



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES**

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**FORTALEZA - CE**  
**2015**

**Maria Auxiliadora Viana Lima Sales**

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Campus Benfica.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Araújo

**FORTALEZA - CE  
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- S155a Sales, Maria Auxiliadora Viana Lima.  
A aprendizagem significativa na perspectiva do professor de educação infantil. / Maria Auxiliadora Viana Lima Sales. – 2015.  
79 f. ; 30 cm.
- Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Especialização em Docência na Educação Infantil, Fortaleza, 2015.  
Orientação: Prof. Dr. Júlio Araújo.
1. Educação de crianças. 2. Aprendizagem. 3. Professores de educação pré-escolar. I. Título.

---

CDD 372.2

**Maria Auxiliadora Viana Lima Sales**

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho monográfico apresentado ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Campus Benfica.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Araújo

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Júlio Araújo – Presidente Orientador  
Universidade Federal do Ceará – UFC

---

Profa. Dra. Elaine Cristina Forte-Ferreira – 1ª Examinadora  
Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA

---

Prof. Dr. Messias Dieb – 2º Examinador  
Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho a minha irmã  
Rita de Cássia Carvalho Lima, que  
luta tão bravamente contra um  
famigerado Câncer de mama.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Deus por nunca me deixar desistir e por sempre me conduzir a vitória.

Agradeço aos meus pais que mesmo não estando mais vivendo nesta esfera carnal, ainda são minha maior inspiração como ser humano.

A meu marido e a minha filha, por estar sempre me incentivando a prosseguir mesmo em meio a grandes dificuldades.

A todos os professores e professoras deste curso, em especial a professora Rosemeire Cruz que aumentou em mim o desejo de compreender ainda mais as crianças.

A todas as professoras e a coordenadora que colaboraram com a pesquisa aqui realizada.

A professora e coordenadora Kátia Cristina pela atenção e dedicação as turmas.

Ao meu orientador Júlio Araújo por ter compreendido minhas limitações, compartilhado aflições e por ter trabalhado insistentemente para que eu pudesse dar sempre o meu melhor.

Ao meu amigo e irmão professor e historiador Glauber Diniz pelo carinho e colaboração.

Ao meu querido sobrinho e revisor Jacson Martins, que mais uma vez me auxiliou na correção monográfica.

Aos professores Messias Dieb e Elaine Cristina por tão gentilmente aceitar compor a minha banca e ainda ler com carinho e dedicação esta pesquisa dando ricas contribuições.

Enfim, a todas as queridas amigas de sala, com quem dividi angústias, sorrisos, e com quem tive a honra de compartilhar saberes.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a perspectiva dos (as) professores (as) de educação infantil, acerca da teoria da aprendizagem significativa elaborada por Ausubel, e se esta teoria é contemplada em seus planejamentos e rotina pedagógica em dois CEIs (Centros de Educação Infantil) da rede Municipal de Fortaleza. Participaram desta pesquisa professoras da educação infantil e coordenadoras. Duas professoras do infantil II e duas do infantil III, e duas coordenadoras pedagógicas. Para o alcance de nossos objetivos, foram utilizadas além da teoria de Ausubel, Benjamim, Freire, Minayo, Azanha e o trabalho de outros autores. Para a realização desta análise, utilizamos a pesquisa qualitativa fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos e revistas, a qual teve como instrumentos, entrevistas, questionários impressos e observação das aulas. Objetivamos saber se as professoras tinham conhecimento sobre a teoria da Aprendizagem Significativa, e se a contemplavam em seus planejamentos e em suas práticas educacionais. Os dados compilados foram analisados à luz das teorias apresentadas, sobre as quais coletamos informações de que as professoras além de aplicar atividades significativas ainda as contemplavam em seus planejamentos de forma satisfatória e que assim, atendiam as crianças com respeito as suas culturas e necessidades. Foram feitas sugestões para a ampliação e aplicação dos resultados obtidos no trabalho, seja no âmbito das instituições de educação infantil, seja na esfera da universidade.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem Significativa. Planejamento. Conhecimento e educação infantil.

