. A gestora respondeu que sim e me conduziu até a sala dos professores.

Neste percurso, cruzamos com a coordenadora pedagógica, a gestora então aproveitou para falar sobre a entrevista e a coordenadora falou que estava à disposição.

C. O.: Observei que havia uma série de volumes embalados com papel madeira no pátio interno da unidade. Perguntei a gestora do que se tratava. Ela respondeu que era um projeto-piloto e que a creche-escola havia sido escolhida para implantação. Depois de algum tempo de vivência das crianças com os objetos, ele deveria ser avaliado pela gestora e emitido um parecer técnico. Dependendo da avaliação, o projeto poderia ser replicado para outras unidades que ofertam Educação Infantil.

Já instalada na sala das professoras, perguntei à gestora sobre a rotina da unidade no dia anterior, uma vez que o volume de chuvas que caíram na cidade do Recife e Região Metropolitana havia sido quatro vezes maior do que a média pluviométrica esperada para todo o mês de junho. Logo, como consequência, tivemos as ruas dos diversos bairros da cidade e da Região Metropolitana alagadas, onde era impossível transitar, causando transtornos de diversas ordens.

A gestora informou que vários profissionais que trabalham na unidade faltaram ao trabalho, inviabilizando, dessa forma, o recebimento das crianças de vários grupos. Ela também informou que às 7h havia ligado para o gabinete da Secretaria de Educação e depois para Divisão de Educação Infantil para saber de orientações quanto à suspensão ou não das atividades da unidade, em virtude da continuidade das chuvas e do boletim da Agência Pernambucana de Águas e Clima – APAC, que informava sobre a continuidade das chuvas e da maré alta, mas não consegui contato com nenhuma das pessoas.

C. O.: Com certeza, os funcionários também estavam com dificuldade para se locomover diante dos alagamentos das ruas, que deixa o trânsito caótico. Nessas ocasiões há sempre a informação da APAC, que a precipitação pluviométrica das chuvas estava acima da média prevista para todo o mês. O índice pluviométrico refere-se à quantidade de chuva por metro quadrado em determinado local e em determinado período. Assim, como se pode observar nas tabelas abaixo percebe-se um volume de água bem acima do previsto para o período:

TABELA 5 – Índice pluviométrico na Região Metropolitana do Recife – Período chuvoso: março a julho¹²

Município/Posto	Chuva acumulada do mês de maio (mm)	Média climatológica de maio (mm)	Percentual do acumulado em relação à média
Recife (Alto da Brasileira)	252.4	328.90	77%
Recife (Codecipe / Santo Amaro)	282.2	282.00	100%
Recife (Várzea)	397.7	328.90	121%

TABELA 6 – Precipitação acumulada no período: 01/06/2017 a 22/06/2017¹³

Município/Posto	Chuva diária (mm)	Chuva acumulada do mês de junho (mm)	Média climatológica de junho (mm)	Percentual do acumulado em relação à média
Recife (Alto da Brasileira)	3,5	137.0	389.60	35%
Recife (Codecipe / Santo Amaro)	---	225.5	269.00	84%
Recife (Várzea)	5,4	186.1	389.60	48%

C. O.: Esses índices pluviométricos justificam os transtornos decorridos dessa precipitação de chuva.

Em seguida ligou para as Regionais e conseguiu falar com uma das chefes. A gestora então explicou a dificuldade para receber as crianças por conta da ausência de alguns profissionais que dão suporte ao atendimento, mas a chefe falou que ela – a gestora – usasse o bom-senso.

C. O.: Vale ressaltar que as chuvas começaram a cair nos interiores do estado de Pernambuco desde o dia 27/05 e que o grande volume de águas teve como consequências, perdas de vidas humanas, além de grandes prejuízos materiais e econômicos para as pessoas residentes nestas regiões.

No Recife e Região Metropolitana as chuvas começaram a cair no dia 28/05 à noite e se estenderam durante os outros dias, intensificando na noite do dia 30/05. Dessa forma, no dia 31/05 (quarta-feira) coincidiu o grande volume de águas das chuvas com a maré alta e a cidade do Recife e Região Metropolitana viraram um caos.

¹²Fonte: http://www.apac.pe.gov.br/arquivos_portal/boletinsacummensalprec/MAIO_2017.pdf
Acesso em: 25 junho 2017

¹³Fonte: http://www.apac.pe.gov.br/arquivos_portal/boletinsacumaturalprec/Boletim_Acompanhamento%2022.06.2017.pdf. Acesso em: 25 junho 2017

C. O.: Em conversa corrente com a gestora I sobre a problemática das chuvas, ela verbalizou sua inquietação em relação à falta de um pronunciamento oficial da Secretaria de Educação acerca da suspensão das aulas da Rede Municipal de Ensino, deixando a decisão a cargo de cada gestor, uma vez que as instituições, como as universidades federais e particulares haviam comunicado oficialmente a suspensão das aulas, inclusive no turno da noite.

Tempos depois, a coordenadora C chegou na sala das professoras e pudemos realizar a nossa entrevista, que foi permeada pelo barulho do som das vozes dos funcionários e das crianças e pela entrada e saída de pessoas na sala.

C. O.: A entrevista com a coordenadora pedagógica C teve a duração de 31'47”.

Tivemos de concluir a entrevista com a chegada do pessoal da empresa que forneceu os materiais que estavam nos volumes de entrada da unidade, porque iam começar a instalar os equipamentos e precisavam da presença da coordenadora pedagógica. Desliguei o gravador e perguntei à coordenadora pedagógica se podia ficar para observar a instalação do material. Ela respondeu que sim. Fiquei observando durante algum tempo, mas depois resolvi ir embora porque o processo prometia ser longo.

4.6.1.2.1 Comentários II

Os desencontros ocorrem, mas é preciso estar sempre alerta para encontrar caminhos possíveis, visando contornar as situações-problema a fim de encontrar soluções possíveis. Nessa situação, é pertinente saber que dificuldades existem para ambos os lados. O importante é tirar proveito e conduzir as questões de forma adequada. Nesse sentido, cabe destacar na quarta sessão os desencontros de questões referentes ao trabalho profissional da investigadora. Já a quinta sessão teve como destaque a entrevista com a gestora da unidade, que por sinal, foi muito rica em informações, embora tenham sido perdidos dados importantes, por conta da inabilidade da investigadora em realizar a escuta com a mediação de um dispositivo tecnológico.

Os dados coletados na sexta sessão ocorreram fora das salas de aula comum e de tecnologia por conta da ausência, na unidade educacional, das crianças e da professora do grupo V, em função do dia dedicado ao encontro da família ocorrido no turno da manhã.

4.6.1.3 Parte III

Quinta-feira: 08/06/2017 – Ao chegar à unidade educacional, tive dificuldade em estacionar próximo à creche-escola. Tive de circular o entorno e terminei estacionando numa rua que fica um pouco distante.

C. O.: Me lembrei da professora D que havia sofrido uma tentativa de assalto e fiquei angustiada.

Chegando lá na unidade fui recebida pelo porteiro C que me levou até a sala da gestora. Cumprimentei-a e me sentei na cadeira ao lado da mesa em que ela estava trabalhando no computador. Observei que havia um livro bem colorido em cima da mesa. Pedi licença para pegar o livro que tinha a capa muito colorida. Quando comecei a folheá-lo percebi que se tratava do Manual do Programa Brinqueducar: brinquedos, jogos didáticos e livros infantis: contribuições para as atividades pedagógicas desenvolvidas nas creches e pré-escolas.

Implantado pela Rede Municipal de Ensino, o Brinqueducar está inserido no programa Escola do Futuro e destina-se às unidades educacionais que ofertam turmas de educação infantil. Oficialmente, esse programa foi lançado no dia 05 de junho do ano em curso, na formação setorial dos gestores, realizada na Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFER, cujo público-alvo, nesse dia, eram os gestores de creches, Centro Municipal de Educação Infantil– CMEI e creche-escola.

O Programa Brinqueducar está voltado às crianças de 0 a 5 anos das creches e pré-escolas, objetivando ampliar o acesso delas a livros de literatura infantil, jogos educativos e brinquedos em parquinhos.

Esses recursos pedagógicos, de acordo com o manual, possibilitam a interação dos estudantes, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento da psicomotricidade, da socialização e da criatividade.

Cada unidade educacional receberá um Kit composto por 64 itens, totalizando 275 jogos didáticos. No dia da entrega do material, o Secretário de Educação se fará presente ao evento.

C. O.: Percebe-se que é mais um programa a ser instalado na Rede Municipal de Ensino, em nome do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos estudantes, sem consulta prévia aos educadores, que já não conseguem dar conta dos programas existentes. Contudo, vale ressaltar o interesse político que se encontra por trás do evento de entrega dos kits nas unidades educacionais. É interessante observar que o país se encontra em uma profunda crise política e econômica, na esfera federal, que reflete também nas esferas estaduais e municipais, mas em nome de uma visibilidade política do secretário de educação, visando as eleições municipais daqui a quatro anos, tudo vale. Menos, aumentar os salários dos profissionais que trabalham na instituição da prefeitura do Recife.

Às 15h, me dirigi à sala onde as quatro Mesas Educacionais estão instaladas. A professora e as crianças haviam acabado de chegar na sala. Havia em cima das mesas educacionais três sacos plásticos nas cores vermelho, amarelo e roxo. Esse material faz parte do kit que acompanha as mesas. Cada saco contém uma certa quantidade de blocos compostos por letras maiúsculas e minúsculas, cores e formas, perfazendo um total de 210 blocos.

C. O.: As crianças estavam organizadas em torno de duas mesas. Uma das mesas estava com quatro crianças e a outra com cinco.

A professora solicitou às crianças que tirassem os blocos de dentro do saco vermelho constituído por letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas e arrumassem em cima da mesa.

C. O.: Enquanto as crianças faziam a organização dos blocos, a professora ia ligando uma mesa de cada vez. Em seguida ela saiu da sala e voltou com a gestora da creche-escola que foi ajudando. A gestora observou que estava faltando um mouse. Ele é essencial para acessar os programas da mesa. Depois entrou na sala a funcionária Maria da secretaria com o outro mouse, explicando que estava se utilizando dele para poder trabalhar no computador.

A mesa que já estava com o mouse iniciou o programa da Mesa Educacional Alfabeto, em que os alunos são transferidos para a tela de registro de grupos. Essa mesa já estava com o registro do grupo.

C. O.: Esse fato é um indicativo de que a professora havia ido com as crianças até a sala das mesas e registrado um grupo dos alunos.

Na situação da mesa já com o grupo registrado, a professora consultou as crianças sobre a atividade que queriam realizar e elas escolheram trabalhar com a atividade – Rápido! As letras estão caindo!

Descrição da atividade:

- Os alunos observam folhas de papel escritas com letras caindo em um cesto de lixo;
- À medida que as folhas caem, a narradora fala o nome das letras;
- Os alunos identificam rapidamente o bloco da letra que combina com a letra escrita na folha de papel e o inserem em qualquer encaixa do Módulo Eletrônico da Mesa Educacional Alfabeto;
- Para cada letra salva, a pontuação aumenta na placa de Pontos;
- Na parte superior esquerda da tela há painéis de controle de pontuação e de tempo que indicam os avanços do grupo;
- A atividade termina quando o tempo se esgota;
- No final, o Patrulheiro das Galáxias pergunta se os alunos querem repetir a atividade (MANUAL, p. 82).

Depois que o grupo escolheu a atividade que iam desenvolver, a professora deixou as crianças trabalhando e se dirigiu para a outra mesa.

C. O.: Ficou evidente nessa situação, que os alunos iam utilizar a mesa pela primeira vez.

Quando os alunos utilizam a mesa pela primeira vez se faz necessário fazer o registro do grupo, e esse processo deve ser acompanhado pelo professor, uma vez que sempre que iniciar o programa da Mesa Educacional Alfabeto os alunos são transferidos para a tela de registro de grupos.

Descrição da atividade: Registro de grupos

- Para iniciar o registro, os alunos devem clicar no botão verde de registro dos grupos, selecionar uma imagem para representar o grupo e clicar nela;
- Para dar um nome ao grupo os alunos inserem os blocos de letras em sequência no Módulo eletrônico da mesa, desde o primeiro espaço e após concluírem

clicam no botão – OK -, localizado no canto inferior direito da tela e são levados para a tela de inscrição;

- Na tela de inscrição os alunos utilizam os blocos para escrever seus nomes;
- Para confirmar um nome os alunos clicam no botão da mãozinha fechada com o polegar para cima, localizado no canto direito da caixa de texto, indicando que a ação foi completada;
- Quando todos os nomes forem corretamente registrados, os alunos clicam no botão – OK -, localizado no canto inferior direito da tela, para iniciar as atividades na mesa (MANUAL, pp. 13-4).

Quando os alunos forem utilizar as mesas outras vezes precisam apenas clicar no ícone do grupo para serem transferidos para a tela de registro de nomes.

C. O.: Cada criança ia pegando, na sua vez, o bloco com as letras de seu nome e encaixando no Módulo Eletrônico. Este módulo possibilita o encaixe de até quinze blocos para a realização da atividade interativa multimídia. Algumas crianças não tiveram dificuldades em realizar essa atividade. Contudo, percebi que outras crianças do grupo tiveram e a professora teve de intervir e ajudar.

Nessa segunda mesa, cada criança ia compondo seu nome até o grupo ser formado para depois iniciar a atividades escolhida pelos membros do grupo, que foi a mesma do grupo anterior. Nesse segundo grupo a professora orientou as crianças a fazerem a mesma atividade do primeiro grupo - Rápido! As letras estão caindo!

C.O.: Percebi que as crianças ficaram extremamente eufóricas com a atividade. Discutiam muito entre elas, procurando os blocos com o nome das letras que iam caindo e encaixando no Módulo Eletrônico. Algumas crianças nas duas mesas se desinteressaram pela atividade, porque seus pares tomaram conta da situação e não permitiram que elas, quando chegavam a sua vez de executar a ação, pudessem fazê-lo.

A professora estava sempre chamando a atenção das crianças para a forma correta de encaixar o bloco no módulo, uma vez que cada bloco é acompanhado da linguagem em Braille para alunos com deficiência visual e em Libras para alunos com deficiência auditiva.

C.O.: Algumas das Mesas Educacionais adquiridas pela Prefeitura do Recife foram adaptadas para serem utilizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, visando atender os alunos com deficiência, matriculados na Rede Municipal de Ensino.

Quando os blocos estavam muito desorganizados em cima da mesa, a professora solicitava às crianças que parassem com a atividade e organizassem novamente os blocos para depois continuarem com a atividade.

C. O.: Depois de algum tempo realizando a atividade percebi que duas crianças, uma de cada mesa, se desinteressou e pediu a professora para subir para a sala de aula convencional.

Às 15h40min, a professora encerrou o trabalho com as mesas e solicitou às crianças que guardassem os blocos dentro do saco vermelho. Nesse momento as crianças fizeram a maior algazarra, derrubando os blocos no chão e quando iam pegar os arrastavam. Vale ressaltar que as placas de contato com o Módulo Eletrônico ficam na parte de baixo do bloco, exatamente a que era arrastada no chão.

Depois que as crianças guardaram os blocos no saco vermelho, a professora pediu para que se organizassem em fila indiana para irem merendar. Nessa ocasião me despedi da professora e das crianças, que já se encontravam no pátio interno lavando as mãos. Depois me despedi da gestora e do porteiro Charles, que controla a entrada e saída das pessoas que circulam no interior da unidade.

Quinta feira: 15/06/2017 – Desde o dia anterior (quarta-feira), chovia muito na cidade do Recife e Região Metropolitana. A quinta-feira amanheceu chovendo muito com um agravante – o pico da maré alta ocorreu às 11h da manhã.

Recife, por ser uma cidade abaixo do nível do mar e edificada sobre área de mangue e pouco cuidada, do ponto de vista de sua infraestrutura, pelos governantes, sempre que chove há alagamentos das ruas dos diversos bairros da cidade, com consequências desastrosas para a mobilidade das pessoas. Este dia foi muito pior, por conta da maré alta.

Assim, ao sair do trabalho às 12h, me dirigi à creche-escola e já fui tendo dificuldade para me locomover, uma vez que as ruas por onde trânsito estavam com uma lâmina d'água

muito elevada, chegando a uma altura de mais de 30 cm, dificultando a passagem dos carros pequenos.

Diante dessa situação liguei para a creche-escola para falar com a gestora, que não pôde me atender, para saber da viabilidade da minha ida para lá.

A pessoa que atendeu à minha ligação informou que não havia crianças na unidade, porque estava tendo formação para os profissionais que lá trabalham e que estava muito difícil chegar até a creche-escola, porque as ruas do seu entorno estavam intransitáveis, por conta do volume de água das chuvas que haviam caído no período da manhã. Sendo assim, desisti de fazer a observação e fui para casa caminhar com outras atividades relacionadas ao doutorado.

Quinta-feira: 22/06/2017 – Cheguei à creche-escola às 13h25min. Contudo achei estranho o silêncio, uma vez que as crianças do Grupo V deveriam estar no pátio externo, aguardando dar 13h30min para poderem adentrar e ir para a sala de aula regular.

C. O.: Percebi que o cadeado do portão externo, que dá acesso ao interior do terreno da unidade estava travado, agitei-o para fazer barulho algumas vezes, objetivando chamar a atenção de alguém que estivesse lá dentro.

Nesse momento, o morador da casa em frente à creche-escola me avisou que não havia ninguém e gritou pelo porteiro. Depois de alguns segundos, o porteiro C apareceu na grade e foi logo avisando que pela manhã havia tido a festinha de São João e que logo após a festa todas as crianças haviam sido dispensadas e que os funcionários permaneceram na unidade até às 12h30min. Acrescentou também que só haveria expediente na segunda-feira e que eu voltasse à unidade nesse dia para ser atendida. Avisei-lhe então que só voltaria na próxima quinta-feira. Agradei e fui embora para casa.

4.6.1.3.1 Comentários III

A coleta de dados da sétima sessão foi bem interessante porque a atividade realizada na sala de tecnologia envolveu a utilização da Mesa Educacional Alfanumérico. Nessa tarde foram realizadas duas atividades: Rápido! As letras estão caindo! E Registro de grupos. As

crianças ficaram muito eufóricas com a primeira atividade e interagiram muito, sempre com a mediação da professora.

A oitava e nona sessão não ocorreram, conforme o esperado, por conta do volume de água da chuva, deixando a cidade do Recife intransitável, no caso da primeira, sendo que na segunda, o motivo foi a culminância da festinha de São João que havia ocorrido no turno da manhã.

As festividades do ciclo junino, que homenageia São José, Santo Antônio, São João, São Pedro e São Paulo são uma herança religiosa trazida para o Brasil pelos portugueses, ainda durante o período colonial.

4.6.1.4 Parte IV

Quinta-feira: 29/06/2017 – Ao adentrar no pátio interno da creche-escola encontrei a gestora resolvendo um problema referente à saída de uma das crianças. A avó foi pegá-la, mas não houve nenhum contato com a unidade a respeito da mudança da pessoa que pegaria a criança. Assim, A gestora estava ao telefone conversando com a mãe da criança para verificar a procedência do fato. Aproveitou também para reclamar da mãe da criança, por ela não ter avisado, com antecedência da mudança, uma vez que é de responsabilidade da unidade a guarda das crianças, após sua entrada na unidade.

C. O.: Pelas informações relatadas pela gestora, quando a encontrei, por acaso, na Divisão de Educação Infantil, no dia 27/06/17, na quinta-feira (29/06/17), no turno da tarde, haveria Assembleia, para os Agentes de Desenvolvimento Infantil – ADI, convocada pelo Sindicato da Categoria, mas que as crianças e a professora do Grupo V estariam na unidade e que eu poderia ir, para fazer a observação, uma vez que as turmas do Grupo IV e V não têm o acompanhamento de nenhum profissional do ADI.