## RESUMEN

El presente estudio pretende investigar la perspectiva de los maestros de Educación Infantil, en la teoría de aprendizaje significativo desarrollada por Ausubel y si esta teoría está contemplada en la planificación y la enseñanza de rutina en dos CEIs (Centros de la Educación Infantil) de la red municipal de Fortaleza. Participaron en esta pesquisa maestras de la educación infantil y coordinadoras. Dos maestras del Infantil II, dos del III y coordinadores pedagógicos. Para el logro de nuestros objetivos fueron utilizados más allá de la teoría de Ausubel, Benjamin, Freire, Minayo, Azanha y el trabajo de otros autores. Para llevar a cabo este análisis, utilizamos la investigación cualitativa basada en la reflexión de la lectura de libros, artículos y revistas, que tenían como instrumentos, entrevistas, cuestionarios impresos y observación de clases. Objetivamos saber si los profesores tenían conocimiento sobre la teoría del aprendizaje significativo y el previsto en su planificación y en sus prácticas educativas. Los datos recogidos fueron analizados a la luz de las teorías presentadas, que recogen información que los maestros además de aplicar importantes actividades todavía estaban en sus planes de manera satisfactoria y que por lo tanto tenga cuidado de los niños con respeto a sus culturas y necesidades. Fueran hecho sugerencias para la ampliación y aplicación de los resultados obtenidos en el trabajo, ya sea en el contexto de las instituciones de primera infancia, ya sea en el ámbito de la Universidad.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Significativo. Planeacion. Conocimiento. Educación Infantil.

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
2.1 A noção de aprendizagem significativa e a educação infantil.....	15
2.2. A aprendizagem significativa e o planejamento pedagógico.....	22
2.3 O conceito de experiência para Walter Benjamin.....	27
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	35
3.1 Perspectiva qualitativa.....	35
3.2 O contexto e o lócus da pesquisa.....	36
3.3 O perfil dos sujeitos da pesquisa .....	44
3.4 A construção dos dados.....	45
3.5 Tratamento e análise dos dados.....	47
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	48
4.1.1. O conceito de infância para as professoras entrevistadas.....	48
4.1.2 O conhecimento das docentes sobre a teoria da Aprendizagem significativa.....	51
4.1.3. Relação entre a teoria de Ausubel e o planejamento pedagógico das professoras.....	56
4.1.4. Critérios de percepção de atividades significativas por parte das docentes.....	62
4.1.5 A contribuição do Art. 9º da Resolução 05 das DCN para a aprendizagem significativa, conforme a visão das professoras.....	68
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	76
<b>APÊNDICES</b> .....	80
Apêndice A – Termo de Consentimento e Roteiro da Entrevista.....	80

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento (AUSUBEL 1963, p. 58).

A educação infantil, enquanto etapa inicial de formação dos educandos brasileiros tem extrema relevância no processo de introdução dos sujeitos aprendentes no universo da cultura letrada. É a partir dela, pois, que a criança poderá desenvolver-se plenamente como “ser” ativo e autônomo, não apenas do ponto de vista cognitivo e intelectual, mas em todas as dimensões que lhe afirmam enquanto indivíduo, quais sejam, a afetividade, a relação com os outros, a espiritualidade dentre outros aspectos imprescindíveis à formação humana.

Dada essa incontestável relevância, a legislação educacional brasileira aborda de forma particularmente enfática, o papel da educação infantil no contexto da escola nacional. Assim, de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1988), esta fase da aprendizagem tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em toda a sua complexidade, o que engloba os aspectos físico, psicológico, intelectual, afetivo e social. Em função disso, conforme a lei supracitada é incumbência do Estado, promover não apenas a educação infantil em creches ou instituições equivalentes para crianças de até três anos de idade, como também garantir pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Considerando essa intervenção legal do Estado e, sobretudo, as especificidades da Educação Infantil, a avaliação da criança, deverá fazer-se por meio de acompanhamento e registro sistemático de dados que apontem para o desenvolvimento, contudo, sem fim de promoção para o ensino fundamental.

Nessa perspectiva, pensar na Educação Infantil é compreender que a aprendizagem, nesta fase, requer oferecer a criança um espaço pedagógico em que este se sinta integrado e acolhido, e que esteja em harmonia com sua faixa etária, suas necessidades e em acordo com sua maturação biológica e psíquica. Far-se-á necessário também, proporcionar aos inseridos na Educação Infantil, uma aprendizagem que lhe seja prazerosa, motivadora e que respeite a sua individualidade. Deste modo, o lúdico assume lugar de destaque na Educação Infantil, uma vez que “o brincar” faz parte do “micro mundo” social em que a criança está situada.

Os conteúdos trabalhados no âmbito da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores, a construção da identidade, o desenvolvimento da sociabilidade e o fomento à capacidade criativa das crianças. A consolidação dos valores também deve ser focada nesse estágio, visto que é nele que a personalidade do sujeito da aprendizagem está sendo gestada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN (BRASIL, 2009) preconizam que toda a prática pedagógica desenvolvida na esfera da Educação Infantil tem de pautar-se em modelos que tomem como base os interesses e experiências educacionais dos pequenos aprendentes. Neste diapasão, a “rotina” escolar não pode prescindir de práticas orais (ouvir e contar histórias); de cuidado consigo e com o meio circundante, de autoconhecimento e de percepção do outro, tudo isto, de modo a ter as brincadeiras e as interações como centro de gravidade de todo o processo de ensinagem.

No atual cenário em que está contida a Educação Infantil brasileira, as atividades docentes de planejamento das atividades pedagógicas da educação infantil têm necessariamente de estar em sintonia com aquilo que é orientado no artigo 9º na resolução número 05 do CNE (Conselho Nacional de Educação)<sup>1</sup>. Estas diretrizes estabelecem os princípios pelos quais os professores deverão conduzir sua prática de planejar, de modo a torná-la coerente com os objetivos educacionais a que se propõe perseguir.

---

<sup>1</sup>Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências (...)

Do ponto de vista de nossa experiência, podemos dizer que há nove anos na Educação Infantil como Coordenadora Pedagógica, por vezes nos deparamos com planejamentos sem contextualização e distantes das reais necessidades e interesses das crianças, o que, inevitavelmente torna as atividades pedagógicas levadas a efeito em sala de aula desprovidas de significado e vazias de aprendizagem real. Este fato gerou incômodo e suscitou a presente reflexão, pois acreditamos que a criança aprende e se desenvolve em vários aspectos, nas diversas vivências propostas em sala de aula, porém, toda prática de planejamento não deve ser isolada e desprovida de relações com o cotidiano infantil. Nesse sentido, o planejamento precisa partir do conhecimento prévio da criança, considerando os cenários sociais em que ela está inserida.

Essa inquietação se repete sempre que se dá o planejamento da maioria das docentes que atuam na Educação Infantil. Não queremos com essa reflexão culpar as professoras, pois também questionamos se o acompanhamento da coordenação atende as necessidades das docentes, mas tentar entender por que tais fragilidades são encontradas nos planos de aulas analisados. No acompanhamento, deve-se proporcionar momentos de reflexão docente, no sentido de elucidar se as atividades propostas no Plano de Aula valorizam a capacidade de aprendizagem das crianças e se estão norteadas por objetivos bem estabelecidos. Buscamos ainda compreender se estes objetivos propostos são contemplados, de fato, nas atividades desenvolvidas.

Com base nessas considerações, podemos dizer que o interesse pelo tema surgiu a partir das nossas observações diárias feitas na prática profissional como Coordenadora Pedagógica, uma vez que, ao analisar os planejamentos durante os trabalhos de supervisão e orientação de rotina, era corriqueiro nos deparar com registro de atividades sem significado, como já relatado anteriormente. Assim, essa análise da situação concreta constituiu o impulso e a força motriz básica que suscitou a busca por estudo na temática em questão.

Para tanto, decidimos ir em busca de três objetivos específicos, ou seja; primeiro, conhecer o que as professoras entrevistadas compreendem por aprendizagem significativa e se essas docentes já estudaram sobre a temática, segundo, se reconhecem em seus planejamentos algum aporte acadêmico que

verse sobre a temática da aprendizagem significativa e, particularmente, a contribuição de Ausubel (1973,1982), visto que; este teórico norte-americano esboçou importantes enunciados acerca dos processos de aprendizagem, com base na Psicologia da Educação, e por terceiro se estas professoras contemplam as suas práticas com as atividades significativas referendadas em seu planejamentos.

Uma maneira de estudarmos esse fenômeno é compreender como as educadoras percebem o próprio planejamento e qual a consciência que têm acerca da importância de uma prática de planejamento focada na aprendizagem significativa.

A realidade educacional em que estão inseridas as escolas públicas brasileiras de um modo geral é bastante desafiadora. O cenário pedagógico vislumbrado esboça inúmeros problemas, tais como, falta de preparo para a docência e formação continuada precária; incentivos pífios à carreira docente; acompanhamento pedagógico incipiente, estruturas físicas inapropriadas, apenas para citar alguns exemplos. Quando ajustamos nossas lentes de análise para o âmbito da Educação Infantil, podemos detectar, além dos mesmos aspectos antes citados, outros bastante particulares. Entre os tópicos que merecem menção, está a temática da aprendizagem significativa, que é objeto da pesquisa que pretendemos desenvolver.