Encontrei também com C – coordenadora pedagógica - que foi avisando que as crianças não iriam para a Sala das Mesas Educacionais, porque a turma passaria pela Avaliação de Rede, e porque teve alguns problemas de infiltração de água das chuvas na sala e que por isso estava sendo feito um reparo emergencial. Ela então me levou até a Sala da Coordenação e me mostrou o instrumento avaliativo.

Após ter resolvido o impasse, junto à avó da criança, a gestora subiu e foi falar com a professora D sobre a minha presença na unidade e desceu me informando sobre a avaliação, confirmando inclusive que hoje a professora não desceria para a Sala das Mesas e pediu para que eu subisse.

C. O.: A gestora comentou que eu poderia subir tranquila, porque ‘a menina chorona’ havia faltado. Na verdade, ela se referia à aluna I e que hoje havia poucas crianças na sala, tanto pela questão das chuvas como pela assembleia dos ADIs.

Às 14h07min, subi para a sala de aula regular. Entrei na sala, dei boa tarde. As crianças e a professora responderam. Ela então solicitou para que me sentasse em uma das cadeiras. As crianças estavam sentadas nas mesas, escrevendo cada uma em seu caderno de atividades de casa.

C. O.: Observei que as mesas e cadeiras da sala estavam organizadas de modo diferente da arrumação do dia 04/05.

A professora estava sentada em uma das mesas, dando assistência individual a Rodrigo Vitor, para que terminasse sua tarefa de casa.

C. O.: Assim que me sentei, os alunos G e R correram para me abraçar. Primeiro veio G, que me abraçou bem apertado. Respondi abraçando-o bem forte e agradecendo o acolhimento. Em seguida, R correu e me abraçou e eu agradei também. Além disso, a forma como as mesas e cadeiras estão dispostas na sala dá ideia de maior possibilidade de interação entre as crianças e a professora e entre os próprios alunos.

Hoje a frequência do dia foi de 02 meninas e 04 meninos, que estavam distribuídos em duas mesas: 03 crianças em cada uma.

C. O.: A baixa frequência de hoje se deve ao volume de chuva que começou a cair desde a noite anterior, e por conta também da Assembleia dos ADIs, uma vez que tem crianças com irmãos no berçário, Grupo I, II ou III.

Enquanto estava escrevendo no caderno de R, a professora D falou a respeito da avaliação e perguntou se eu gostaria de ver o instrumento de avaliação do Programa de Letramento do Recife – PROLER. Respondi que sim. Ela então se levantou e pegou um exemplar do instrumento no armário e me entregou. Perguntei se havia algum exemplar extra. Ela informou que não. Que sempre tira uma cópia para ela. Aproveitei e pedi para que tirasse uma cópia para mim também.

C. O.: D explicou que sempre tira uma cópia para ela, para poder utilizar como uma atividade de exercícios para as crianças, no ano seguinte, uma vez que as questões propostas não se repetem. Como são duas avaliações por ano: uma em cada semestre, ela acaba formando um banco de dados.

Após terminar de dar o apoio ao aluno R, a professora distribuiu com as crianças uma folha xerocada da atividade: Ditado das letras. Perguntei se havia sobra e pedi uma cópia até para acompanhar.

A professora orientou as crianças na forma de como deveriam realizar a atividade. Primeiro elas deveriam escrever o nome na folha da atividade, tendo como modelo uma ficha com o nome completo, que a professora entregou a cada criança. Depois pediu para colocar a data, seguindo o modelo que estava escrito no quadro branco: 29/07/17. Em seguida, ao iniciar a tarefa, a professora ia ditando o nome da letra e as crianças iam escrevendo a letra dentro de cada balão.

C. O.: A professora informou às crianças, que poderiam escrever a letra correspondente ao nome ditado em qualquer balãozinho. Que elas não precisariam seguir uma ordem. Que poderiam escrever no balão do meio da tarefa, no final ou no começo. O importante era que escrevessem.

A professora ditou o nome das seguintes letras: A – R – M – U – J – B – L – T – X – C – G – N – Z. À medida que a professora ditava o nome da letra, aproveitava para associar a objetos, animais, nomes próprios, comidas, tendo como referência o universo das crianças, como também chamando a atenção para a atividade desenvolvida anteriormente, denominada Sopinha de Letras.

C. O.: Toda vez que a professora associava a letra ditada a Sopinha de Letras, eu me lembrava de uma atividade da Mesa Educacional Alfabeto/Matemática

denominada: As Letras Mergulhadoras, que havia tido acesso através do Manual Mesa Educacional Alfabeto 4.2.1 (s. d.) da Positivo Informática – Tecnologia Educacional. Aproveitei para perguntar sobre a fonte da atividade e a professora informou que tinha sido pesquisa, contudo, não associou às atividades da mesa em tela.

Depois de escrever todas as letras ditadas dentro dos balões as crianças foram solicitadas a pintar a figura do palhaço, enquanto a professora verificava, individualmente, se as crianças haviam registrado as letras de forma correta.

Enquanto fazia essa correção, a professora perguntou se eu conhecia o Programa Mente Inovadora. Respondi que não. Ela então perguntou se eu gostaria de conhecer. Respondi que sim. Ela se levantou e foi até o armário, pegou um kit e me entregou, explicando que o jogo que acompanha o kit veio trocado.

Peguei o material que veio dentro de uma bolsa plástica transparente, composto por uma caixa com as peças do jogo correspondente ao caderno de atividades do aluno, mas que no caso não correspondia à temática do livro.

C. O.: O Programa Mente Inovadora: da sala de aula para a vida é da Empresa Mindlab do Brasil, Comércio de Livros Ltda, cujos sites: www.mindlab.com.br e www.menteinovadora.com.br, que registrei para depois acessar e coletar mais informações sobre o programa em epígrafe. As crianças que estavam ainda concluindo a atividade interagiam bastante: brincando uma com a outra, derrubando no chão “sem querer”, a atividade do colega, que por sua vez, informava a professora, que reclamava, e assim, sucessivamente.

Das quatro crianças que ficaram concluindo a atividade, O aluno R foi o primeiro a terminar a tarefa. Levantou-se da mesa, se dirigiu até onde a professora se encontrava e mostrou. Ela então pediu para que ele colocasse no canto da mesa em que estava sentada e pediu que ele pegasse um livro de historinha e ficasse lendo, enquanto ela lia as questões da prova para as duas crianças que estavam fazendo a avaliação.

C. O.: Anteriormente, eu havia pedido o caderno do aluno G para dá uma olhadinha. Ele se levantou da mesa com o caderno, me entregou e ficou perto de mim. Comecei a folhear e me detive em uma atividade xerocada, colada ao caderno, em que ele havia copiado algumas sílabas. Depois de elogiá-lo por ter feito a tarefa pedi para que ele lesse o que estava escrito. Ele respondeu que não sabia ler. Aproveitei e questionei: mas você sabe identificar seu nome, então você sabe ler, e ele, replicou mais uma vez que não sabia ler. Por conseguinte, deduzo que o aluno R, na verdade, iria fazer uma pseudoleitura.

Às 15h20min, a professora solicitou que as crianças se levantassem e formassem uma fila indiana para descerem porque já estava na hora do lanche.

C. O.: As crianças largaram o que estavam fazendo e foram se levantando de forma espontânea e desordenada. Nesse momento, a professora informou que só se levantasse quem ela chamasse, e foi chamando uma criança de cada vez pelo nome e organizando em fila indiana. Quando as seis crianças já estavam todas organizadas na fila, ela então, informou quem era a criança que iria fechar a porta da sala de aula, pegou na mão da primeira criança da fila e começou a descer. Eu fiquei por último e acompanhei as crianças.

Ao chegarem lá embaixo as crianças foram para a pia lavar as mãos e depois se sentaram em uma mesa. Quando todas elas estavam sentadas na mesa, a professora foi até a janela da cozinha que dá acesso ao pátio interno e pegou a bandeja com os copos de vitamina de banana.

C. O.: Como estava chovendo muito, enquanto esperava a chuva passar, fiquei junto das crianças. Observei que uma delas se recusou a tomar a vitamina. A professora informou que tanto ele como o irmão não aceitam a comida que é fornecida pela cozinha da unidade.

Às 15h30min, as crianças retornaram para a sala de aula regular e eu fiquei esperando a chuva passar para poder ir embora para casa. A precipitação de água estava muito forte.

C. O.: Enquanto esperava que a chuva diminuísse de intensidade, observei o grande volume de água descendo da parte mais elevada da rua e passando em frente a creche-escola. Naquele momento, era contraproducente sair da unidade, e se arriscar, porque era muita água e com correnteza.

Às 16h, ainda chovendo, é que conseguir sair da unidade, porque a intensidade da chuva havia diminuído, e mesmo assim me molhei toda e tive de fazer um percurso maior até onde o carro estava estacionado, porque havia muita água na rua de acesso, por onde transitam ônibus, caminhão e carros de passeios, que ao passar jogavam, sem querer, água nos pedestres, em virtude do grande volume de água na pista.

Quinta-feira: 06/07/2017 – Na primeira visita que fiz à Creche-Escola Iraque para me apresentar e conhecer o Campo de observação, A gestora me levou para mostrar os espaços físicos da unidade. Ao chegarmos a lavanderia, ela chamou minha atenção para umas roupas usadas que estavam dobradas sobre umas mesas de apoio e informou que eram para vender, a fim de arrecadar dinheiro para cobrir as despesas de algumas necessidades emergenciais da unidade, que a Prefeitura não cobria de imediato. Fiquei então, de fazer doação de algumas roupas usadas para compor o estoque.

C. O.: Na metade do mês de junho do ano em curso resolvi arrumar meu guarda-roupa e fazer uma triagem, especificamente de minhas roupas. Ao final da triagem consegui selecionar mais de 50 peças de roupas entre blusas e calças compridas, inclusive uma das calças ainda estava com a etiqueta de compra da loja e com o valor de R\$ 29,00, que deixei na peça de roupa. Dobrei bem todas as peças e acondicionei em 3 sacolas de plásticos. Em seguida fiz uma triagem nos lençóis de cama. Dobrei-os e acondicionei-os em outra sacola plástica grande. Essa sacola dei para a faxineira, que vem fazer a faxina de casa uma vez por mês. Vale ressaltar, que nos outros dias quem faz a faxina sou eu.

Na minha observação do dia 29/06, consultei a gestora sobre as roupas e perguntei se poderia levar no dia da próxima observação, ou se esperaria seu retorno das férias. Ela informou que eu poderia levar as roupas e entregar a V, que era uma funcionária de sua total confiança.

Na quarta-feira (05/07) fiquei sabendo que iria ser publicado um Gestor em Rede, proibindo as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de organizar e promover bazar, ou qualquer outro evento que tenha como finalidade arrecadar dinheiro, objetivando subsidiar a festinha do Dia das Crianças, pagar despesas cartoriais para renovação da Unidade Executora – UEx, ou qualquer outra situação.

C. O.: O Gestor em Rede é uma ferramenta online criada para comunicação entre as instâncias superiores da Secretaria de Educação – SEDUC e os gestores das unidades educacionais da Rede. Em relação ao Dia das Crianças, aqui no Brasil, ele é comemorado no dia 12 de outubro e como também é o Dia de Nossa Senhora Aparecida – Padroeira do Brasil, sempre é feriado nacional. Por conseguinte, as unidades educacionais da Rede se organizam para comemorar essa data em um dia letivo com pompa e circunstâncias. Ou seja, contratam brinquedos, compram presentes para crianças, pipocas, confeitos etc. Daí a necessidade de ter dinheiro em caixa para poder pagar essas despesas.

Essa notícia me preocupou bastante. Sendo assim, às 9h30min liguei para o celular da gestora da creche-escola para tratar da questão da doação das roupas, mas ela não atendeu. Em seguida, liguei para a própria unidade e pedi para falar com V, a funcionária indicada anteriormente pela gestora para receber a roupa.

Quando V atendeu a ligação, me identifiquei e ela se lembrou de minha visita na quinta-feira anterior. relatei a conversa que havia tido com a gestora sobre a entrega da roupa. Ela informou então que eu poderia levar e que seria muito bem guardada.

Antes de encerrar a ligação perguntei a V sobre o acesso a creche-escola, uma vez que estava chovendo desde o dia anterior. Ela informou que havia alagamento, mas que era possível transitar. Adiantou também que não haveria expediente no turno da tarde porque estava faltando água potável na comunidade e por isso todas as crianças iriam ser dispensadas às 12h e os funcionários às 12h30. Assim, essa informação inviabilizou a minha ida para a unidade.

C. O.: É irônico observar a suspensão das aulas por conta da falta d'água, enquanto há desperdício de água da chuva. Os governantes não se preocuparam em construir as barragens necessárias para conter as águas das chuvas. Logo, o que deveria ser algo de positivo se torna negativo por conta das enchentes nos interiores do Estado, desalojando a população de suas casas, com prejuízos financeiros e com perdas de vidas humanas.

De acordo com o Calendário Letivo 2017, as aulas do I Semestre se encerram no dia 07/07, ou seja, um dia após a minha observação, com o retorno das aulas marcado para o dia 25 de julho.

C. O.: De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 29/12/1996, que em seu Art. 1º, § 1º “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, p. 1), combinado com o Art. 24, Inciso I, o ano letivo deverá ser organizado com uma carga horária mínima anual de 800h, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar (op. cit. p, 7).

Neste ano de 2017 o Calendário Letivo da Rede Municipal de Ensino do Recife está organizado em 202 dias letivos, com o início das aulas do II Semestre marcado para o dia 25 de julho e o encerramento previsto para 21 de dezembro.

C. O.: Como se pode observar este, foi mais um dia, em que não pude fazer a observação e coletar dados.

Quinta-feira: 27/07/2017 – O retorno às aulas ocorreu no dia 25 de julho do ano em curso em todas as unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, conforme previsto no Calendário Letivo 2017.

Como sempre, hoje está sendo um dia de chuva e muito frio. Cheguei à unidade às 13h20 e comigo também veio a chuva. Algumas crianças, do Grupo V, já se encontravam, com seus responsáveis, no pátio externo da creche-escola, esperando o horário de entrar.

Quando me aproximei da grade que dá cesso ao pátio interno da unidade, percebi que havia algumas mulheres dentro, sentadas em cadeira, conversando. Quando me viram parada em frente à grade, tentando chacoalhar o cadeado para chamar alguém que viesse abrir a grade, elas tomaram a iniciativa de chamar o porteiro. Ele se aproximou e antes de abrir o cadeado da grade perguntou meu nome. Respondi e ele aproveitou e solicitou às mães que entrassem com as crianças e se sentassem em um banco de alvenaria que fica ao lado esquerdo da entrada e saída da creche-escola e em frente à janela da secretaria.

C. O.: Vale ressaltar, que já está chovendo fino e que o espaço físico coberto é muito estreito e aberto. Ou seja, as crianças estavam expostas, fisicamente à chuva e ao frio.

Depois que as crianças entraram com seus responsáveis e se sentaram no referido banco, o porteiro Samuel foi avisar à coordenadora pedagógica C que eu havia chegado e solicitou que me sentasse.

C. O.: Esse espaço físico tem o formato de um “L” e dá acesso a vários outros espaços físicos da unidade, como por exemplo a sala das mesas, a rampa de acesso ao primeiro andar onde fica o berçário, os banheiros, a rampa de acesso as salas de aulas do ensino regular, a cozinha, a secretaria, a sala da coordenação pedagógica, a sala dos professores, a sala da gestora e a outros banheiros.

Após alguns minutos, o porteiro retornou e informou que a coordenadora pedagógica estava terminando de almoçar e que havia pedido para que eu aguardasse.

C. O.: Enquanto esperava o porteiro, procurei um banco, que estava em frente às mesas e aos bancos em que as crianças da unidade, com exceção das crianças do berçário, fazem suas refeições, e me sentei. Nesse momento, me arrependi de não ter trazido o caso de frio, que estava dentro do carro, uma vez que estava chovendo muito e fazendo frio.

Enquanto aguardava a coordenadora pedagógica terminar de almoçar, V veio falar comigo. Aproveitei para informar que não havia trazido as peças de roupa por conta da chuva, mas que traria na próxima semana.

A professora D chegou e foi direto para a secretaria da creche-escola. Ao passar deu boa tarde. Em seguida foi pegar as crianças com os responsáveis. Ao passarem por mim, organizadas em fila indiana, três meninos saíram da fila correndo e me abraçaram. Retribuí o abraço, dei um beijo na cabeça de cada um e agradei o afago.

Nesse momento, C veio falar comigo. Desculpou-se e me convidou para irmos para sala das professoras para conversarmos. Ela informou que hoje era o dia da aula atividade da professora e que estava mandando uma funcionária ficar com a turma da professora D, para ela descer e desenvolver suas atividades.

C. O.: A aula atividade se traduz pelo momento em que a professora fica fora de sala de aula, mas dentro da unidade educacional. Esse dia letivo é dedicado à execução de atividades, por parte da professora, que no dia a dia, não consegue realizar, como por exemplo planejar, preencher o diário online, entre outras atividades, ou então, ela se desloca para a Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire – EFER, para participar de formação. Vale ressaltar, que este dia letivo do calendário é garantido, porque no lugar da professora regente fica um professor contratado por tempo determinado - CTD.

A aula-atividade é uma conquista da categoria dos professores do ensino fundamental nessa gestão, depois de muito embate com a outra gestão e que levou anos para ser efetivamente implantada. Ainda hoje, depois de dois anos de sua implantação, a aula-atividade funciona de modo inadequado.

C.O.: Após essa informação de C sobre a aula atividade da professora D, me senti muito desconfortável, porque mais uma vez a minha observação ficou comprometida.

Após alguns minutos de reflexão informei a C que ficaria para coletar informações em outras fontes. À medida que ia falando sobre as possibilidades de coleta de dados, a coordenadora pedagógica informava que não era possível porque dependia da gestora, que ainda se encontrava de férias, ou dependia dela, mas que não podia porque iria estar junto da professora para dar-lhe apoio pedagógico, ou então, a unidade não tinha a informação em seus arquivos, como, por exemplo, a planta baixa de construção da creche-escola, o registro da memória de sua implantação, o Projeto Político Pedagógico – PPP, entre outros documentos.

C. O.: No que se refere à memória de implantação, C informou que estava em contato com pessoas da comunidade para tentar recuperar algumas das informações pertinentes a luta para a construção da creche.

Aproveitei também para perguntar sobre os projetos vivenciados na unidade. C informou que essa informação também dependia dela, mas que no momento era inviável porque precisava apoiar a professora D em sua aula atividade.

Ao perguntar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, C informou que ainda estava coletando informações junto à comunidade para elaborá-lo. Para tanto, estava conversando com alguns moradores mais antigos da comunidade. Nesse momento, ela falou da funcionária do lactário, informando que ela era uma pessoa que estava trabalhando na creche-escola desde a sua construção e que naquele momento histórico era uma das moradoras envolvidas com a luta para a construção de uma creche na comunidade. Aproveitei sua fala e perguntei se haveria algum problema em entrevistar a referida funcionária. C respondeu que não e saiu da sala dos professores e foi chamá-la.

C. O.: Eu fiquei tão mexida emocionalmente com a situação, que quando a funcionária entrou na sala das professoras e se dispôs a participar da entrevista, as perguntas ‘voaram de minha cabeça’. Não sabia o que perguntar. Organizei mental e rapidamente as minhas ideias. Notei também que a funcionária estava um pouco assustada. Tranquilizei-a informando que era para meu estudo. Agradei sua disponibilidade, liguei a função gravar do celular e iniciei a entrevista. Pensei comigo mesma: ainda bem que a tarde não seria perdida. A entrevista com Cl do Berçário teve a duração de 7’49”.

Depois de alguns minutos entrevistando a funcionária, a professora D entrou na sala dos professores. Sentou-se à mesa, do meu lado esquerdo, e começou a desenvolver suas atividades.