O cotidiano das salas de aula da Educação Infantil tem revelado que muito ainda precisa ser feito na direção de resolver os problemas de aprendizagem das crianças que são atendidas pelo serviço educacional público. Além da falta de formação continuada, que deveria proporcionar às docentes o embasamento teórico-metodológico adequado para o planejamento de suas atividades pedagógicas com ênfase na aprendizagem real e significativa dos alunos, há também a questão das deficiências de aprendizagem discentes que são consequências da falta de estrutura das instituições, da falta de recursos e tempo necessário das docentes para a realização do planejamento.

Via de regra, as atividades de planejamento costumam estar dissociadas da realidade infantil, dos reais anseios, motivações e do universo das crianças. A rotina escolar, com seus “ritos” e práticas que muitas vezes irrefletidas, consagram fórmulas e modelos acríticos de estruturação da

dinâmica pedagógica, tende a retirar o foco do planejamento naquilo que deveria ser o alvo de toda a atividade escolar: uma aprendizagem significativa, prazerosa e em acordo com a realidade infantil.

Problemas de aprendizagem são comumente detectados nos alunos, tais como dificuldades de assimilação dos conteúdos básicos e utilização da linguagem; problemas concernentes à capacidade de dar significado àquilo que lhes é apresentado por meio das metodologias utilizadas em sala; apatia e desmotivação em tomar parte das atividades propostas, dentre outros. A criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem e suas especificidades, e isso deve ser levado em conta como diretriz no momento de planejar as atividades didáticas a serem executadas. Ao professor de educação infantil, cabe a difícil tarefa de penetrar no universo das crianças a fim de tentar compreender os processos próprios pelos quais estas assimilam e constroem o significado das coisas. Isto somente torna-se capaz, por meio da leitura, do conhecimento mínimo das teorias que buscam explicar o *modus operandi* da aprendizagem infantil. Como toda prática irrefletida, a ação pedagógica tende a cristalizar-se, a acomodar-se, e isto provoca a repetição dos modelos educacionais e didáticos sem a necessária consciência dos efeitos por eles causados e dos objetivos a serem perseguidos com o processo educativo.

Convém, a esta altura, delinear, em síntese, o que vem a ser aprendizagem significativa. Trata-se de um tipo de aprendizagem em que o aluno não é visto como mero receptáculo de conhecimentos, uma “tabula rasa” em que o professor depositará o saber. Conforme a concepção de aprendizagem significativa, o aprender real dá-se quando o sujeito aprendente realiza suas interconexões mentais e apropria-se criticamente das informações do meio que o cerca. Nesse contexto, ele não é passivo reprodutor de saberes, mas ativo (re)construtor de sua realidade.

Ao invés dos automatismos e repetições que assinalam a pedagogia de cunho tradicional, uma aprendizagem significativa sustenta-se sobre a descoberta da capacidade criadora de cada criança, sobre seu universo particular. Trata-se de uma proposta pedagógica assentada sobre a ideia de que a criança precisa envolver-se plenamente com aquilo que aprende, inclusive emocional e afetivamente, pois sem esse envolvimento real a aprendizagem não passará de adestramento e “robotização”. Superados os

automatismos de qualquer espécie, teremos uma aprendizagem significativa. É em torno das práticas pedagógicas da Educação Infantil, com ênfase no planejamento escolar, que o presente trabalho será desenvolvido.

Diante de tudo o que foi exposto, cabe explicitar como será estruturada a pesquisa. Inicialmente, para dar robustez teórica ao trabalho, procurar-se-á estabelecer uma relação dialógica com David Ausubel (1963) no sentido de elucidar seu conceito de aprendizagem significativa e ao mesmo tempo, relacionar as ideias desse teórico a outros pensadores que também debruçaram-se sobre a questão. Neste capítulo de natureza eminentemente teórica, também apresentaremos a contribuição filosófica de Walter Benjamin (1920, 1928, 1936), notadamente sua distinção entre os conceitos de *vivência* e *experiência*, conectando tal diferenciação ao contexto geral das reflexões em torno da aprendizagem significativa.

Na sequência, far-se-ão considerações pertinentes sobre os caminhos e opções metodológicas que constituem o *corpus* da pesquisa. Neste capítulo, abordar-se-á o universo de pesquisa, o tipo de pesquisa feito, os instrumentos utilizados dentre outras ponderações. O capítulo que seguirá a metodologia será de análise. Neste momento, será feita a relação necessária entre as teorias e a realidade escolar que a pesquisa de campo buscou captar. Por fim, um capítulo com as considerações finais, que de modo algum almeja ser a palavra final sobre assunto tão abrangente e instigante, mas apenas mais uma contribuição para a discussão da temática. Passemos agora à fundamentação teórica do trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos (AUSUBEL, 1968, p. 31)

Neste capítulo, explicitaremos o arcabouço teórico sobre o qual se apoiou nossa pesquisa, ou seja, faremos um breve passeio pela história da educação, de modo a frisar seus principais conceitos, pois julgamos importante conhecermos ou relembrarmos como funcionou o oposto da aprendizagem significativa.

### 2.1 A noção de aprendizagem significativa e a educação infantil

Por muitos anos predominou no sistema pedagógico brasileiro um tipo de educação que ficou conhecido como Pedagogia Tradicional. No Brasil, Paulo Freire (2005) foi o maior expoente entre os teóricos que denunciaram a estreiteza conceitual de uma educação tradicional. Freire(2015) denominou tal tendência como “educação bancária”, visto que segundo essa ótica, o professor era considerado como aquele que “deposita” todo o cabedal de conhecimentos no aluno, o qual era visto apenas como um receptor e assimilador passivo de informações. A analogia do “banco” não é sem propósito, pois Freire considerava a educação “bancária” uma forma de reprodução das desigualdades sociais, portanto, próprias do sistema capitalista.

Em outras palavras, na escola tradicional, o alunado passivo e reprodutor, cumpria o papel de alimentar e manter a estática da exploração dos ricos sobre os pobres, dos donos dos meios de produção sobre os trabalhadores. Deste modo, segundo a perspectiva freireana, a educação tradicional seria um viés tipicamente burguês e a escola, um aparelho

ideológico, cujo propósito seria atenuar as lutas de classe, em benefício do *status quo*.

As marcas peculiares da educação tradicional seriam, a grosso modo, a ideia do professor como “dono da verdade”; a percepção de que os estudantes são incapazes de por si mesmos encontrar respostas para seus problemas e elaborar o conhecimento; a noção de respeito, exclusivamente com base na autoridade docente; a ignorância dos interesses e conflitos de classe e da influência destes no processo educativo; um programa de ensino ancorado em metodologias repetitivas que supervalorizam os processos de memorização e reprodução em detrimento da reflexão crítica e da construção dinâmica dos saberes.

Um ponto basilar da crítica freireana à Pedagogia Tradicional converge de modo especial para o trabalho reflexivo que se propõe desenvolver acerca da aprendizagem significativa. Trata-se da noção de que para que o aluno, de fato, aprenda, precisa haver uma identificação daquilo que aprende com seu contexto social, político, econômico e cultural. Freire (2001) denuncia que a escola tradicional desenvolve um trabalho pedagógico baseado em métodos e práticas que em nada se conectam com a realidade do aluno. Contrapostos ao modelo tradicional antes exposto, surgiram outros paradigmas que se propuseram a desenvolver novas práticas no que concerne à aprendizagem, dentre eles a pedagogia libertadora elucidada pelo próprio Paulo Freire (1996). Entretanto, na pesquisa que ora se desenvolve, o foco da análise recairá sobre a teoria da aprendizagem significativa do teórico norte-americano David Ausubel (1968), em virtude do pensamento deste teórico, alinhar-se às nossas intenções investigativas, ou seja, é na teoria da aprendizagem significativa que ancoraremos nossos esforços reflexivos. Em função disso, esboçaremos, agora, algumas informações de caráter histórico acerca da vida e obra de David Ausubel, as quais servirão para estabelecer o pano de fundo sobre o qual se desenvolveram suas proposições teóricas.

David Paul Ausubel (1918-2008) teve sua vida estudantil marcada pela incapacidade da escola de sua época em levar em conta a singularidade dos aprendentes. Sua experiência educacional foi assinalada pelo sofrimento nas escolas norte-americanas, cuja educação baseava-se na prática da imposição de castigos físicos e outras medidas hoje consideradas anti-

pedagógicas. Ausubel não teve, como muitas outras crianças estudantes que lhe foram contemporâneas, sua vida pessoal considerada no processo de ensino, provavelmente por isso, a formação do teórico em Medicina Psiquiátrica não impediu que ele se dedicasse a estudar o processo de aprendizagem e a inventariar suas complexas e múltiplas facetas, de modo a dar grande contribuição à Psicologia da Aprendizagem.