Às 14h10min encerrei a entrevista e agradeci a funcionária. Em seguida comecei a organizar as minhas coisas para ir embora. Antes de sair da sala falei com D da necessidade de fazer uma entrevista com ela. Ficou acordado para a próxima observação, mas que eu precisava falar com a coordenadora pedagógica para que ela indicasse alguém para ficar com sua turma, enquanto ela estivesse participando da entrevista. Despedi-me da professora e fui embora.

Ao passar pela secretaria observei que C estava sentada em frente ao computador trabalhando. Falei da entrevista com D. Consultei C sobre a possibilidade de alguém ficar com a turma de D no momento da entrevista. Ela informou que não teria nenhum problema e que em última instância ela mesma ficaria na sala de aula regular com a turma. Agradeci por seu apoio. Às 14h15 sai da creche-escola e ainda bem que havia parado de chover.

4.6.1.4.1 Comentários IV

A décima sessão foi caracterizada pela baixa frequência das crianças à unidade devido ao volume de chuva, que começou a cair desde a noite do dia anterior, à assembleia dos ADIs e avaliação de rede. Esta avaliação faz parte do Programa de Letramento do Recife (PROLER).

Em função dessas ocorrências não houve nenhuma atividade na sala de tecnologia, mas a tarefa realizada na sala de aula comum estava relacionada a uma atividade da Mesa Educacional Alfanumérico, denominada As letras mergulhadoras. Já a décima primeira sessão foi marcada pela suspensão das aulas, na unidade, por conta da falta d'água.

Com a volta das aulas após o recesso escolar do mês de julho, a décima terceira sessão ficou comprometida, por conta da aula-atividade da professora do grupo V. Nessa tarde, especificamente, a professora permaneceu na unidade, mas cuidando de outras atividades relacionadas ao seu fazer pedagógico, como por exemplo, planejar as aulas, preencher o diário online, entre outras.

4.6.1.5 Parte V

Quinta-feira: 03/08/2017 – Cheguei à creche-escola às 14h. O porteiro C veio abrir a grade de acesso à unidade e já foi informando que nem se encontrava a gestora nem C porque

teriam ido para algum lugar que ele não sabia informar. E que a creche-escola estava vazia porque os ADI estavam em greve, desde a quinta-feira da semana passada. Ele lamentou, porque mais uma vez eu teria dado viagem perdida.

Como no Grupo V não tinha ADI, perguntei se a professora D estava. Ele informou que sim. Aproveitei e informei-o que era com a professora que iria conversar.

C. O.: No início da conversa com o porteiro começou a me dar um certo desconforto, uma vez que os eventos ocorrem, coincidentemente às quintas-feiras, inviabilizando as minhas observações. Todavia me alegrei ao perceber que a professora se encontrava no interior da unidade. Assim, pensei comigo mesma, que no mínimo conseguiria entrevistá-la.

Subi para o andar superior, bati na porta da sala do Grupo V e aguardei retorno. Só ouvia as crianças chamar: Tia, Tia, Tia... Bati pela segunda vez e nada de retorno. Resolvi abrir a porta e entrar. Dei boa tarde. Algumas crianças correram para me abraçar.

A professora quando me viu demonstrou admiração, argumentando que pelo avançado da hora pensava que eu não iria mais. Informei-a que tinha me atrasado porque havia saído do Centro Administrativo Pedagógico – CAP às 13h. D pediu que eu sentasse e já foi informando que não era possível fazer a entrevista hoje, por conta da ausência da gestora e da coordenadora pedagógica. Afirmar que já estava sabendo das ausências e que não se preocupasse, pois faríamos a entrevista outro dia.

C. O.: Ao colocar minha cabeça na porta a fim de consultar a professora se poderia adentrar à sala, observei que ela estava em pé, lendo um livro de historinha para as crianças, que estavam sentadinhas nas cadeiras, ao redor das mesas e ouvindo a história com bastante atenção.

Com a minha entrada na sala a leitura foi interrompida e as crianças ficaram alvoroçadas. Antes de reiniciar a leitura a professora solicitou silêncio as crianças, pedindo que elas passassem um zíper na boca, fazendo um movimento de fechar um zíper com a mão direita sobre os lábios, começando da esquerda para a direita e cantando uma musiquinha relativa à ação de fechar a boca e fazer silêncio. As crianças iam repetindo o mesmo movimento e fazendo silêncio. Ao final da ação todas as crianças estavam em silêncio e a professora retomou a leitura.

Observei que se tratava de uma historinha com trava-línguas, cujo livro tinha como título: A Zoeira do Zorro. À medida que a professora lia o trecho do livro em que aparecia o texto com trava-línguas, a professora pedia as crianças para repetir. Elas repetiam em tempos diferentes e riam da situação engraçada.

No meio da leitura uma criança falou que estava com sede. A professora solicitou que ela esperasse um pouco e que depois da leitura deixaria ela beber água. Mal acabou a leitura do livro pela professora e as crianças ficaram alvoroçadas e pedindo para beber água.

A professora muito calmamente pegou uma folha de caderno em que estava registrado o nome das duplas e foi colocando em cima das mesas, uma folha de papel equivalente à metade de uma folha de cartolina, juntamente com um dos livros. Enquanto executava essa ação, ela ia liberando as outras crianças para beber água, que saíam da sala, muitas vezes batendo a porta com força. A professora reclamava e solicitava que fossem mais cuidadosos ao fechar a porta da sala.

C. O.: Vale ressaltar que havia apenas dois livros com a mesma história e que a professora distribuiu no conjunto de duas mesas. Cada conjunto era formado por duas mesas com quatro crianças sentadas.

Depois que as crianças beberam água, a professora retomou a atividade. Falou 1, 2, 3. Esse comando indicava que as crianças deveriam ficar em silêncio. Quando o silêncio se fez, ela começou a explicar a atividades de forma geral e depois ia passando de mesa em mesa, dando os detalhes da atividade. Às crianças da mesa que ficaram sem livro a professora deu outra orientação.

C. O.: Nesse grupo se encontrava Davi, que hoje estava inquieto e mexendo com as outras três crianças que estavam na mesa com ele.

As duplas trabalhavam de forma conflituosa. Apenas as duplas das meninas conseguiram trabalhar em consonância. A professora estava sempre disponível para atender as demandas das duplas, incentivando com palavras de apoio e mediando os conflitos.

C. O.: Davi continuava inquieto e não deixando as outras três crianças de seu grupo se concentrarem na atividade.

Às 14h35min, a professora informou à turma que ia descer para solicitar a ligação das mesas educacionais. O aluno G se levantou da mesa em que estava sentado e veio até mim com a folha de papel da dupla, e pediu para que eu apagasse as bolas que ele teria feito no lugar inadequado do desenho.

Enquanto a professora D se encontrava no térreo, uma pessoa subiu para ficar com as crianças. Ela já foi entrando na sala, e quando as crianças perceberam sua presença foram ficando agitadas e pedindo para brincar com os jogos que se encontravam no armário, ou pegando os livros que estavam na estante.

C. O.: Aproveitei para perguntar seu nome, e se era funcionária da unidade. Ela informou que era estagiária do curso de Pedagogia, e que estava apoiando os alunos do Grupo I, mas como os ADIs estavam em greve, não havia crianças do grupo na creche-escola, e por isso teria sido convocada, por D para ficar na sala. Quando ela falou seu nome, eu não consegui ouvir direito. Pedi para ela repetir, mesmo assim, não consegui compreender e desisti de perguntar pela terceira vez.

A dupla de meninas continuava trabalhando em sua atividade, apesar de todo barulho que as outras crianças estavam fazendo na sala de aula. O comando da professora foi para desenhar uma imagem do livro lido indicada por ela, especificamente.

C. O.: Nessa atividade ficou claro que as crianças não tinham autonomia para escolher a imagem a ser desenhada.

A professora retornou à sala de aula regular e começou a organizar um grupo de cinco crianças para descer. A estagiária perguntou a D pela aluna I, cuja falta eu já havia notado, mas que não tive oportunidade de perguntar por ela à professora.

C.O: É interessante observar que a aluna I já está estigmatizada na unidade. Ou seja, está conhecida como a menina chorona, pois foi assim que a estagiária se referiu a ela.

Às 14h50min, descemos para a sala das mesas educacionais: a professora, cinco crianças: G, Ra, R, Ro, Ge eu. Ao chegar à sala, observei que já havia uma mesa ligada. A professora explicou que não havia o nome do grupo registrado e solicitou às crianças que

organizassem os blocos vermelhos que estavam em cima da mesa para que pudesse iniciar a atividade.

Após a arrumação dos blocos, a professora perguntou que atividade as crianças gostariam de realizar. A tela do monitor apresenta o Menu Principal que dá acesso a todas as áreas da mesa, cujo ambiente é representado por um quarto infantil que possibilita o acesso a nove entradas diferentes:

QUADRO 22 – Áreas das atividades interativas multimídias

O Castelo	O Aquário
A Base da Torre	A Casa dos Doces
Aventura Digital	O Jardim da Casa
O Karaokê	O Show de Televisão
A Sala de Aula	Provinha Alfabeto

Fonte: Manual Mesa Educacional Alfabeto 4.2.1

As crianças escolheram trabalhar uma atividade da Casa dos Doces, mas Ra escolheu a área: O Aquário. A professora aproveitou e indicou que as crianças trabalhassem com a atividade: Rápido! As letras estão caindo!

C. O.: Esta atividade foi a mesma realizada no dia 08/07, que foram denominadas pelas crianças de As Letras Mergulhadoras. Essa denominação fazia sentido uma vez que, as letras iam caindo em um depósito redondo, lembrando um pneu.

Descrição da atividade:

- Os alunos observam folhas de papel escritas com letras caindo em um cesto de lixo;
- À medida que as folhas caem, a narradora fala o nome das letras;
- Os alunos identificam rapidamente o bloco da letra que combina com a letra escrita na folha de papel e o inserem em qualquer encaixa do Módulo Eletrônico da Mesa Educacional Alfabeto;
- Para cada letra salva, a pontuação aumenta na placa de Pontos;
- Na parte superior esquerda da tela há painéis de controle de pontuação e de tempo que indicam os avanços do grupo;
- A atividade termina quando o tempo se esgota;

- No final, o Patrulheiro das Galáxias pergunta se os alunos querem repetir a atividade (MANUAL, p. 82).

Às 15h10min, a professora convidou as crianças para subirem e darem oportunidade ao outro grupo. Fiquei na sala das mesas aguardando a professora descer com o último grupo.

Às 15h14min, a professora desceu com o segundo grupo composto por sete crianças: W, B, V, R, D, B e C. Dessa vez foi a professora quem escolheu dois jogos e informou aos alunos que era para jogar todo mundo. Por ser um grupo maior, a professora resolveu subdividir. Um grupo foi formado por: W, B, V, R que seriam os primeiros a jogar, enquanto D, B e C ficariam sentados num banco próximo à mesa, observando. Só que o aluno D não conseguia ficar sentado esperando enquanto observava os outros colegas jogarem. A professora repetiu a mesma atividade do grupo anterior: Rápido! As letras estão caindo!

C. O.: A professora reclamava o tempo todo com Davi, a ponto de pegá-lo pelo braço e sentá-lo junto dela.

Às 15h25min, foi a vez de D, C e B jogarem, enquanto as outras quatro crianças ficaram sentadas ao lado esperando. Todavia, elas não conseguiam ficar quietas. Estavam bastante agitadas.

C. O.: A cena de inquietação das crianças que ficaram sentadas só observando se repetiu. Essa agitação das crianças era natural, em função até da própria idade. Seria de estranhar se todo o grupo que estava observando os outros colegas na mesa, interagindo com os objetos de aprendizagem, ficassem paralisados, alheios a toda movimentação e interação.

Na sua vez de jogar e por conta de sua inquietação, D pegou um bloco que não era adequado à atividade. O personagem Patrulheiro das Galáxias entrou em cena e exerceu seu papel de dar o feedback, informando que o bloco não fazia parte da atividade.

Esse personagem tem o papel de esclarecer as áreas de acesso para as atividades, falar o enunciado da atividade e dar o feedback para as respostas dos alunos. Além disso, ele faz uma breve descrição da área quando os alunos entram pela primeira vez em uma atividade e nas vezes subsequentes emite alguma fala que reflete sua satisfação em trabalhar com os alunos.

Em virtude da inquietação das crianças, que ficavam circulando pela sala, mexendo nos objetos, ou brincando uns com os outros, a professora D resolveu encerrar a atividade às 15h30, convidando as crianças para subir e lanchar.

C. O.: Observei que C e B não tiveram oportunidade de vivenciar a atividade por conta da inadequação do tempo. Outro ponto que chama a atenção diz respeito ao tempo real que as crianças interagiram com a mesa. Se considerarmos o tempo decorrido entre a descida dos grupos para a sala das mesas educacionais e a subida para a sala de aula regular, observa-se que o tempo de interação das crianças com a atividade foi inferior a 16'. Logo, podemos inferir, que a mesa educacional está sendo subutilizada. Não cumprindo assim, com seu papel de tecnologia interativa e colaborativa.

Ao organizar o grupo em fila indiana, a professora D me convidou para subir também. Informei-a que não iria subir em virtude de ir com V até o carro pegar as sacolas com as peças de roupa para o bazar. Ela esboçou um sorriso de satisfação e agradeceu a colaboração.

Enquanto D subia com as crianças, permaneci na sala das mesas aguardando alguém vir desligar a Mesa Alfanumérico. Aproveitei para tirar algumas fotos do ambiente com meu celular.

Depois de alguns poucos minutos, D desceu, desligou a mesa e começou a guardar os blocos na sacola vermelha. Levantei-me do banco em que estava sentada e fui ajudá-la. Em seguida D desligou o condicionador de ar, apagou as luzes, fechou a porta da sala. Nos despedimos. Ela subiu para continuar com as atividades pedagógicas planejadas para o dia letivo, e eu fui chamar V para pegar as peças de roupa no carro.

Uma das funcionárias que se encontrava no pátio interno da unidade foi chamar V. Quando esta apareceu falei para irmos até o carro pegar as sacolas, ela chamou outra pessoa para ajudá-la a trazer o material para a unidade.

No percurso da creche-escola até o carro, V comentou a respeito do sol bonito que estava fazendo. Esse comentário foi pertinente, porque o mês de julho foi caracterizado por um período de muita chuva, muito vento e muito frio. Aproveitei para perguntar sobre a greve dos ADIs. Ela informou que eles estavam em greve desde a quinta-feira passada (27/07/17) e que estavam fazendo um rodízio de frequência das crianças, uma vez que o quantitativo de funcionários presentes na unidade era muito pequeno e não suportava atender regularmente as crianças.

Ao chegarmos ao carro, que se encontrava estacionado numa rua em um nível bem acima da rua da creche-escola, entreguei as três sacolas a V, que ao recebê-las agradeceu, informando que iria passar um WhatsApp para a gestora informando sobre o recebimento.

C. O.: A gestora e C não se encontravam na creche-escola porque foram participar do II Encontro de Gestores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal do Recife da Secretaria de Educação - SEDUC, no período de 03 a 05 de agosto, do ano em curso. Esse encontro foi organizado pela Gerência Geral de Projetos Pedagógicos – GGPP, objetivando trocar experiências e ideias com grandes especialistas do país em avaliação escolar para aprendizagem. De acordo com a logística do encontro saíram cinco ônibus em cinco horários diferenciados: 12h, 12h30min, 13h, 13h30min e 14h, levando gestores, coordenadores pedagógicos e técnicos pedagógicos, cujo retorno vai ocorrer no próximo sábado, no turno da tarde. Todo esse pessoal ficaria hospedado no Hotel Canarius, localizado na cidade de Gravatá, que fica a 84 km de Recife.

Segunda-feira: 07/08/2017 – Em conversa anterior com M, técnica pedagógica da Divisão de Educação Infantil – DEI e membro do Comitê Gestor das Mesas Educacionais, fiquei sabendo das formações sobre as mesas educacionais que estavam sendo realizadas em diversas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino que ofertam educação infantil.

Após a fala de M demonstrei meu interesse em participar da formação, mas como já estávamos na penúltima semana do I Semestre Letivo de 2017, ficou acordado que na volta do recesso escolar eu poderia participar da formação.

No dia 31 de julho do ano em curso, liguei para DEI e procurei falar com M para saber sobre o Calendário de Formação das mesas educacionais. Ela informou sobre a formação que ocorreria no mês de agosto: dia, hora e unidade educacional onde ocorreriam. Como não havia indicação de formação para Creche-Escola Iraque e por questões de logística, optei por participar da formação que se realizaria no dia 08/08/17, na Escola Municipal Jader Figueiredo, no turno da tarde, às 15h.

Hoje pela manhã fui procurada por M que me informou sobre a antecipação da formação, uma vez que no dia 08/08 ocorreria uma paralisação dos servidores municipais. Assim, o Comitê Gestor das Mesas Educacionais havia decidido antecipar a formação sobre as mesas para o dia de hoje (07/08). Logo, me organizei no trabalho para sair no expediente do turno da tarde e assim poder participar da formação.

C.O.: Com essa antecipação tive de conversar com a chefia para me liberar no turno da tarde, para poder participar da formação e informar às colegas do setor.

Cheguei à Escola Municipal Jader Figueiredo por volta das 14h20min e fui direto para a sala da gestora. Uma das professoras, que no momento se encontra readaptada, me atendeu. Falei sobre a formação das mesas interativas e a professora informou que a técnica da Divisão de Educação Especial que iria realizar a formação já se encontrava na sala onde as mesas foram instaladas. Perguntei se poderia ir para lá e ela informou que sim.

Ao chegar à sala das mesas educacionais me apresentei à técnica encarregada da formação. Ela me informou que a formação para as professoras começaria às 15h e que estava tentando ligar as mesas para não ter nenhum problema durante o horário em que estivesse orientando as professoras.

C. O.: Enquanto esperava dá o horário para começar a formação fiquei folheando alguns dos livros que acompanham o kit das Mesas Educacionais Alfanumérico e Mundo das Descobertas.

O tempo foi passando e nada de as professoras chegarem na sala para a formação. Depois de um certo tempo, a técnica foi até a sala da gestora e quando retornou informou que as professoras só poderiam vir às 16h, depois que os estudantes tivessem merendado.

C. O.: Informei a técnica que já havia trabalhado com uma das mesas, quando estava como professora da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, em que trabalhava com os estudantes com deficiência da Modalidade da Educação Especial e que não conhecia a Mesa Educacional Mundo das Descobertas.

A técnica pedagógica ligou a Mesa Educacional Mundo das Descobertas e foi me mostrando o seu funcionamento e demonstrando algumas das atividades que a mesa oferece. Fiquei observando atentamente. Contudo, não foi possível armazenar tanta informação. Faltando poucos minutos para às 16h resolvi sair da sala para que as professoras pudessem se acomodar e participar da formação, uma vez que o espaço físico da sala não comportaria tanta gente. Agradei à técnica e fui embora.

C. O.: Penso que é muita informação para uma carga horária de formação de 1h30. Não podemos esquecer que são mesas diferenciadas e com propostas de atividades também diferenciadas.

Quinta-feira: 10/08/2017 – Ao chegar à creche-escola notei a ausência das crianças do Grupo V com seus responsáveis, na área externa da unidade, aguardando o momento de entrar. Percebi também um silêncio muito grande que indicava a falta de alunos. Quando o porteiro S veio abrir a grade de acesso e saída da unidade, já veio com um ar de riso, como se quisesse dizer: “A senhora não tem sorte, mesmo”.

Dei boa tarde, enquanto ele abria o cadeado da grade e perguntei por I. O porteiro informou que ela havia saído há cerca de 30 minutos para levar a filha ao médico. Perguntei então por C – a coordenadora pedagógica. O porteiro informou que ela também tinha ido embora mais cedo porque precisava resolver um problema particular. Informou ainda que a agente administrativa, M, que fica na secretaria da unidade, também não estava e que só chegaria depois das 14h.

Perguntei pela professora D do Grupo V. O porteiro respondeu que ela também não se encontrava na unidade porque tinha ‘ido para um negócio aí’, que ele não sabia dizer o que era, e que por conta da greve dos ADI não havia crianças. As únicas pessoas que se encontravam na creche-escola, além dele, era uma funcionária da lavanderia e as estagiárias.

Como ele falou lavanderia, perguntei se V se encontrava. Ele respondeu que sim, pedi então para falar com ela. O porteiro solicitou para que eu ficasse aguardando um pouco e foi até a lavanderia chamá-la.

Quando V chegou já foi informando que a gestora não se encontrava porque teria ido levar a filha ao médico. Ela informou que já havia organizado e guardado tudo – as roupas levadas anteriormente para o bazar, acrescentando que a gestora havia gostado muito.

C. O.: V validou a informação do porteiro sobre a saída de I.

Ao me preparar para ir embora para casa, já perto da grade, o porteiro chamou minha atenção e apontou um cartaz que se encontrava pregado no mural da unidade, informando que a professora Débora teria ido para lá.

Consultei o porteiro se poderia tirar uma foto, ele respondeu que sim. Na verdade, tratava-se de um cartaz afixado pelo sindicato da categoria convocando os professores para uma Assembleia Geral que se realizaria no dia de hoje, às 14h, no auditório GII da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, para tratar de questões referentes a Informes, Prestação de Contas de 2015, Campanha Salarial, Avaliação e Encaminhamentos de luta.

- C. O.: Sempre que existe assembleia ou paralisação da categoria de professores, os gestores das unidades educacionais aproveitam para resolver questões de ordem pessoal ou da própria unidade.

FIGURA 21 – foto do cartaz informativo do SIMPERE



Fonte: Celular da pesquisadora

4.6.1.5.1 Comentários V

A décima terceira sessão ficou caracterizada pelas atividades realizadas nas salas de aula comum e de tecnologia. Foi importante observar a mediação das práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças, em interação com seus pares e com a professora, nas duas situações de ensino e aprendizagem.

A décima quarta sessão ocorreu em outra unidade educacional da rede. Ela visava a formação em serviço dos professores da escola sobre a operacionalização das mesas

educacionais, mas que a investigadora teve interesse em participar para conhecer os recursos pedagógicos desses dispositivos tecnológicos.

Na décima quinta sessão, não foi possível coletar dados por conta da ausência da gestora, coordenadora pedagógica e professora do grupo V, na unidade, em função da greve dos ADIs.

4.6.1.6 Parte VI

Quinta-feira: 14/08/2017 – Ao chegar à unidade às 13h observei, logo na grade de acesso e saída, duas funcionárias sentadas conversando. Depois que entrei percebi que havia duas outras deitadas nos bancos compridos que rodeiam as mesas do refeitório em que as crianças fazem suas refeições.

Entre e fui direto para sala de I. Ao passar pelo banheiro, que faz limite com a sala da gestão, I estava no banheiro, de porta aberta, escovando os dentes. Cumprimentei-a e fui para sua sala onde encontrei sua filha. Falei com a criança e me dirigi para a sala das professoras. Sentei-me e comecei a registrar no Diário de Campo os títulos dos livros que acompanham as mesas educacionais que estavam disponíveis em cima de um armário.

Às 13h15min, I veio falar comigo e informou que D – a professora do grupo V, havia passado mal e que não viria trabalhar hoje. Informou também que estava saindo com a filha para levá-la ao médico, mas que C – a coordenadora pedagógica, estaria chegando. Pediu desculpas por não ter avisado com antecedência, mas que só foi informada da situação da professora às 12h40min, e que por isso não havia me avisado, por falta de tempo.

Às 13h20min, I voltou a falar comigo na sala das professoras para avisar que estava saindo com a filha, mas que voltaria. Eu continuei com o processo de catalogação dos livros.

Às 13h21min, ouvi a voz de uma funcionária da unidade ligando para uma das famílias, avisando que não haveria aula porque a professora havia passado mal e não iria trabalhar.

C. O.: Após desligar o telefone, a funcionária estava se queixando, junto aos seus pares, da forma agressiva com que a mãe da criança havia atendido a ligação. A funcionária informou que havia ligado anteriormente, e que o telefone

chamou várias vezes e ninguém atendeu: 'Que culpa ela tinha se não haviam atendido a ligação telefônica'.

Terminei de catalogar os livros às 14h35. Até esse momento nem C havia chegado em I havia retornado do médico. Resolvi então ir embora, uma vez que não havia mais como coletar informações. Sendo assim, desliguei o sprint, apaguei as luzes da sala das professoras e me despedi.

C. O.: Parece que todos os eventos ocorrem nas quintas-feiras, exatamente no dia em que vou até a unidade fazer a observação. À tarde só não foi perdida por conta do registro dos livros.

Quinta-feira: 17/08/2017 – Cheguei à creche-escola às 13h35min. O porteiro C veio abrir a grade de acesso e saída da unidade. Cumprimentei-o e perguntei pela gestora I e pela coordenadora pedagógica C. Ele informou que as duas estavam na unidade.

C. O.: Intimamente fui agradecendo a Deus pelo fato de as duas estarem na unidade. Pensei automaticamente que a tarde seria proveitosa.

Fui entrando e me dirigindo para sala das professoras. Ao passar pela secretaria observei que tanto I quanto C estavam lá: I sentada em frente ao computador atualizando algumas informações em relação à frequência dos funcionários, e C em pé, encostada em um dos birôs, conversando com I. Dei boa tarde e me sentei em uma das cadeiras que estavam encostadas em uma das paredes.

C. O.: Vale destacar o ar de alegria estampado no rosto do porteiro ao me ver. Era como se dissesse: hoje a senhora teve sorte. Está todo mundo na unidade.

Aproveitei a ocasião para falar de uma demanda da chefe da Divisão de Gestão da Rede – DGR, local em que trabalho: saber se havia vaga no Grupo I para atender uma mãe que estava precisando colocar o filho de um ano, com urgência, na Creche-Escola Iraque, pois precisava trabalhar para sobreviver. Tinha de ser exatamente nessa creche-escola, porque além de ficar perto da casa onde mora, ela já tinha uma vaga de emprego garantida, em um grande supermercado que fica no entorno desta creche-escola.

I fez contato, via WhatsApp, com a chefe da DGR e a orientou sobre os procedimentos que deveria realizar para garantir a vaga para a criança, resolvendo assim essa demanda. Em seguida tratei da segunda demanda: saber se o Conselho Escolar e a Unidade Executora – UEx., da unidade estava vigente. I informou que havia tentado, no primeiro semestre, formar o Conselho Escolar, mas não havia tido nem adesão dos funcionários da unidade nem dos pais dos alunos, nem da comunidade onde a creche-escola foi construída.

Acrescentou ainda que havia acordado com as técnicas pedagógicas da Gestão Escola, setor da Secretaria de Educação encarregado de tratar das questões referentes à operacionalização das ações que dizem respeito à gestão escolar das unidades educacionais da Rede, enviar um carro para pegá-las no Centro Administrativo Pedagógico – CAP, localizado à Rua Matias Teves, na Ilha do Leite e trazê-las até a unidade, objetivando que as mesmas realizassem um trabalho de sensibilização e mobilização das pessoas, a fim de aderirem à formação e instalação tanto do Conselho Escolar como da Unidade Executora – UEx., mas que em função das demandas emergentes da unidade isso não foi possível.

C. O.: Informei-a que atualmente existe carro disponibilizado aos técnicos pedagógicos, pela Secretaria de Educação, para realizarem visitas técnicas às unidades educacionais, a fim de resolverem algumas demandas específicas, cujas resoluções dependem da gerência desses técnicos, que se encontram lotados no CAP. Neste caso específico, orientei-a a ligar para o setor da Gestão Escolar, através do telefone: 3355-5970 ou 3355-5940 para solicitar a visita de uma técnica pedagógica, visando desenvolver o trabalho de sensibilização e mobilização da comunidade escolar.

Após ter tratado dessas questões ficamos conversando sobre o encontro de Gravatá do qual as duas haviam participado. Elas foram unânimes em informar que havia sido muito bom e que além do Secretário de Educação da Rede Municipal do Recife, Alexandre Rebêlo, esteve também presente nesse encontro o Secretário de Estado da Educação do Governo de Pernambuco, Frederico da Costa Amâncio, Secretário de Educação da cidade de Olinda – André Cândido, Secretário de Educação da cidade de Sobral, no Estado do Ceará – Hebert Lima Vasconcelos, o ex-secretário de Estado da Educação do Governo de São Paulo – Gabriel Chalita -, que foram convidados para socializar as experiências exitosas de seus municípios.

C. O.: Fui convidada, como técnica pedagógica da Gestão Escolar para participar desse encontro em Gravatá, mas tive que declinar do convite, porque já havia assumido um compromisso com uma das minhas filhas para ficar tomando conta dos meus dois netos, menores de idade: um de nove anos e o outro de

treze anos, enquanto ela e o marido iam viajar para a cidade de Gramado, no estado do Rio Grande do Sul. Essa viagem já havia sido programada desde o início do ano em curso.

De acordo com I, tanto a fala do secretário de Educação de Olinda como de Sobral, no Ceará, foi focada na ação de valorização do corpo docente de cada secretaria, inclusive informando que não investiram nem em Robótica nem em programas tecnológicos em suas redes, mas que conseguiram elevar suas taxas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, graças ao investimento no professor.

C. O.: A fala dos secretários foi consequência de uma provocação feita pela plateia, querendo saber que mágica haviam realizado para pagar o Piso nacional do professor e foi interpretada como uma crítica velada à política educacional da Secretaria de Educação do Recife, que adquiriu vários programas e projetos de empresas privadas. No entanto, informa que não tem recursos financeiros para pagar o Piso salarial nacional ao professor desde o ano passado (2016).

Para se ter uma ideia, o piso salarial dos professores prevê reajuste de 11,36% em 2016. Sendo assim, o salário base passou de R\$ 1.917,78 para R\$ 2.135,64, representando um ganho salarial acima da inflação que foi de 0,69%.¹⁴

Já em 2017, o Piso salarial dos professores teve um reajuste de 7,64%. Este valor representou um incremento de 1,35% acima da inflação acumulada de 2016, que foi de 0,29%.¹⁵

O prefeito só deu um reajuste de 4% depois de muito embate e greve da categoria dos professores. Neste ano de 2017, ele sinalizou 0% de reajuste e ainda mandou um projeto de lei para a Câmara dos Vereadores congelando o salário dos professores por três anos, e foi aprovado pela maioria dos vereadores. Todavia, enviou também para a câmara uma solicitação de reajuste salarial para os cargos comissionados da Secretaria de Educação.

C. O.: Enquanto conversávamos sobre esse encontro de Gravatá, I deixou escapar que havia solicitado a uma pessoa para desocupar a sala das mesas educacionais, uma vez que os equipamentos do Projeto Brinqueducar estão sendo guardados lá.

¹⁴ (<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/01/piso-salarial-dos-professores-tem-reajuste-e-sobe-para-2-298-em-2017>), acesso em 31/08/17).

¹⁵ (<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-1136-em-2016-diz-mec.html>), acesso em 31/08/17).

Depois de alguns minutos de conversa, I saiu da sala, juntamente com C e me chamou para ver as crianças do Grupo I brincarem com os brinquedos que estavam na sala e que foram montados na área interna de entrada e saída da creche-escola.

Às 14h45min um grupo de seis alunos, juntamente com a professora D desceram e se dirigiram para a sala de mesas educacionais. Imediatamente, pedi licença a I e a C e me dirigi para a sala. Ao entrar, algumas crianças correram na minha direção e me abraçaram. Depois voltaram e se sentaram em um banco esperando o comando da professora.

C. O.: Fiquei admirada com esse abraço, porque entre as crianças se encontrava a aluna I. Ela estava com um ar de tristeza no rosto, como se fosse chorar, mas se controlou e voltou para se sentar no banco, junto às outras crianças. A professora me informou que I havia retornado às aulas no dia anterior (quarta-feira), mas que continuava chorando em contato com pessoas estranhas ao convívio rotineiro da sala de aula regular.

Quando entrei na sala, observei que os blocos vermelhos já estavam sobre a Mesa Educacional Alfanumérico. D chamou Gr, Isa, B, Ra, Ro e W, nessa ordem, para se sentarem ao redor da mesa e pediu para que organizassem os blocos, como forma de facilitar o trabalho.

Após as crianças terem organizados os blocos, a professora começou a navegar pelo ambiente da mesa: Menu Principal que dá acesso a todas as áreas. O ambiente desse menu é representado por um quarto infantil, que por sua vez possibilita a entrada as seguintes áreas: O Castelo, Aventura Digital, O Karaokê, A Sala de Aula, O Aquário, A Casa de Doces, O Jardim da Casa, O Show de Televisão e Provinha Alfabeto.

A professora posicionou o cursor sobre a área do Castelo e foi clicando nos submenus da Biblioteca em que apareceram atividades referentes à Sala de Cinema, depois em charadas e charadinhas. Isso já era 14h35min.

C. O.: Nessa navegação as crianças estavam inquietas e dando palpites sobre qual atividade gostariam de realizar. Contudo, a professora optou por trabalhar com a atividade de Charadas e Charadinhas, porque havia realizado uma atividade que ela havia xerocado na impressora da secretaria, com os estudantes no primeiro horário.

As crianças tiveram dificuldades em acompanhar o raciocínio lógico da atividade, porque se tratava de uma adivinhação: O que é, o que é: tiramos o que está fora e cozinhamos o que está dentro. Comemos o que está fora [...].

C. O.: R estava extremamente excitado, apontando que área gostaria de trabalhar, mas a professora optou por seguir seu planejamento.

Como as crianças tiveram dificuldade, a professora continuou navegando na área do Castelo. Ainda nessa área ela navegou até a Biblioteca, clicando na Sala de Cinema. Em seguida foi para a Base da Torre e acessou as atividades da Sala da Torre 1 e 2, Força e Jardim dos animais.

C. O.: Enquanto a professora navegava, as crianças ficavam gritando “essa, aí tia”, “essa aí não”, até que ela clicou na área da Casa de Doces.

Ao entrar no submenu: O Show de Televisão, a professora teve acesso a sete atividades: O Tiro ao Alvo, A Força, O Jogo da Velha, A Primeira Letra, A Letra Certa, A Chamada e Palavras do Mundo. Ela então escolheu trabalhar com A Primeira Letra. “Essa atividade permite uma série de descobertas sobre palavras que começam com a mesma letra” (MANUAL, s/d, p. 121).

Descrição da atividade:

- Os alunos veem uma tela com nove quadrados em branco;
- Em seguida, selecionam aleatoriamente um bloco de letra e o colocam no primeiro encaixe do Módulo eletrônico da Mesa Educacional Alfabeto. Na tela, aparecem imagens de palavras que começam com a letra selecionada;
- Da mesma forma, os alunos inserem outro bloco no segundo encaixe. Ao fazê-lo, a atividade passa a exibir somente as imagens de palavras que começam com a letra posicionada no primeiro encaixe, seguidas da letra posicionada no segundo encaixe e assim sucessivamente, até que reste somente uma possibilidade e a palavra se complete;
- Quando os alunos terminam de escrever, a narradora fala a palavra;

- O Patrulheiro das Galáxias pede que os blocos sejam retirados do Módulo eletrônico da Mesa Educacional Alfabeto para que a atividade possa ser reiniciada;
- A atividade termina após dez rodadas;
- No final, o Patrulheiro das Galáxias pergunta se os alunos querem repetir a atividade (MANUAL, p. 121).

C. O: Na prática, a professora não seguiu esse formato. Nessa atividade cada criança escolhia uma letra nos blocos vermelhos e a professora solicitava que colocasse no primeiro encaixe do Módulo eletrônico. Ao reconhecer a letra aparecia uma tabela com três colunas e três linhas (matriz 3 x 3) com figuras, cujos nomes iniciava com a letra colocada no Módulo eletrônico.

Quando a tabela surgia na tela, a professora com o mouse clicava em cima da figura e pedia que a criança falasse o nome. Quando a criança acertava, a professora perguntava que outras palavras começariam com aquela letra. À medida que as crianças iam falando, ela reforçava com elogios positivos. Caso a criança não reconhecesse a figura, a professora dizia o nome e ampliava para outras palavras que começassem com a mesma letra.

Às 15h02min, a professora parou a atividade e solicitou às crianças que organizassem os blocos na mesa educacional. Às 15h05min, ela retoma a atividade e às 15h10min, a atividade é encerrada. A professora solicita que as crianças organizem os blocos para que o outro grupo já encontre tudo arrumado. Em seguida organiza a fila indiana e sobe para sala de aula regular.

C.O.: Cada criança só teve uma única oportunidade para ouvir o nome da letra falada pela narradora, pegar o bloco com a letra indicada e inserir no Módulo eletrônico. Este reconhece a letra e apresenta a tabela com as figuras cujos nomes começavam com a letra inserida no Módulo.

Esse primeiro grupo trabalhou com as seguintes letras: T, D, G, H, B, A. Às 15h15 o segundo grupo já estava na sala as crianças: Ro, G, Da R, C e B. A professora replicou a mesma atividade.

C. O. Num determinado momento, Gabriel disse que não queria mais jogar porque queria outro jogo e insistiu na área do Castelo.

A professora volta a navegar pelos ambientes para encontrar a atividade sugerida por Gabriel. Uma criança fala que está com fome. Ela então olha o relógio e se dá conta de que já são 15h35. Ou seja, que já estava passando da hora do lanche das crianças. Débora solicita que as crianças guardem os blocos na sacola vermelha. Quando terminaram de organizar o material, as crianças saíram da sala e correram para lavar as mãos. Sentaram-se na mesa e foram sendo servidas pela funcionária da cozinha. A professora Débora subiu e foi buscar o primeiro grupo na sala de aula regular.

Quando a professora desceu com o primeiro grupo, ela me devolveu o termo de consentimento e a autorização de uso de imagem assinados por alguns pais/mães. Contudo, vale ressaltar que das trezes solicitações de cada, entregues à gestora no início da observação, ou seja, no mês de maio, apenas seis estavam assinadas.

C. O.: Ao me devolver as solicitações, a professora Débora já foi informando que não conseguiu a adesão de todos os pais/mães e que a mãe de Gabriel havia preenchido as solicitações, mas se recusara a assinar.

Nesse dia, o lanche das crianças foi uma fatia de melão e uma de melancia. Observei que algumas crianças comeram o lanche com gosto, outras não, afirmando que não gostavam das frutas. Pelo que entendi ficariam com fome, uma vez que a merenda é fornecida por uma empresa privada que segue estritamente um cardápio já acordado anteriormente com a Gerência de Alimentação – GEAL da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife.

Ao sair da sala das mesas educacionais, desliguei o condicionador de ar e perguntei à D onde deveria guardar o controle remoto. Ela informou que poderia deixar na sala, encostei a porta. Fiquei um pouco no pátio observando as crianças lancharem. Depois de alguns minutos me dirigi para a sala das professoras e fiquei registrando em meu diário de campo o nome dos livros que acompanham a Mesa Educacional Mundo das Descobertas e que estavam expostos na sala: Primeiros Passos; Linguagem Oral e Escrita (Girafa); Matemática (Urso); Movimento (Elefante); Arte (Leão); Natureza e Sociedade (Macaco); Música (Bichos);

C. O.: Não consegui fazer o registro de todos os livros que se encontravam expostos na sala. Dei uma parada, me despedi de I e de C e vim embora para casa.

Fiquei nesta sala fazendo esse registro até às 16h10min.

Quinta-feira: 31/08/2017 – Desde o início da minha presença no campo de pesquisa tinha observado que havia um rego que sai da casa de número 169, que se encontrava com o rego que sai da casa de número 169-A, casas que ficam localizadas no lado esquerdo da rua onde a creche-escola foi construída, no sentido Avenida Dr. José Rufino para o interior da comunidade do Iraque.

O rego corta para o lado direito e termina em um canal coberto com placas de cimento armado, que passa colado ao muro da unidade. Na ocasião, pensava que era para escoar as águas das chuvas, uma vez que a creche-escola fica na parte mais baixa da rua. Contudo, ao descer a rua em direção à unidade hoje, ficou evidente que se trata de água de esgoto das casas correndo a céu aberto. Esse fato chamou minha atenção, exatamente porque não havia chovido. O dia foi de muito sol.

C. O.: Percebe-se que há descaso na prestação dos serviços públicos. Os governantes não respeitam o cidadão, uma vez que trabalhamos cinco meses durante o ano só para pagar impostos.

Cheguei à creche-escola às 12h40min e antes de cruzar o portão de entrada observei, afixada no muro, uma placa nas cores: azul, amarelo e branco com o nome oficial da unidade. Essa placa me chamou a atenção porque até então não havia nenhuma identificação oficial.

As placas são confeccionadas com um fundo azul, com o brasão posicionado do lado esquerdo da placa, o nome da unidade centralizado, e na parte inferior duas faixas nas cores vermelho e amarelo, conforme se pode observar nas fotos abaixo.

Percebe-se que se trata de uma pintura recente, e não da época de sua inauguração. As cores estão muito vivas e não desbotadas pela ação do tempo decorrido entre sua inauguração em 2014 e o ano de 2017.

FIGURA 22 – Foto do muro da Creche-Escola Iraque

Fonte: Celular da investigadora.

C. O.: É impossível não se prestar atenção nessa imagem. Quando estive lá, no dia 06/12/16 para conhecer o campo de observação, tive de perguntar para alguém onde ficava a creche-escola. Como cheguei às 8h05 havia muitos transeuntes circulando na rua.

Voltando às atividades desse dia, entrei e fui direto para a sala das professoras e encontrei I e C almoçando. Dei boa tarde, me sentei e fiquei aguardando elas terminarem o almoço. I foi a primeira a terminar. Perguntei como tinha sido a visita ao médico com a filha. Ela explicou que tinha ido a um médico especialista em alergia. Foi tempo que C também terminou de almoçar. Recolheu o prato dela e o de I e os levou para a cozinha. I e eu continuamos a conversar sobre questões relativas ao falecimento de sua tia ocorrido durante o período de suas férias.

Estávamos conversando quando D entrou nessa sala. Perguntei como ela estava de saúde e ela respondeu que estava bem. Olhou a hora no relógio e percebeu que já estava um pouco atrasada. Saiu apressada e foi pegar as crianças na entrada. Peguei minhas coisas e fui atrás de D. Quando saí da sala, ela já vinha com as crianças organizadas em fila indiana.

C. O: Quando G me viu fez um ar de sorriso, movimentando o corpo como se viesse na minha direção, mas desistiu. Respondi ao seu sorriso e esperei que passassem por mim todas as crianças. Quando a última criança passou eu fui atrás.

Às 13h36min as crianças subiram para o pavimento superior. As últimas crianças subiram a rampa brincando o tempo todo. Assim que entramos na sala de aula regular

entraram mais duas crianças. Uma delas era Da, cuja mãe sinalizou à professora D que gostaria de falar com ela.

Às 13h40min, D desceu e liberou as crianças, que correram para pegar livros de historinhas que ficam expostos, permanentemente, nas duas estantes da sala de aula.

C. O.: Essas duas estantes são baixinhas, facilitando dessa forma o acesso das crianças aos livros de histórias infantis.

Percebi que Da não se motivou a pegar nenhum livro na estante. Já RR tirou um caminhão de plástico de dentro de sua mochila e me mostrou. Quando as outras crianças perceberam que ele estava com um brinquedo quiseram pegar os brinquedos que ficam no armário. Nessa situação tive de intervir porque a orientação da professora foi para que eles não pegassem os brinquedos.

C. O.: Como estava sozinha na sala de aula regular com as crianças tive que fazer essa intervenção. A professora Débora não verbalizou, mas implicitamente me deixou responsável pela turma.

Quase todas as crianças ficaram na maior brincadeira dentro da sala de aula. RR e VG começaram a correr um atrás do outro. Em um determinado momento, GM veio se queixar a mim que B havia gritado com ela.

C. O. Observei que B estava juntamente com C compenetradas na pseudoleitura do livro, que haviam escolhido para ler. Tive também de amarrar e dar o laço no cadarço do sapato de Ro, para evitar que ele caísse, uma vez que estava correndo o tempo todo.

Às 13h55min, a professora retornou à sala de aula e informou, para a turma, que estava conversando com a mãe de Da.

C.O.: Antes de descer a professora havia pegado em uma sacola uma folha de papel com atividade de matemática. Este foi o motivo de sua descida para xerocar cópias dessa atividade para desenvolver com as crianças.

Em seguida, a professora solicitou que as crianças guardassem os livros de historinha na estante e que viessem para a rodinha.

C. O.: A rodinha se caracteriza por uma atividade rotineira da sala de aula.

À medida que as crianças guardavam os livros na estante, corriam para onde estava a professora, ficavam em pé de mãos dadas, formando um círculo e aguardando que o último colega chegasse e fechasse o círculo. Quando a última criança fechou o círculo, a professora solicitou que se sentassem no chão.

C. O.: Essa atividade é realizada de forma bastante alegre. Só Da mostrou resistência em participar da rodinha, mas a professora insistiu e ele terminou cedendo e se juntando ao grupo.

Antes de se sentar no chão junto com as crianças, D se lembrou que estava vestida de calça preta. Ela saiu da rodinha e foi pegar um emborrachado. Uma criança perguntou para que era aquilo e ela respondeu que era para se sentar em cima e não sujar a calça, uma vez que em situações anteriores a calça teria ficado com o traseiro todo branco da poeira do chão.

C. O.: O piso do chão da sala é de granito. Um material que solta um pó branco. Nem todo dia se passa pano de chão na sala. Daí o pó aderir em tecido escuro.

Quando todas as crianças estavam sentadas no chão, a professora deu boa tarde e as crianças responderam com entusiasmo. Em seguida, ela agradeceu a Deus pelo dia de hoje e rezou a oração do Santo Anjo que foi acompanhada pelos alunos.

C. O.: O Estado confessional ligado à Igreja, e tendo o catolicismo como religião oficial, era uma das características da primeira constituição, outorgada por D. Pedro I, no ano de 1824. Já a Constituição de 1891 foi promulgada e tinha como uma de suas características o Estado laico. Ou seja, separado da Igreja. Contudo, a tradição católica se manteve, e ainda hoje é muito presente na vida do povo brasileiro, que se mantém fiel ao ritual católico de se benzer e rezar antes de iniciar qualquer atividade, seja ela laboral, esportiva, recreativa, dentre outras. Portanto, faz sentido para a professora D rezar antes de iniciar a aula.



Após a oração, a professora informou que ia fazer a chamada dos alunos presentes e ausentes, informando que iria precisar da ajuda deles.

D solicitou a Be que fosse pegar os copos lá embaixo e ele perguntou quantos eram. Ela pediu para ele contar quantos alunos estavam na sala. Be, com a porta entreaberta, começou a contar apontando o dedo indicador para cada colega, e foi seguido na contagem pelos demais colegas, que contaram em voz alta para confirmar o quantitativo de crianças presentes, mas que, no entanto, chegaram a valores diferentes.

Às 14h05min, a professora começou a escrever no quadro branco da sala de aula. Só que no quadro já estava escrito: 31 de agosto de 2017.

Embaixo desse registro, ela começou a desenhar uma tabela em que os alunos foram escrevendo seus nomes.

TABELA 7 – Atividade de escrita do nome pelas crianças realizada na sala de aula comum

 MENINAS	 MENINOS
1 B	1 VG
2 GM	2 RD
3 CL	3 GA
4	4 RA
5	5 RY
6	6 RR
7	7 BF
8	8

C. O.: As figuras desenhadas no quadro não eram bem essas. Contudo, foram as que encontrei na internet que melhor representavam as desenhadas no quadro pela professora D.

Após ter desenhado no quadro essa tabela, a professora foi até ao armário e pegou a ficha com o nome dos alunos e espalhou, uma abaixo do outra em duas colunas, em cima do emborrachado, e foi chamando cada criança para escrever seu nome no lado certo da tabela.

C. O.: Enquanto a professora desenhava a tabela, as crianças ficaram brincando entre si.

A professora iniciou a chamada pelo nome dos meninos. A primeira letra anunciada foi a letra 'V'. Imediatamente VG se levantou, pegou o lápis marcador de quadro branco, na cor azul, se dirigiu até o quadro e começou a escrever seu nome. Quando ele foi escrever seu segundo nome colocou a primeira letra do nome G muito junto do primeiro nome. A professora então orientou-o a colocar o dedo indicador depois da escrita do primeiro nome para dar um espaço em branco, e em seguida começou a escrever o segundo nome.

C. O.: Enquanto isso, algumas crianças ficaram prestando atenção e outras brincando.

G seguiu as instruções da professora e escreveu seu nome direitinho, sem precisar consultar a ficha com seu nome registrado. Assim que ele terminou, a professora anunciou a letra 'R'. Aí foi um alvoroço só, porque há na sala de aula quatro meninos cujos nomes começam com essa letra: Ro, Ra, Rye Rod. As crianças ficaram falando: sou eu, sou eu...

A professora pediu calma e anunciou a segunda letra 'O'. Mesmo assim, o alvoroço continuou, só que agora com menor intensidade, uma vez que havia só dois nomes iniciados por essas duas letras: Ro e Rod. A professora então, anunciou a terceira letra 'B'. Após esse anúncio, Ro se levantou do chão e se dirigiu para o quadro para escrever seu nome.

As outras crianças continuavam fazendo barulho: falando alto, rindo... A professora falou: 'Vamos fazer silêncio para Ro se concentrar e não errar nenhuma letrinha do nome dele'.

Depois de um certo tempo, a professora solicitou às crianças que já haviam registrado o nome na tabela, que se sentassem nas mesas e distribuiu a atividade de matemática xerocada e um lápis. Em seguida deu o comando da tarefa: contarem as estrelinhas e registrar o número correspondente à quantidade de cada grupo de estrelinhas na linha ao lado.

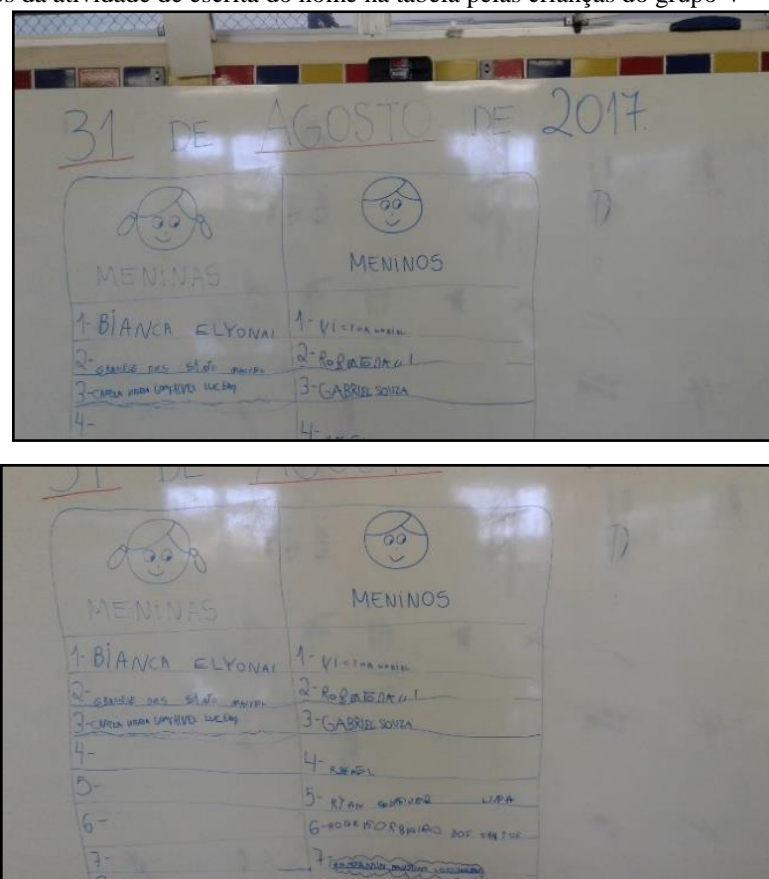
Enquanto isso, as outras crianças continuavam no quadro registrando seus nomes. Houve um momento em que havia um menino e uma menina, ao mesmo tempo, no quadro fazendo os registros de seus nomes.

C. O.: Algumas poucas crianças sentiram a necessidade de consultar a ficha com seu nome registrado.

B quando estava fazendo sua atividade de Matemática veio pedir a minha ajuda para terminar a atividade. Ela havia contado corretamente o quantitativo de estrelas, mas na hora de registrar o número havia se confundido, como por exemplo eram 8 estrelas e ela registrou o número 3.

C. O.: Percebi que B escreve alguns números de forma espelhada. Notei também que Is faltou à aula hoje.

FIGURA 23 – Fotos da atividade de escrita do nome na tabela pelas crianças do grupo V



Fonte: Celular da investigadora

Pelo fato de não ter uma pessoa disponível para ficar na sala de aula regular com um subgrupo, enquanto a professora estivesse na sala das mesas educacionais com o outro subgrupo, ela então resolveu descer com as onze crianças presentes na aula de hoje.

Às 14h45min, D desceu com o grupo, e ao chegar na sala se sentaram em cinco bancos de dois lugares, formando um 'U' em torno da Mesa Educacional Mundo das Descobertas.

C. O.: Quando adentrei a sala fiquei surpresa ao ver as crianças ao redor dessa mesa. Por outro lado, me veio à mente a conversa de I, quando ela verbalizou que no dia anterior a professora havia passado um bom tempo mexendo nas mesas educacionais.

Inicialmente, D apresentou a mesa as crianças e o Big Track, que é uma espécie de mouse gigante que ajuda as crianças na navegação das Atividades Interativas Multimídia (PRIMEIROS PASSOS, s/d, p. 28).

Às 15h05min, a professora iniciou a interação com a atividade: complete os números. “Nessa atividade, a criança deve arrastar os blocos de gelo e formar uma sequência numérica para que o esquimó encontre seu iglu” (MATEMÁTICA, s/d, p. 15).

A primeira criança a ser convocada para realizar a atividade foi Rafael. Na prática, essa atividade consistia em arrastar, com o Big Track, os blocos de gelo, seguindo a ordem crescente dos números: 1, 2, 3, 4 e 5.

Depois foi GM, BF, RY e B que não conseguiram passar do bloco de gelo número 2, uma vez “que há um tempo para que esta atividade seja completada e que começa a contar após o encaixe da primeira peça” (op. cit.)

C com a ajuda da professora conseguiu arrastar até o bloco de número 3. Depois foi GM, RD, V, RR e Da. Como as crianças não conseguiram completar a atividade, a professora resolveu mudar e foi trabalhar o Jogo da Pipa (MATEMÁTICA, s/d, p. 45-46).

Nessa atividade, a orientação é que as crianças deverão relacionar a forma e a cor com o número solicitado pelo narrador, clicando na forma e depois na cor, que representam o número solicitado.

Para dar início à atividade, a professora convocou Bi, que se aproximou da mesa e ficou aguardando o comando de D: Encontre o balão, onde está o número 19, B? Qual é a cor, qual é a forma?

C. O.: Ao falar o nome do número, a professora comunicava aos alunos que o número era formado, no caso do 19, por exemplo do número 1 e do número 9.

Em seguida, a professora convocou nessa ordem: RY, RA, GM, BF, CV, GM, VG, RR, RY e Da.

C. O.: Conforme pode se observar RY foi chamado duas vezes.

Enquanto a criança convocada ficava realizando, individualmente, a atividade, a professora ficava incitando o restante do grupo com palavras de ordem: Cadê a torcida pelo colega? Qual é a cor do balão? Onde está o número tal? É quadrado, círculo ou estrela? Qual é a forma? Qual é a cor? Vamos lá minha gente! E assim, sucessivamente.

Às 15h25min a atividade foi encerrada para as crianças lanchar. A professora fez a fila indiana com as crianças, que saíram da sala e foram lavar as mãos e depois lanchar. Enquanto isso, eu fiquei na sala desligando a Mesa Educacional Mundo das Descobertas.

C. O.: Percebi que as crianças ficaram mais envolvidas com as atividades propostas. Socializei junto à D essa minha percepção da situação.

Após tecer o comentário me despedi de D e saí da unidade às 15h30.

4.6.1.6.1 Comentários VI

A décima sexta sessão foi marcada pela ausência da professora do grupo V, mais uma vez na unidade. Dessa vez motivada por doença. Sendo assim, só foi possível coletar dados em outros espaços da unidade.

Na décima sétima sessão foi possível acompanhar as crianças na atividade pedagógica, realizada com a mediação de uma das mesas educacionais, na sala de informática. A atividade escolhida pela professora foi A primeira letra, do ambiente: O Show de Televisão.

Nessa sessão, a professora devolveu à investigadora os termos de consentimento e autorização de uso de imagem assinados por alguns dos responsáveis pelas crianças que haviam sido entregues à gestora no mês de maio. Foi possível, ainda nesta sessão, coletar dados na sala das professoras.

A décima oitava sessão teve como foco a questão da afixação da placa de identificação da unidade educacional e nas atividades realizadas nas salas de aula comum e de tecnologia.

Nessa tarde, a atividade foi desenvolvida com a mediação da Mesa Educacional Mundo das Descobertas.

4.6.1.7 Parte VII

Quinta-feira: 14/09/2017 – Quando cheguei à creche-escola, uma funcionária terceirizada veio abrir a grade de acesso e saída da unidade. Dei boa tarde e entrei. Contudo, há uma coisa que vem me intrigando há bastante tempo diz respeito à placa de identificação da creche-escola, uma vez que não havia percebido anteriormente ela afixada no muro. Assim, antes de entrar na unidade tirei duas fotos: uma foto da placa de identificação e da outra da faixa com o tema do ano letivo.

C. O.: A placa afixada apresenta características de uma placa nova, sem arranhões e com as cores: amarela, azul e vermelha, que representam as cores da Prefeitura do Recife bastante vivas e brilhantes. Percebe-se que não há ação do tempo. Ou seja, se a creche-escola foi inaugurada, pelas informações do Senhor G, no final de dezembro de 2014, significa dizer que durante esses quase três anos de funcionamento da unidade a placa sofreu a ação do tempo com sol e chuva, e mesmo assim as cores continuaram brilhantes e sem nenhum arranhão?

Perguntei à funcionária há quanto tempo a placa de identificação da creche-escola estava afixada no muro da unidade. Ela não soube informar com precisão o tempo, mas disse que fazia muito tempo.

Quando o porteiro C se aproximou, a funcionária perguntou se ele sabia dizer quanto tempo fazia da afixação da placa. O porteiro informou que já fazia bastante tempo e que a placa ‘está lá’ desde quando a creche-escola foi inaugurada há cerca de três anos. Retruquei e informei que nunca a tinha visto lá no muro. O porteiro então informou que eu não via a placa porque tem sempre um carro ou uma Kombi estacionada em frente a ela impedindo a visão das pessoas. Agradei a informação e perguntei por I. Ele informou que ela estava ‘lá dentro’. Agradei e me dirigi para a sala da gestão.

C. O: Esse ‘lá dentro’ significou dizer que I estava sentada em sua sala de trabalho.

Ao entrar na sala de I havia uma moça de bata branca sentada e conversando. Dei boa tarde. As duas responderam e a moça pediu para que eu me sentasse ao seu lado. Agradei e informei que iria para a sala das professoras. À medida que ia saindo da sala, escutei I informando à moça quem era eu e o que estava fazendo na unidade.

C. O.: Não me senti à vontade para participar da conversa corrente das duas, uma vez que não sabia qual era o assunto que estava sendo tratado, como também porque não tinha ideia do tempo da conversa. Contudo, tinha uma leve suspeita que se tratava de alguém ligado ao Programa de Saúde na Escola, o que foi confirmado depois pela conversa de I com algum funcionário da unidade. Como a porta da sala dos professores estava aberta deu para ouvir a comunicação.

Quando já ia saindo da sala de sua sala, I informou que foi feito contato com a pessoa da comunidade que fez parte da luta pela construção da creche, e que ela estaria chegando lá pelas 14h para conversarmos. Respondi que bom, e me dirigi para a sala das professoras para colocar meu celular para carregar, uma vez que a bateria estava com pouca carga.

Entrei na sala e encontrei M, da secretaria da creche-escola, sentada na mesa e almoçando. Também estava uma professora, em pé, organizando seu material de trabalho. Dei boa tarde e me sentei à mesa para aguardar a chegada da professora D do Grupo V. A professora terminou de guardar seu material e assinou seu horário de saída no Livro de Ponto, que estava sobre a mesa. Quando terminou sua refeição, M saiu da sala e eu fiquei sozinha.

As folhas do livro de ponto são divididas em colunas para serem registradas as seguintes informações: assinatura do professor, horário de entrada, número de meninos matriculados, número de meninas matriculadas, total de alunos da turma, horário de saída do professor, número de meninos presentes, número de meninas presentes e total da frequência dia. Todas essas informações são necessárias para alimentar o banco de dados do Ministério de Educação - MEC e para controle da própria Secretaria de Educação – SEDUC do Recife.

C. O.: Como já trabalhei em escola, aquele objeto não me era estranho. Já conhecia todo aquele ritual. Contudo, não me senti à vontade para folheá-lo, mesmo depois da saída de M da sala.

Às 13h25min, saí da sala para ir ao sanitário que faz fronteira com a sala de I. Ao sair do banheiro escutei um celular tocando. Imaginei que fosse de I e fui para o pátio interno. Encontrei o porteiro e informei-o de que havia um celular tocando e que eu imaginava que

fosse da I. Ele se dirigiu para a área da lavanderia da unidade. Voltei para a sala das professoras, me sentei e fiquei sem fazer nada.

Enquanto aguardava a professora D chegar, tive a ideia de ir registrar os espaços físicos da unidade. Peguei lápis e um caderno e me dirigi para o pátio e comecei a fazer as anotações.

Quando o porteiro retornou para seu posto, eu já estava no pátio, e ele já foi informando que a professora D não viria hoje, porque era dia de Assembleia, comentando inclusive, que mais uma vez eu teria dado viagem perdida. Fiz um ar de riso e perguntei se o cartaz informando sobre a Assembleia estava afixado no mural da creche-escola. Ele informou que sim. Aproveitei então para tirar uma foto.

C. O. Após essa informação do porteiro é que entendi a fala de I sobre a vinda da pessoa da comunidade para a entrevista.

Comecei a registrar os espaços físicos da unidade quando o Senhor Ge chegou. I me apresentou a ele. Interrompi as anotações e I orientou que eu fizesse a entrevista em sua sala porque era mais silenciosa e tinha o condicionador de ar. Ou seja, o ambiente ficaria mais agradável. Dirigi-me até a sala das professoras, tirei meu celular da tomada e fui para a sala de I para colocá-lo novamente na tomada elétrica, e assim poder realizar a entrevista.

Peguei duas cadeiras e coloquei junto da tomada. Solicitei a seu Ge que se sentasse em uma das cadeiras. Expliquei-lhe o motivo da entrevista e comecei a entrevista às 13h55min. Encerrei a entrevista, agradei ao Senhor Ge pela sua disponibilidade em me atender. A nossa conversa teve a duração de 33'36".

Quando ele saiu da sala ficou conversando com I, no pátio interno da creche-escola. Aproveitei para me sentar em um banco, na área onde são servidas as refeições das crianças, aguardando o final da conversa. V saiu da lavanderia e se sentou junto de mim.

Em conversa corrente, V foi falando de suas dificuldades existenciais. Disse que fazia o curso superior de Radiologia em uma faculdade da rede privada, mas que teve de abandonar após a morte de sua mãe, uma vez que tinha ficado sozinha e precisava ganhar dinheiro para poder sobreviver.

Após alguns minutos de conversa, ela pediu licença e foi pegar as peças de roupa na lavanderia. Eram as camisas das crianças que ela começou a dobrá-las. Enquanto as dobravas,

ela foi informando que a lavanderia dela era muito organizada e que havia sido elogiada pelo antigo secretário de educação, pelo fato de a lavanderia da creche-escola ser a mais organizada da Rede de Ensino.

De acordo com V, as máquinas industriais de lavar e secar passaram quase 6 meses quebradas e nesse período ela lavava todas as roupas na mão. Afirmou inclusive que os colegas ficavam chamando ela de besta, porque era para deixar as roupas sem lavar até que as máquinas fossem consertadas, mas que ela não se deixou enredar pelos comentários dos colegas, uma vez que ficava pensando na situação das crianças e de suas mães.

A conversa entre o Senhor Ge e I durou alguns minutos, e como eu precisava conversar com I sobre alguns assuntos fiquei esperando para poder ir embora.

C.O.: A conversa corrente com I foi para informá-la que gostaria de passar um dia inteiro na creche-escola para acompanhar a rotina. Solicitei que ela informasse a professora D que não iria mais observar as práticas pedagógicas com o uso das mesas educacionais, uma vez que necessitaria observar outros espaços da unidade e realizar outras entrevistas.

Após a conversa com I me despedi e vim embora. Sai da unidade às 15h.

Quinta-feira: 28/09/2017 – No dia 21 do mês em curso, liguei para a creche-escola, no horário da manhã, para informar que não iria, porque estava participando do XV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação.

Esse congresso se realizou no período de 20 a 22 de setembro do ano em curso, no Centro de Convenções de Pernambuco, localizado na divisa entre a cidade do Recife e Olinda, tendo como temática central: Educação e Tecnologia em Tempos de Mudança.

Quem atendeu a ligação foi o porteiro, Sr. S. Pedi para falar com I, mas ele informou que ela só chegaria depois das 9 horas. Perguntei por C, mas ela também não se encontrava na unidade. Pedi então para falar com M da secretaria – Agente Administrativa. Depois de alguns minutos de espera, o porteiro voltou e informou que ela não poderia atender porque estava organizando o acolhimento das crianças no pavimento superior e que deixasse o recado, que seria transmitido a I.

Dei meu nome ao porteiro, informando que era a pessoa que toda quinta-feira, no período da tarde, estava na creche-escola. Ele disse que já havia reconhecido a minha voz e

que eu poderia deixar o recado. Pedi então que ele, por gentileza, informasse a I que eu não poderia ir para a creche-escola porque estava participando de um congresso sobre tecnologia, e desliguei o telefone.

C. O.: Os porteiros trabalham em uma unidade educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife, em uma escala de 12 por 36 horas. Sendo assim, a cada quinta-feira é um porteiro diferente: C ou S.

Quem abriu a grade de acesso e saída da unidade foi uma funcionária que também entrou comigo, coincidentemente. Ela observou que o cadeado estava aberto, não sendo necessário chamar o porteiro.

Quando estava adentrando o pátio interno da unidade percebi o porteiro C passar na área do quintal da unidade com um prato na mão, indicando que ele havia acabado de almoçar. O que justifica o fato de o cadeado estar aberto na grade.

Cheguei à creche-escola às 12h30min e encontrei a coordenadora pedagógica almoçando, juntamente com mais duas funcionárias da unidade, na área do refeitório que se limita com a cozinha. Dei boa tarde e entreguei a V uma sacola com sapatos usados, em bom estado de conservação, para agregar ao material para o bazar.

Ao entrar na sala das professoras, encontrei M da secretaria e a professora do Grupo IV da manhã, sentadas na mesa grande e trabalhando em seus respectivos notebooks. Dei boa tarde, me sentei e fiquei escutando a conversa corrente entre as duas. A conversa não tinha relação direta com o cotidiano do universo da creche-escola.

Às 13h, se encontravam na sala das professoras: C, M e A – professora do berçário. Esta professora entrou na sala com sua comida no prato. Sentou-se na mesa e enquanto se alimentava conversava com C e M sobre as fotos do WhatsApp.

O telefone da secretaria tocou e M foi atendê-lo. Às 13h05min, ela retornou à sala para avisar que I havia ligado para informar que sua mãe também iria para o passeio. Aproveitei então para perguntar se I viria para a unidade, C informou que não, porque teria ido ao médico.

Consultei C sobre a possibilidade de entrevistar o porteiro, V e outros funcionários da creche-escola. Ela informou que não teria nenhum problema, desde que eles consentissem.

Às 13h16min, o porteiro C entrou na sala das professoras para informar que a mãe do aluno Ry estava querendo deixá-lo na creche-escola porque teriam entrado na casa dela e

roubado as máquinas. E como ele não tem autoridade para decidir, uma vez que a professora D ainda não havia chegado, optou por fazer a consulta a C. Em seguida, ele levantou a hipótese de que se acontecesse alguma coisa que impedisse a professora de vir trabalhar, quem ficaria responsável pela criança? M se levantou da mesa e foi consultar C para decidirem sobre a questão.

Às 13h25min, M entrou na sala das professoras e pegou o livro de ponto dos estagiários. Aproveitei e perguntei sobre a situação de RY. Ela informou que C havia deixado que ele ficasse na unidade aguardando o início das aulas do turno da tarde.

Às 13h50min saí da sala das professoras e fui consultar o porteiro C sobre a possibilidade de entrevistá-lo. Ele informou que não teria nenhum problema.

Antes de iniciar a entrevista subi para o pavimento superior para falar com a professora D e saber se ela havia recebido o recado. Ao chegar lá em cima, bati na porta da sala de aula regular dos Grupos IV - manhã e V - tarde, abri a porta, dei boa tarde e entrei.

D me recebeu com um largo sorriso no rosto e as crianças responderam ao meu boa tarde! Já ia fechando a porta, quando G entrou na sala de forma espantada, chegando inclusive a esbarrar em mim. Ela deu um largo sorriso e pediu desculpas.

C. O.: A professora D estava de cócoras, afixando uma folha de cartolina amarela na parede.

Quando D se aproximou, já foi informando que havia esperado por mim, na semana passada. Às 14h, ela entendeu que eu não viria mais, inclusive comentando sobre a minha ausência com C. Aproveitei o momento e informei que havia ligado logo cedo na quinta-feira passada, para informar que estava participando do XV Congresso Internacional de Tecnologia, e que por isso não teria vindo para a observação. D verbalizou que não havia recebido o recado. Aproveite a ocasião e perguntei se I havia informado a ela que eu precisaria coletar dados de outras fontes e que por isso não mais observaria as práticas pedagógicas com a utilização das mesas educacionais. D respondeu que não. Informei-a também que havia perguntado a C sobre a entrevista que eu ainda precisava fazer com ela e que ficou acordado para a próxima semana.

Em seguida fui conversar com C sobre a minha ausência na semana anterior. Ela também informou que não havia recebido o recado, mas que sentiram a minha falta.

C. O.: A falha na comunicação entre o porteiro S e M, entre I e C, entre I e D me deixou numa situação bastante desconfortável. A impressão que ficou, pelo menos para mim, é que eu não honrei o compromisso estabelecido, informalmente, quando fiz contato com a gestora da creche-escola para desenvolver meu trabalho de pesquisa nesse campo.

Esclarecido o motivo de minha ausência, desci para o pavimento térreo e iniciei a entrevista com o porteiro C, que teve a duração de 11'33". Por se tratar do porteiro da unidade, a entrevista foi interrompida, pelo menos três vezes, para que ele pudesse abrir a grade de acesso e saída da unidade, objetivando a circulação das pessoas.

Encerrada a entrevista, permaneci na creche-escola observando a rotina. As crianças do Grupo I estavam realizando atividades do Programa Brinqueducar.

Enquanto observava as atividades do Grupo I, a professora D desceu com um pequeno grupo de crianças e se dirigiu para a Sala das Mesas Educacionais. Algumas crianças ao me verem em pé, correram e me abraçaram. G perguntou se eu não iria para lá (sala das mesas). Respondi que não e ela saiu correndo para a sala.

C. O.: Havia três adultos apoiando a atividades das crianças do Grupo I: A ADI e duas estagiárias.

A professora D desceu com o primeiro grupo de crianças às 14h40min para a Sala das Mesas Educacionais. Às 15h, me despedi e vim embora para casa.

Segunda-feira: 02/10/2017 – Como eu tinha direito a dez dias remanescentes de Licença Prêmio referente ao período aquisitivo de 2007 a 2012, negocieei com a chefia e com meus pares do setor de trabalho para gozar nessa ocasião, visando acelerar as observações e fechar o ciclo. Por isso, cheguei à creche-escola às 7h10min para observar a rotina do turno da manhã.

Ao chegar à unidade observei que o Agente de Portaria – C estava sentado, encostado em uma parede e de frente para a grade de acesso e saída da unidade, que estava fechada só

com o ferrolho e já encontrei a coordenadora pedagógica, a professora do Grupo IV e uma criança.

Em conversa com C fui informada que a segunda-feira, por ser o primeiro dia da semana, é o dia em que há um considerável absenteísmo de crianças, como também é o dia em que, normalmente, elas começam a chegar depois das 7h30min.

Com o passar do tempo, aos poucos foram chegando as outras professoras do turno da manhã e algumas pouquíssimas crianças.

Informei a C que na próxima quarta-feira (04/10/17) viria também no horário da manhã. No entanto, ela informou que nesse dia não haveria ninguém, na creche-escola, porque seria o passeio, em comemoração ao Dia do Professor. Para tanto, estavam indo passar o dia na cidade de Gravatá.

A cidade de Gravatá fica localizada no interior de Pernambuco, cuja altitude média é de 447m acima do nível do mar, com uma temperatura média anual de 22° C, com mínimas chegando a 15° C nos meses mais frios, enquanto na época mais quente as temperaturas máximas podem chegar próximas de 30°.

Essas características climáticas favorecem o turismo na cidade, especialmente da população do Recife, cuja temperatura média anual gira em torno de aproximadamente 26° C, chegando a 30° C no verão, e às vezes chegando até 35° C.

C. O.: Em alguns países existe um dia diferenciado devotado aos professores. No caso específico do Brasil, o feriado é apenas escolar. Em todas as outras organizações, públicas ou privadas, as pessoas não são dispensadas do seu trabalho, inclusive os professores das universidades e institutos de ensino superior, no âmbito federal. Esse dia foi instituído no Brasil, pelo imperador D. Pedro I, quando ele baixou um Decreto Imperial, no dia 15 de outubro de 1827, criando o Ensino Elementar no Brasil. Contudo, foi apenas, no ano de 1947, que ocorreu a primeira comemoração de um dia, fundamentalmente dedicado ao professor. Essa data foi oficializada nacionalmente como feriado escolar, pelo Decreto Federal nº 52.682, de 14 de outubro de 1963, em que definia a essência e a razão do feriado.

Neste ano de 2017, o dia 15 de outubro caiu em um domingo, e como o dia 12 do mesmo mês, que caiu numa quinta-feira é dedicada à padroeira do Brasil – Nossa Senhora Aparecida – é um feriado nacional, a Secretaria de Educação do Município negociou o dia 13 de outubro, para que houvesse feriado nesse dia, em todas as unidades educacionais, uma vez que não interferia com a obrigação, por lei, de cumprir os 200 dias letivos. Contudo, algumas

unidades educacionais, da Rede Municipal de Ensino do Recife resolveram se organizar de outra forma, antecipando a comemoração, sendo este o caso da Creche-Escola Iraque.

Quando V chegou veio falar comigo. Aproveitei a ocasião para perguntar se poderia fazer uma entrevista com ela, que se mostrou bastante disponível.

À medida que as crianças iam chegando ficavam no pátio interno da unidade, correndo ou no colo dos responsáveis, aguardando o momento de adentrar as salas de aula, no pavimento superior.

Observei que havia três caixas organizadoras, na cor azul, em cima de uma das mesas, com uma etiqueta referente a cada grupo, com exceção do berçário de do Grupo IV.

C. O.: Perguntei a uma das cozinheiras sobre o conteúdo das caixas azuis e ela respondeu que era o fardamento da creche-escola: short e blusa. Dentro foi colocado a quantidade de fardas correspondentes ao número de crianças de cada grupo.

De forma rotineira, as caixas organizadoras com o fardamento eram levadas para o andar superior onde ficam as salas de aulas. Quando os responsáveis subiam com crianças era providenciada a troca de roupa. Assim, com a ajuda da pessoa responsável, tirava-se a roupa com que a criança veio de casa, guardava-se em sua mochila e colocava-se a farda da unidade. À medida que as crianças sujavam as peças de roupa, a farda ia sendo trocada ou após o banho que era dado antes do almoço.

C. O.: Esse ritual se faz necessário para se evitar qualquer queixa dos responsáveis em relação a integridade física da criança. É importante observar se a criança está com alguma marca de agressão física, no corpo. Caso seja observado alguma mancha ou ferimento, a gestora da unidade é imediatamente informada, para que seja tomada as providências cabíveis, como também, para resguardar os funcionários da própria unidade de possíveis queixas, como por exemplo a criança ter se machucado durante o período em que esteve sob a responsabilidade da instituição.

Às 7h30min, as crianças do Grupo I e II foram convidadas a subir para o pavimento superior e às 7h34min, as do Grupo III. Percebi que quando as crianças do Grupo IV chegavam, elas colocavam a mochila em cima de um banco e se dirigiam à mesa em que já estavam servidos os pratos com papa. Elas se sentavam e começavam a se alimentar,

acompanhadas pela professora da turma e de uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil - ADI.

Ao terminarem de comer a papa, levantavam-se da mesa e se dirigiam até o banco onde se encontravam as bolsas, pegavam sua mochila, colocavam nas costas e se posicionavam em fila indiana, próximo à rampa de acesso ao pavimento superior e ficavam aguardando os outros colegas terminarem de se alimentar.

À medida que as crianças desse grupo iam terminando a refeição, a professora e às vezes a própria criança pegava a cadeira e empilhava junto à parede.

C. O.: Esse comportamento procedimental da criança já indica uma aprendizagem por imitação, o que é natural dessa fase.

Quando a última criança terminou de comer a papa se juntou ao grupo que a esperava, e a professora subiu com toda a turma.

Às 7h50min chegou uma criança chorando muito, e sua responsável sem muita paciência deu o seguinte comando: “Vamos, I, anda!”. Como ela continuava chorando e sem querer subir, a responsável pegou, de forma muito ríspida, a mão da criança e foi levando-a para o piso superior. A criança continuava chorando e muitos minutos depois ainda se ouvia o seu choro no térreo.

Às 8h15min, as crianças dos Grupos I, II e III, já vestidas com as fardas, desceram para se alimentar, acompanhadas de três adultos. O diferencial nessa descida foi que as crianças do Grupo III desceram a rampa bem animadas e cantando a musiquinha da Borboletinha:

Borboletinha tá na cozinha
fazendo chocolate
para a madrinha
Poti, poti
perna de pau
olho de vidro
e nariz de pica-pau pau, pau.

C. O.: As crianças estavam eufóricas e saltitantes.

Às 8h20min, fui até a sala das professoras para deixar minhas bolsas, porque precisava ir ao sanitário. Uma professora de Contrato por Tempo Determinado – CTD perguntou quem eu era e o que estava fazendo lá na unidade. Apresentei-me e falei que estava fazendo uma observação. Ela então quis saber se era uma pesquisa para a Rede Municipal de Ensino, ou se era para fora. Respondi que era para o doutorado.

Às 8h35min, as crianças do Grupo II subiram e as do Grupo II se dirigiram para a sala das mesas educacionais para utilizar a mesa: Mundo das Descobertas.

C. O.: Essa ida das crianças do Grupo II confirma o que a gestora havia informado anteriormente: que todas as crianças têm acesso às mesas, até as do berçário.

Em conversa corrente com C fui informada que a professora do Grupo II estava de Licença Maternidade e que a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil estava à frente da turma, seguindo o planejamento deixado pela professora. Informou também que a professora A do Berçário havia tirado Licença Prêmio e que por conta disso elas não haviam recebido as crianças do berçário nesse dia.

De acordo com C, enquanto a Secretaria de Educação não enviasse duas professoras para assumir as turmas, iria ser feito um rodízio para recebimento das crianças, e que os pais haviam sido informados, na sexta-feira anterior.

Antes das 9h, C informou que ia tomar café porque havia saído de casa sem. Após o café, ela informou que a atividade do ateliê dura em média 1 h com o Grupo III e com o II gira em torno de 30' a 40', porque as crianças não conseguem permanecer durante muito tempo concentradas na atividade.

C. O.: De acordo com I, a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino, para educação infantil está pautada na abordagem do sistema Reggio da cidade italiana de Reggio Emilia.

Esse sistema é composto por um conjunto de escolas para crianças pequenas, em que o desenvolvimento de competências intelectual, emocional, social e moral da criança é respeitado.

O fio condutor dessa abordagem é o trabalho com projetos, em que a criança é o centro do processo, circulando pelos vários ambientes: salas de aulas, ateliê, estúdio e

laboratório, em que é possibilitado à criança manipular ou experimentar, através das linguagens visuais e verbais,

As sair da sala das mesas educacionais, as crianças do Grupo III subiram para o pavimento superior para dar continuidade às atividades do dia.

Às 9h35min, a estagiária foi até a cozinha, pegou uma bandeja com os copos de vitamina de banana e entrou na sala das mesas educacionais, onde estavam as crianças do Grupo II. Às 10h, elas subiram para a sala de aula regular.

Como a dinâmica da rotina estava toda definida e cada funcionário desenvolvendo seu papel, aproveitei para agendar com a V a entrevista para a quinta-feira (05/10/17) no turno da tarde. Ainda tentei conversar com C sobre a dinâmica pedagógica da unidade, mas não consegui porque ela estava ocupada com o gerenciamento rotineiro de gestão, uma vez que I havia se ausentado.

Aproveitei então para circular pelos espaços físicos para conhecer. No pavimento superior, observei a produção das crianças expostas nos murais das paredes. Às 11h20min me despedi de C e fui embora.

4.6.1.7.1 Comentários VII

Na décima nona sessão informei à professora do grupo V que não iria mais observar as práticas pedagógicas desenvolvidas tanto na sala de aula comum como na sala de tecnologia. Nessa sessão foi possível realizar a entrevista com o líder comunitário. A fala deste ator social acrescentou várias outras informações sobre a história de luta da invasão do terreno onde foi edificada a comunidade do Iraque, como também sobre a luta dos moradores junto ao poder público municipal para construção de uma creche na comunidade para atender as crianças pequenas, filhos dos moradores.

A vigésima sessão foi caracterizada pela entrevista com um dos porteiros da unidade educacional, objetivando compreender a dinâmica de suas interações com as crianças da creche-escola, seus responsáveis e os outros funcionários da unidade.

Na vigésima primeira sessão, esta pesquisadora observou a dinâmica de funcionamento do turno da manhã, visando compreender a dinâmica de acolhimentos das crianças do berçário, grupos I, II e III pelos funcionários da unidade.

4.6.1.8 Parte VIII

Segunda-feira: 05/10/2017 – Às 10h10min liguei do trabalho para a creche-escola para falar com C sobre a possibilidade de fazer a entrevista, hoje, com a professora D. Quem atendeu a ligação foi M da Secretária, que informou sobre a ausência de C na unidade. Perguntei então sobre I. M informou que ela estava e foi chamá-la. Alguns minutos depois M retornou informando que I estava no berçário, localizado no pavimento superior, e que não poderia descer, sugerindo que eu ligasse algum tempo depois.

Às 10h50min retornei à ligação para a creche-escola e consegui falar com I. Perguntei se seria possível entrevistar a professora D, hoje. Ela respondeu que iria viabilizar a entrevista.

C. O.: Fiz essa consulta por conta da dificuldade em entrevistar D, em momentos anteriores, porque não tinha uma pessoa disponível para ficar com os alunos da turma. Além disso, duas professoras haviam saído de licença: uma de Licença Maternidade e a outra de Licença Prêmio¹⁶, cuja ausência acarreta implicações para o funcionamento da unidade.

Cheguei à creche-escola às 14h25min. Quem abriu a grade foi uma funcionária da unidade, que coincidentemente estava de saída. Nesse horário, os funcionários estão em seu período de almoço. I ainda não havia almoçado, porque estava dando banho em sua filha, que neste dia estava na unidade. Consultei I sobre a possibilidade de acessar o Livro de Ponto das professoras e ela não fez nenhuma objeção.

C. O.: A filha de I é uma criança de oito anos que estuda em uma escola da Rede Privada, que fica localizada perto da creche-escola, e neste dia I a tinha levado ao médico. Ao sair do consultório com a filha, foi para a unidade, uma vez que a criança estuda no turno da tarde.

¹⁶ Licença Prêmio é um direito de todo servidor público. A cada 5 (cinco) anos de trabalho, o servidor tem direito a 3 (três) meses de gozo. No caso, da Prefeitura do Recife, ela ocorre nesse intervalo. Se o servidor deixar acumular mais 5 (cinco) anos sem gozar a licença anterior, ele perde o direito à primeira licença. Ele não precisa, necessariamente, gozar de imediato os 3 (três) meses. Pode tirar de forma escalonada.

Após a consulta, me dirigi para a sala das professoras. Peguei o Livro de Ponto das professoras e observei que ele foi aberto em setembro de 2016.

C. O.: O Livro de Ponto é o local de registro da frequência ao trabalho das professoras, como também o registro do quantitativo de frequência diária dos estudantes.

Ao folhear o livro, me interessei pelo registro do mês de maio, quando iniciei as observações na unidade. Observei que havia registro de frequência dos alunos do Grupo V, da professora D.

C. O.: Em conversa corrente com I, ela explicou que alguns alunos da professora Débora haviam participado de uma seleção, em uma escola da Rede Privada, e como foram aprovados na prova avaliativa, ganharam uma bolsa de estudo e saíram da creche-escola. Essa situação tem dois lados: o primeiro diz respeito à capacidade de ensino da própria unidade, uma vez que a aprovação dos alunos demonstra que eles foram bem preparados; o segundo lado, tem a ver com capacidade das famílias desses alunos conseguirem manter seus filhos na escola. Como se sabe, o custo para manter o aluno na Rede Privada é elevado. Além da questão de adaptação ao modo de vida dos estudantes dessa rede.

I informou que a unidade tem capacidade para receber 125 crianças, mas que atualmente está com 106, em função de transferências de estudantes, desistências, mudança de moradia de bairro, entre outras situações. Contudo, a frequência média diária é de 90 crianças. Às 15h25min, me despedi de I e fui embora.

Sexta-feira: 20/10/2017 – Cheguei à unidade e me dirigi para a sala dos professores, depois de ter cumprimentado às pessoas com quem cruzei. Ao entrar na sala das professoras, observei que a mesa da sala estava com brindes em cima para serem distribuídos com as crianças, na festinha.

Às 14h05min, I reuniu um grupo de sete estagiárias para orientar a dinâmica da festa de comemoração do Dia da Crianças, que se realizaria no dia 24 do mês em curso, em um espaço privado de festas infantis.

C. O.: O espaço UNE DUNE TÊ, localizado na Rua São Miguel, nº 215, no bairro de Afogados, foi conseguido porque no início do mês de outubro I enviou ofícios para algumas casas comerciais, solicitando doações para a festinha das crianças da creche-escola.

Em conversa corrente com I em sua sala de trabalho, ela discorreu sobre a organização da festa de comemoração do Dia das Crianças e dos mais de dez ofícios que havia encaminhado para os estabelecimentos comerciais localizados no entorno da creche-escola para conseguir brindes que ajudassem na festa de comemoração.

Em conversa corrente com a professora D sobre o efetivo de alunos matriculados em sua turma, ela informou que no início do ano letivo eram 21 alunos matriculados, e que agora só tem 13 alunos porque ao longo do ano foram saindo: 7 crianças participaram de um teste seletivo no Colégio Visão, da rede privada de ensino, e conseguiram bolsa de estudo; 2 alunos foram morar em outro bairro, e 2 são novatos.

C. O.: Se analisarmos ao pé da letra os números fornecidos pela professora, concluiremos que eles não são exatos: $21 - 13 = 08$. Agora se somarmos o número de alunos que saíram: $7 + 2 = 9$. Com a matrícula de 2 novatos, esse número fecha em 10 alunos. Com esse quantitativo, ela poderia desenvolver um trabalho diferenciado, utilizando as mesas educacionais, mas que pela observação, isso não ocorreu.

Às 14h20min, I realizou outra reunião com mais seis estagiárias do Ensino Médio para orientar sobre a organização do dia da festa.

C. O.: Nas duas reuniões, além de orientar, I recomendava que não era permitido levar, para o espaço da festa: filhos, sobrinhos, vizinhos ou agregados, porque elas precisavam tomar conta das crianças da creche-escola, uma vez que elas não estariam na unidade, e sim em um espaço comercial privado, exigindo, portanto, atenção redobrada. Essa recomendação fazia sentido, pois seria muito ruim tanto para a creche-escola como para o salão de festa, se houvesse algum incidente com alguma criança, ou então depredação do patrimônio do espaço cedido.

I conseguiu viabilizar uma estagiária para ficar na sala de aula da professora D, sendo dessa forma possível liberá-la para a entrevista. Assim que a professora chegou, fomos para a sala de trabalho de I. Organizei todo o material e iniciei a entrevista que teve a duração de 23'18".

Ao terminar a entrevista, me dirigi para a sala das professoras para ajudar na embalagem dos presentes que seriam entregues às crianças no dia da festinha.

C. O.: Enquanto embalava os presentes, juntamente com I e uma estagiária, percebi a preocupação dela em relação ao quantitativo dos presentes, uma vez que 112 crianças estavam frequentando, atualmente, a unidade e que nenhuma delas poderia deixar de receber seu presente.

Enquanto ajudava na embalagem dos presentes, perguntei a I sobre a data de inauguração da creche-escola. Ela informou que a unidade foi inaugurada, oficialmente, no dia 20 de outubro de 2014, mas que começou a funcionar no mês de agosto do mesmo ano.

C. O.: Segundo I, a partir da gestão de João da Costa, prefeito da cidade do Recife, no período de 2009 a 2012, a prática adotada era colocar as crianças dentro da unidade, para que os problemas estruturais de construção aparecessem e assim, se fazer as correções devidas, para então, depois se proceder a inauguração oficial.

Em relação à placa de identificação da creche-escola, I assegurou que ela está afixada no muro desde a sua inauguração, no ano de 2014. Contudo, não é essa a minha percepção.

C. O.: No primeiro dia que fui até a creche-escola, em dezembro de 2016, tive dificuldades em encontrá-la, exatamente porque não havia nenhuma placa afixada, no muro, que a identificasse. Na ocasião, perguntei a uma transeunte pela unidade. A placa que hoje se encontra no muro, só foi afixada no mês de julho deste ano. A não ser que existisse outra placa afixada, e que, por algum motivo tenha sido removida.

Às 17h, I veio falar comigo para informar que estava indo embora, porque ia pegar a filha na escola, e que G, estagiária do administrativo, iria fechar a unidade.

C. O.: Fechar a unidade, significa ficar responsável pelo controle da gestão da unidade, naquele momento. G também foi orientada, por I, a entregar a cada responsável, a autorização para participação da criança na festa, que deveria ser preenchida com o nome da criança, assinada pelo responsável e devolvido à creche-escola, no mais tardar no dia anterior ao da festa. Ou seja, na terça-feira.

Às 17h, me dirigi para a área de entrada e saída da unidade, para observar o movimento de encerramento do expediente da unidade. Observei que já havia um responsável, na área externa, sentado na mureta do jardim, mexendo em um celular, aguardando a sua criança. Também estavam lá duas funcionárias procedendo à limpeza da área interna da unidade.

A partir das 17h20min, foram chegando mais responsáveis pelas crianças, que ficaram aguardando na área externa.

Às 17h25min, as crianças do Grupo V começaram a descer, acompanhadas da estagiária N, que havia ficado com a turma enquanto a professora D atualizava, no computador da secretaria, o Diário de Classe online.

Às 17h30min, o porteiro C abriu a grade para os responsáveis entrarem e subirem, para o segundo pavimento, para pegar suas crianças do Berçário, Grupo I, II e III.

Às 17h50min, as luzes do pavimento superior foram desligadas, indicando que já não havia mais crianças nas salas de aula. Em seguida desceram duas funcionárias com os equipamentos de limpeza e entraram na área do quintal para guardar o material.

Em conversa corrente, o porteiro C informou que já ocorreu casos de responsáveis virem pegar a criança às 21h50min. Essa informação foi decorrente do fato de o aluno J ser a única criança que ainda se encontrava na unidade, aguardando o responsável para pegá-lo.

V da lavanderia também ficou na creche-escola, aguardando a máquina secadora terminar o processo, uma vez que todos os outros funcionários já haviam ido embora.

Saí da creche-escola às 18h e ao atravessar o portão observei o movimento de uma moto que parou. Era o pai de J que tinha ido pegá-lo.

C. O. Sai de lá mais aliviada por ver essa cena, pois tinha certeza que todas as crianças estavam no aconchego do seu lar.

Segunda-feira: 30/10/2017 – Ao chegar à unidade, o porteiro C veio abrir a grade para mim. Dei boa tarde e ele foi comentando sobre o desrespeito que está havendo com a Igreja: pessoas rasgando a Bíblia, estuprando Nossa Senhora e Jesus Cristo etc. Perguntei onde estava ocorrendo esse desrespeito e ele respondeu que era aqui no Brasil, mas que a

mídia não estava divulgando. Perguntei então como era que ele sabia. Ele respondeu que era através da Internet.

C. O.: Não teci nenhum comentário a respeito da situação porque não tinha ideia do que dizer. Esperei ele terminar sua explanação e fui caminhando para o interior da unidade.

Ao passar pela janela da secretaria, observei que I, C, Cl do Berçário e outra funcionária da creche-escola estavam sentadas conversando sobre amenidades.

Como estava na hora do almoço, algumas funcionárias estavam deitadas em cima de um banco comprido que serve de assento para as crianças maiores ou em cima da mesa onde elas fazem a refeição.

C. O.: Não achei adequado essas cenas, porque é um espaço de circulação de pessoas, e também porque se trata de falta de higiene, uma vez que estavam vestidas com a farda da empresa, prestadora de serviço a Prefeitura do Recife, com a qual procedem a limpeza da unidade, como também pelo fato de a roupa ficar exposta à contaminação.

Quando I acabou de almoçar, na sala das professoras, provoquei a conversa sobre a festinha das crianças. Ela informou que só fez dar uma passadinha ligeira pelo Salão de Festa porque estava doente, mas recebeu um feedback muito bom, informando que a festinha tinha sido um sucesso.

C. O.: Nesse dia, foi possível realizar uma segunda entrevista com I. Eu já havia informado a ela, anteriormente, que havia perdido a primeira parte da entrevista realizada no dia 26/05/17. Assim, ela se dispôs a conceder nova entrevista, que teve a duração de 56'26". Eu fico imaginando a riqueza dos dados perdidos na primeira parte da entrevista anterior.

Mudando um pouco de assunto, perguntei a I pela quantidade de refeições servidas diariamente na unidade. Ela informou que são cinco refeições: café da manhã, lanche, almoço, lanche e janta. Ela ressaltou, contudo, que são refeições para o Berçário, Grupo I, II e III. Para os Grupos IV e V são servidos apenas lanche.

Informei a I que este seria o último dia de observação para a coleta de dados. Agradei a disponibilidade dela e dos outros funcionários para comigo e solicitei abertura para o caso de necessitar voltar à unidade para coleta de algum dado que se fizesse necessário.

Convém salientar que considerável parte das informações coletadas, durante o período de observação, foi sendo confirmada através das falas da gestora, da coordenadora pedagógica e da professora do grupo V.

4.6.1.8.1 Comentários VIII

Na vigésima segunda sessão, não foi possível mais uma vez entrevistar a professora do grupo V, embora a coordenadora pedagógica tenha sinalizado para essa possibilidade.

O diferencial da vigésima terceira sessão foi o fato de a investigadora participar da atividade de embalar os presentes que seriam entregues às crianças, no dia da festinha, em comemoração ao Dia das Crianças. Nessa sessão, finalmente, foi possível realizar a entrevista com a professora do grupo V. Além disso, cabe destacar, esta pesquisadora observou a dinâmica de encerramento das atividades do turno da tarde da creche-escola.

A vigésima quarta sessão foi finalizada com chave de ouro, porque foi possível realizar a segunda entrevista com a gestora da unidade educacional. É pertinente lembrar mais uma vez que na primeira entrevista houve perda de dados significativos, decorrente da inabilidade da pesquisadora em gravar a entrevista no seu celular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia está presente na vida do ser humano desde sempre. Assim, devemos relacioná-la não só à produção de conhecimentos e objetos, como também ao desenvolvimento de habilidades que ampliam a capacidade humana para organizar, manipular e transformar a realidade concreta em que vive e convive, inclusive a educação formal.

A educação deve ser compreendida como uma prática social que envolve saberes, experiências, valores, crenças, costumes, formas de agir e de aprender, que foram produzidos e acumulados social e culturalmente e que são transmitidos às gerações mais novas.

É pertinente destacar que essa produção e acumulação sofre alterações significativas ao longo do tempo, uma vez que as tecnologias vêm evoluindo de forma célere, em uma dimensão planetária, e que o processo educacional, por mais que se empenhe, não consegue acompanhar o mesmo ritmo desses avanços.

É importante lembrar que a educação ocorre tanto em espaços informais como formais de aprendizagem. Nesse sentido, a cada nova configuração de organização social e cultural sempre existirão formas diferenciadas de compreensão, interpretação, explicação, expressão e projeção das ações humanas e suas consequências. Do mesmo modo, existirão sempre distintas preocupações com o porquê e para quê educar, ou seja, que tipo de ser humano se deve formar?

Considerando tais colocações, convém salientar que a relação entre tecnologia e educação tanto em ambientes formais como informais da aprendizagem também é antiga e com consequências pertinentes para o desenvolvimento de habilidades e competências individuais e coletivas que perpassam todos os espaços de convivência relacional dos seres humanos.

Nessa perspectiva, assimilar e internalizar os estímulos expressos nas diferentes linguagens de comunicação, decodificá-los, organizar as informações neles contidos, transformá-los e produzir um novo conhecimento, faz uma enorme diferença na vida das pessoas, requerendo delas plasticidade cognitiva, afetiva e postura atitudinal de abertura para uma realidade tecnológica que se transforma constantemente, numa rapidez vertiginosa, em que os nativos analógicos têm, muitas vezes, grandes dificuldades em acompanhar essas mudanças.

Ainda em relação a essa situação de mudança, vale mencionar que os dispositivos tecnológicos evoluíram, se tornaram acessíveis à grande maioria da população, do ponto de vista econômico, e se tornaram objetos de desejos humanos.

Assim, ao adentrar no mundo da educação formal, as tecnologias de informação e comunicação deveriam também ter revolucionado, de modo heterodoxo, as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses ambientes de aprendizagem, conforme o entendimento de autores e pesquisadores da área como Fino, Sousa, Papert, Toffler, Christensen, Jonassen, entre outros, no sentido de promover uma verdadeira inovação pedagógica.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise, com apoio desses autores, de como as mesas educacionais podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes do grupo V de uma creche-escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, especificamente a Creche-Escola Iraque. Além disso, também permitiu uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes sobre as práticas pedagógicas aí desenvolvidas, objetivando revelar a existência de inovação pedagógica. Contudo, percebeu-se que essa inovação pedagógica tão almejada não ocorreu de fato, pelo menos no que diz respeito ao uso das Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas instaladas na unidade educacional em tela.

Em relação à política de ensino da educação infantil da Rede Municipal do Recife, vale ressaltar que o papel dos professores, em geral, é reproduzir de forma técnica e burocrática os objetivos e conteúdos/saberes definidos a priori por uma equipe constituída por técnicos pedagógicos lotados no Centro Administrativo Pedagógico, para cada um dos eixos da proposta curricular dessa etapa da educação formal brasileira.

Um ponto que cabe ser destacado é o fato de os professores não terem liberdade e oportunidade para refletir, discutir e definir, juntamente, com seus pares, crianças e famílias, os valores, as finalidades, os meios e os conteúdos de acordo com as demandas de aprendizagem dos estudantes que frequentam a Creche-Escola Iraque, que são diferentes, em cada unidade educacional da rede, conforme advoga Fino (2017).

Salienta-se que durante as sessões de observação participante ficou evidenciado que a professora do grupo V não tinha inicialmente nenhum conhecimento sobre os recursos pedagógicos das mesas educacionais, o que contribuiu, de certa forma, para uma mediação que visava ao ensino, e não à aprendizagem, o que em parte justifica o fato de não ter alterado de forma heterodoxa as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de tecnologia, com a mediação das Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas.

No entanto, a professora expressava grande disposição para aprender a manusear as mesas educacionais e assim poder trabalhar com as crianças. Depois de se apropriar, minimamente, de algumas informações sobre elas, a professora conseguiu conduzir as atividades pedagógicas na sala de tecnologia.

Por outro lado, as crianças, por já terem conhecimentos de como manipular e explorar os recursos tecnológicos de alguns gadgets, ficavam extremamente excitadas e com vontade de acessar os recursos tecnológicos das referidas mesas.

Pelo tipo de software instalado nas Mesas Educacionais Alfanuméricas e Mundo das Descobertas, percebe-se que elas funcionam como transmissoras de informações que contemplam os conteúdos/saberes dos eixos da política de ensino da educação infantil da rede, como por exemplo: as crianças, a oralidade, a leitura e a escrita; linguagens da arte; conhecimento lógico-matemático; ambiente natural e social; diversidade e valorização das diferenças e tecnologias, o que nessa condição favorece o processo instrucionista, e não a construção do conhecimento pelos aprendizes tanto da educação infantil como dos anos iniciais do ensino fundamental da rede.

É preciso considerar também que ao serem incorporados aos ambientes formais de aprendizagem, os dispositivos tecnológicos foram cooptados pelo currículo do projeto educacional tradicional, se assim podemos inferir.

Cabe salientar que a utilização das mesas educacionais na educação formal deveria possibilitar aos estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental vivenciarem práticas pedagógicas com foco em sua aprendizagem, e não apenas no ensino. Além disso, se esses recursos forem utilizados a favor do aprendiz, poderão contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, sua capacidade de trabalho interativo e espírito crítico.

As entrevistas realizadas com a gestora, a coordenadora pedagógica e a professora do grupo V da creche-escola revelaram o modo como elas compreendem o que seja inovação e inovação pedagógica, a partir dos seus conhecimentos prévios sobre a temática, como também a compreensão que têm sobre questões relativas às práticas pedagógicas e sua relação com as mesas educacionais, sobre os projetos pedagógicos implantados e vivenciados na unidade educacional e sobre avaliação da aprendizagem.

A análise documental possibilitou à investigadora compreender os interesses da gestão municipal em adquirir as mesas educacionais e sua implantação nas unidades educacionais da rede, com turmas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como

também o papel dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em função da importância de estudos sobre a temática inovação pedagógica, torna-se pertinente o seu aprofundamento como forma de potencializar o uso das mesas educacionais com vistas a desenvolver práticas pedagógicas que tenham como foco a aprendizagem dos estudantes tanto da educação infantil como dos anos iniciais do ensino fundamental, e que estas se contraponham às formas tradicionais de ensinar os conteúdos estabelecidos a priori na matriz curricular dessas duas etapas da educação brasileira.

É pertinente recordar que Gutemberg, ao criar a máquina de impressão tipográfica, no ano de 1430, na Alemanha, deu um passo gigantesco na maneira de se elaborar, organizar e socializar as diversas informações presentes no cotidiano das pessoas da época, promovendo a circulação de ideias em escala universal.

A partir da invenção desse artefato mecânico, o modo de produção e difusão do conhecimento em massa sofreu profundas alterações, uma vez que esse dispositivo técnico tinha capacidade para reproduzir textos, livros e outros materiais correlacionados através da impressão tipográfica e que foram posteriormente inseridos na educação formal. Séculos depois, muitos outros dispositivos de suporte educacional foram criados, como por exemplo, as máquinas de ensinar de Pressey e de Skinner e a máquina de aprender de Papert.

O dispositivo mecânico criado por Pressey, nos Estados Unidos, na década de vinte do século passado, tinha como finalidade automatizar e individualizar os procedimentos de ensino e de avaliação. Já Skinner concebeu seu dispositivo a partir de sua preocupação em tornar a educação formal mais eficiente.

Skinner entendia que o professor precisava de uma máquina que o auxiliasse a organizar as contingências de reforço, de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes. Ele também compreendia que o uso desse dispositivo não eliminaria o professor. Contingências de reforço, grosso modo, devem ser entendidas como sendo as unidades essenciais de análise e compreensão dos comportamentos e sentimentos humanos.

Ele também defendia a ideia de que a máquina em si não teria o poder de ensinar. Na verdade, ela seria apenas o elo entre o material apresentado e a pessoa que o elaborou. Nessa situação, ele introduziu a instrução programada no ensino, pois acreditava, entre outras coisas, na organização do programa em pequenas unidades sequenciais em que as tarefas seriam apresentadas de maneira simples com o aumento progressivo de sua complexidade.

A percepção subjacente à instrução programada diz respeito ao fato de um mesmo programador interagir com um número elevado de estudantes, o que na concepção de Fino se traduz em ensinar o mesmo a muitos, ao mesmo tempo. Nessa situação o aprendiz não teria a possibilidade de percorrer seu itinerário acadêmico com vistas a desenvolver a sua autonomia, a sua criatividade, o seu senso crítico, objetivando ser protagonista de sua própria aprendizagem, sendo apenas um agente passivo em que o conhecimento é depositado, de acordo com o pensamento de Paulo Freire.

Os dispositivos mecânicos de Pressey e Skinner foram denominados de máquinas de ensinar porque tinham como características exibir uma unidade de formação, fornecer os meios para o estudante responder, automaticamente, à unidade de formação proposta, apontar feedback sobre a correção das respostas indicadas e capacidade de disponibilização de informações desconhecidas ao aprendiz.

Em contraposição a essas peculiaridades das máquinas de ensinar de Pressey e Skinner surge como alternativa a máquina de aprender de Papert. Essa máquina se apresenta como um dispositivo tecnológico que, em tese, deve ser colocado à disposição do estudante, no sentido de potencializar suas possibilidades de aprendizagem sem que haja interferência de um professor e sem as prerrogativas de um currículo produzido e estabelecido verticalmente.

Embora as tecnologias de informação e comunicação tenham capacidade para produzir transformações substanciais na forma como os seres humanos vivem e convivem atualmente, elas ainda não foram capazes de promover mudanças heterodoxas nas práticas pedagógicas mediadas por dispositivos tecnológicos, nos ambientes de aprendizagem formal, conforme a concepção de Fino e Sousa sobre a temática em tela.

As máquinas de ensinar e aprender também se diferenciam na questão que diz respeito aos paradigmas educacionais. Enquanto as primeiras estão a serviço da manutenção do paradigma instrucional, a segunda deve ser colocada à disposição do aprendiz, para que ele possa se envolver com qualidade no seu processo de aprendizagem, visando promover artefatos culturalmente visíveis e que se assentam no paradigma construcionista.

O paradigma construcionista está fundamentado na redefinição do papel do professor e do estudante, na forma de utilização dos dispositivos tecnológicos, na mudança arquitetônica do ambiente formal de ensino, nos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aprendiz, e não menos importante, na mudança de um currículo ortodoxo, definido a priori, sem a

participação dos maiores interessados em seu percurso acadêmico, que são os estudantes, entre outras possibilidades.

Ao considerar os referidos aspectos é importante ressaltar que essa mudança precisa ser heterodoxa, no sentido defendido por Fino e Sousa. É preciso ter sempre em mente que a sociedade civil atualmente precisa de atores sociais com habilidades e competências inerentes às demandas do século XXI. Em razão dessa realidade concreta, as escolas mais do que nunca necessitam se mobilizar para romper com o paradigma fabril ancorado em pressupostos e artefatos do mundo do trabalho, como por exemplo, o toque da campainha para avisar da mudança de horários das disciplinas ensinadas ou da hora do recreio, de entrada e saída do prédio escolar, a sincronização dos eventos que deverão ocorrer, a concentração dos aprendizes em um ambiente fechado, e sua separação por idades em turmas específicas, a organização curricular comum a todos os aprendizes, independentemente de sua condição de aprendizagem, entre outras questões que estão presentes ainda hoje, inclusive na creche-escola campo deste estudo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2018.
- _____. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2018.
- _____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento; apresentação. Rio de Janeiro, 2012.
- _____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2013.
- _____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.
- _____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, F. F. dos S. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: ideias afins/thesaurus. 2.ed. atual. e revista. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda. 2009.
- BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERTOLDO, H. L.; MILL, D. **Tecnologia**. In: Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância/Daniel Mill (org.). – Campinas, SP: Papirus, 2018.
- BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. **Tecnologias de informação e comunicação**. In: Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. MILL, D. (org.). Campinas, SP: Papirus, 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 29ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 jul. 2019.

BRAZÃO, J. P. G. **Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola**: um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal, 2008.

CARDOSO, A. P. **As atitudes dos professores e a inovação pedagógica**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano, XXVI, nº 1, 1992, 85-99. Disponível em:

<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4159/1/As%20atitudes%20dos%20professores%20e%20a%20inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%281992%29.pdf> Acesso em: 15 abr. 2019.

CARDOSO, A. P. P. O. **Educação e inovação**. Millenium online, nº 6, março de 1997. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm. Acesso em: 24 abr. 2019.

CHRISTENSEN, C. M. **Inovação na sala de aula**: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender. Ed. atual. e ampl. Porto Alegre: Bookman, 2012.

COELHO, G. **Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular**. In: II Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos & Pesquisas, 2001. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/pfreiregermano.pdf> Acesso em: 14 mai. 2017.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DICIONÁRIO PRÁTICO DE PEDAGOGIA. Coordenação de Tânia Dias Queiroz. 3. Ed. São Paulo: Rideel, 2011.

DRESSLER, D. **Sociologia**: o estudo da interação humana. Rio de Janeiro: Interciência, 1980.

EDWARDS, C. **Parceiro Promotor do Crescimento e Guia** – Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FINO, C. N. **Novas tecnologias, cognição e cultura**: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Tese (Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (pp. 27-31), 2000. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Tese_Carlos_Nogueira_Fino.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **Um novo paradigma (para a escola)**: precisa. Funchal: FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1.2. Funchal, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. In: Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp.371 – 381). Braga: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

FINO, C. N. **FAQs, Etnografia e Observação Participante**. In: SEE – Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3. pp. 95-105, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

FINO, C. N. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura (pp. 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira, 2008. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Inovação Pedagógica**: significado e campo (de investigação). In: Alice Mendonça & Antônio V. Bento (Org.). Educação em Tempos de Mudança (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira, 2008. Disponível em:

http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_Significado_%20e_Campo.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

FINO, C. N. **Inovação e invariante (cultural)**. In: Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas (pp. 192 – 209). Funchal: Grafimadeira, 2009. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf> Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**. In: Fino, C. N. Etnografia da Educação (pp. 99-118). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma, 2011. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inov_Ped_Etno_Dist.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

_____. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. *Humanae*, v. 1, n. 4, p. 45-54, ago. 2011. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/h-4-4carlosNogueiraFino.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2019.

FINO, C. N. **Teses e dissertações em inovação pedagógica**: uma checklist (V. 1.0), 2014. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Checklist-V1-0.pdf>. Acesso em: 24 out. 2016.

_____. **Quatro ideias sobre a relação entre TIC e currículo**. In: MORGADO, J., MENDES, G., MORENA, A.; PACHECO, J. (Org.). Currículo Internacionalização Cosmopolitano: desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros. Vol. II. (pp. 123-139). Souto Tirso: De Facto Editores, 2015. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/4_ideias_TIC_curriculo.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

_____. **Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil. v. 9, n.18, p. 13-22. jan./abr. 2016. ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). Doi: 10.20952/revtee.2016v19iss17pp13-22. Disponível em:

http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Inovacao_Pedagogica_e_Ortodoxia_Curricular.pdf. Acesso em: 05 ago. 2016.

_____. **Um século de máquinas de ensinar, 50 anos de máquinas de aprender**. *Revista Hipótese*, Itapetinga, São Paulo, Brasil, v. 3, nº 3, p. 68-74, mar. 2017. ISSN: 2446-7154. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacao/CNFino_Hipotese2017v3n3.pdf Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **Dewey, Papert, Construcionismo e Currículo**. In: Jesus, Maria Sousa & Carlos Fino Nogueira (org.). (Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey (pp. 21-30). Funchal: Universidade da Madeira – CIE – Uma. ISBN: 978-989-20-8028-4, 2017. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Dewey_Papert_Construcionismo_Curriculo.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

_____. **A revolução digital e a sua ‘pedagogia’ hegemónica**. Atas da II Conferência Internacional de Educação Comparada. Funchal: Universidade da Madeira, 2018. Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/A_revolucao_digital_e_a_sua_pedagogia_hegemonica.pdf. Acesso em: 06 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOURQUI, J. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 40ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GANDINI, L. **Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal.** In: As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASPAR, L. *Movimento de Cultura Popular. Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em:

http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=723. Acesso em: 22 mar. 2019.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia:** guia prática da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

JONASSEN, D. H. **Computadores, Ferramentas Cognitivas:** desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

LAPASSADE, G. **As Microsociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MALAGUZZI, L. **História, Idéias e Filosofia Básica.** In: As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999. Entrevista concedida a Lella Gandini.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 2003.

MARX, M. H. **Sistemas e Teorias em Psicologia.** 12ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2.000.

MATOS, P. **Recife e as Revoluções Libertárias.** CLIO – Revista de Pesquisa Histórica. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 1977. ISSN: 0102-4736, ISSN:2525-5649. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/24976/20242>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. **Tecnologias de informação e comunicação.** In: Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância. MILL, D. (org.). Campinas, SP: Papyrus, 2018.

PAPERT, S. **Logo:** computadores e educação. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

_____. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Ed. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda., 1982.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

PIAGET, Jean; GRECO, Piérre. **Aprendizagem e conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POSITIVO Informática: Tecnologia Educacional. Central Educacional Alfabeto 4.0 RA Ensino Público: uma maneira incrível de aprender a ler e a escrever, s/d.

RECIFE. **Movimento de Cultura Popular:** Memorial. Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986.

RECIFE, Secretaria de Educação. **Política de ensino da educação infantil da rede municipal do Recife.** Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino:** tecnologias na educação. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1967.

_____. **Tecnologia do ensino:** São Paulo: Herde, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1972.

_____. **Questões recentes na análise comportamental.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SOUSA JÚNIOR, E. J. **Circulação da Instrução Programada no Brasil (1960-1980).** Tese (tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2015. Disponível em:

www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../texto_completo_final_eust_quio_j_souza_j_nior_03_03_2015.pdf. Acesso em: 01 mai. 2017.

SOUSA, M. J.; KOT-KOTECKI, A. F. **Que avaliação na educação de infância?** Revista Interações, 10 (32), 40–53. (ISSN: 1646–2335), 2014. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/publicacoes/79.Queavaliacaonaeducacaodeinfancia.pdf> Acesso em: 17 out. 2018.

SOUSA, J. M. **Avaliação Curricular e Paradigmas.** Revista Tempos e Espaços em Educação, 11, 09-16. (ISSN 2358-1425). 2014. Disponível em:

www.3uma.pt/jesussouosa/publicacoes/76.AvaliacaoCurricularParadigmas.pdf. Acesso em: 17 de out. 2018.

_____. **Um olhar etnográfico sobre o Currículo.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, pp. 18-35, maio/ago. 2017. ISSN: 1809-0240. e ISSN: 2178-2679. LCCN: 2013240280. Indexada em: Periódicos CAPES/MEC; DOAJ Directory of Open Access Journals Free; Diadorim; REDIB; LATININDEX: Classificación Decimal Universal: 37. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/108.RPE%2025.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOUSA, J. M.; FINO, C. N. **O pecado original do currículo.** In: M. J. Carvalho (Coord.). Atas do XII Congresso da SPCE. Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp. 1267-1191). Vila Real: UTAD. (ISBN: 978-989-704-188-4). 2014. Disponível em:

<http://www3.uma.pt/jesus Sousa/Publicacoes/80.Opecadooriginaldocurriculo.pdf>. Acesso em: 24 de fev. 2019.

TOFFLER, A. **O Choque do Futuro**. Editora Artenova S.A.: São Cristovão, Rio de Janeiro, 1973.

TRINDADE, Rui. **Experiências educativas e situações de aprendizagem**: novas práticas pedagógicas. São Paulo: Leya, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. 7ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14ª edição. São Paulo: Ícone, 2016.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Sites consultados

<https://www.positivoteceduc.com.br/solucao/mesas-educacionais/>

<https://www.positivoteceduc.com.br/solucao/mesas-educacionais/>

<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/mesa-educacional>

<https://www.positivoceduc.com.br/solucao/mesas-educacionaid/>

<https://www.lume.ufrgs.br/>

https://www.google.com/search?q=Mesa+Educacional+Mundo+das+Descobertas,+imagem&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjMtsHrm4PkAhX_HrkGHQKDBGoQ7Al6BAGIECQ&biw=1366&bih=625#imgrc=xPBux85iIWBENM:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134431/000986041.pdf?sequence=1>

https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=ZSmEXdzyNvC95OUPi5WY0A4&q=M%C3%A1quina+de+Skinner%2C+imagem&oq=M%C3%A1quina+de+Skinner%2C+imagem&gs_l=img.3...36669.49397..50063...2.0..1.206.4305.0j29j1.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i30.ByMDFapoZks&ved=0ahUKEwicubyFnt7kAhXwHrkGHYsKBuoQ4dUDCAc&uact=5#imgrc=XOg7sEk5CRwmfM:

https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=ZSmEXdzyNvC95OUPi5WY0A4&q=M%C3%A1quina+de+Skinner%2C+imagem&oq=M%C3%A1quina+de+Skinner%2C+imagem&gs_l=img.3...36669.49397..50063...2.0..1.206.4305.0j29j1.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i30.ByMDFapoZks&ved=0ahUKEwicubyFnt7kAhXwHrkGHYsKBuoQ4dUDCAc&uact=5#imgrc=IC8NyqGHq6KSwM:

https://www.google.com/search?biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=ZSmEXdzyNvC95OUPi5WY0A4&q=M%C3%A1quina+de+Aprender+de+papert&oq=M%C3%A1quina+de+Aprender+de+papert&gs_l=img.3...2786.13956..15345...0.0..0.209.5062.0j35j1.....0....1..gws-wiz-img.....0j0i24j0i30j0i8i30.10vTfuXYJyY&ved=0ahUKEwicubyFnt7kAhXwHrkGHYsKBuoQ4dUDCAc&uact=5#imgdii=_zMuU7YRJKIC2M:&imgcr=3gpjiEu6TDa7DM:

APÊNDICE

ANEXOS