Ausubel (1980) lançou sua teoria da aprendizagem em um momento histórico no qual predominavam em âmbito educacional as teorias behavioristas do condicionamento. A escola de sua época tinha como métodos sacralizados a prática do reforço das ações que se pretendia ensinar, por meio da repetição e da oferta de estímulos. O famoso binômio behaviorista estímulo-resposta, concebia que, para aprender de fato, o indivíduo precisava ser submetido a um processo de repetição que geraria a resposta desejada no sujeito.

Assim, por exemplo, se a intenção do professor era a de que a criança aprendesse a tabuada, a escola poderia condicioná-la a isso, aplicando castigos corporais a cada vez que ela dissesse um resultado errado. Nesse caso, o castigo físico era o reforço negativo que impulsionaria a aprendizagem do conteúdo em questão. As famosas “palmatórias” são exemplos dessa realidade pedagógica pretérita, também verificada em terras brasileiras.

Como podemos afiançar, o behaviorismo emoldura uma concepção de aprendizagem extremamente mecanicista que não leva em conta as individualidades, as necessidades e o conhecimento prévio do aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Não é considerado, ainda, segundo esse prisma, o processo particular de maturação, a realidade cognitiva e social das crianças.

Em sua elaboração teórica, Ausubel (1963) chamou a aprendizagem de processo de assimilação substantiva e não-arbitrária. Ele define este conhecimento prévio como "conceito subsunçor" ou “ideia-âncora, ou seja, é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto. Sendo assim, podemos afirmar que a teoria da aprendizagem significativa se assenta em conjecturas construtivistas na medida em que defende que o conhecimento é

um processo de assimilação que tem como ponto de partida o conhecimento prévio do aprendiz. Neste processo, o avanço está diretamente ligado às experiências vividas pelo sujeito.

Ainda conforme Ausubel (1998), aprendizagem significativa é aquela que é promovida considerando-se o interesse do indivíduo, seus conhecimentos prévios e sua curiosidade. A aprendizagem significativa não tem foco na memorização e, por isso, difere da "educação bancária", denunciada e caracterizada por Paulo Freire (2001). Como dissemos, a "educação bancária" considera o indivíduo como uma tábua rasa, uma folha em branco, onde se depositam conhecimentos com fins meramente avaliativos. A aprendizagem significativa, por outro lado, é aplicável no cotidiano e gera uma transformação no indivíduo, de modo que aquilo que é aprendido, não seja apenas um conjunto de informações desconexas em relação à realidade do sujeito aprendiz, mas parte de sua vida.

Contrariando a ideia de que as crianças nada sabem, difundida pela educação bancária (FREIRE, 1996), percebe-se que os pequenos estudantes, quando motivados e pessoalmente envolvidos com as atividades pedagógicas que lhes são propostas, são geralmente espontâneos e expressam com muita transparência aquilo que os satisfaz. Quando a atividade é interessante, as crianças demonstram atenção e envolvimento.

Demonstram, ainda, todo um cabedal de conhecimentos prévios não sistematizados, trazidos de outros ambientes educativos informais, tais como a família, a igreja e o círculo de amigos. Para diagnosticar que as crianças adquiriram determinado conhecimento o professor pode pedir o relato, o registro através de desenho e, dependendo do conteúdo, nas próprias interações e brincadeiras com os colegas, as crianças demonstram se aprenderam ou não, determinado assunto. (FREITAS, 2005; 2007; SOUSA, 2015).

De acordo com Ausubel (1968), a primeira coisa a ser considerada quando tratamos da questão da aprendizagem significativa é o interesse das crianças, bem como seus conhecimentos prévios. As atividades desenvolvidas nas salas de aula da Educação Infantil devem ter como centro a criança e não o adulto, pois devem ser convenientes para a criança e não para o adulto. O que acontece com frequência, no meio escolar, é uma visão "adultocêntrica"

que pouco considera o interesse da criança e a forma como ela organiza seu pensamento.

Em função disso, os materiais didáticos a serem escolhidos representam um outro aspecto a ser considerado pelos docentes, pois estes recursos pedagógicos precisam estar de acordo com a aprendizagem que se deseja promover. O professor, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas, precisa ter em mente a seguinte questão: Que experiências eu posso promover para levar meu aluno a adquirir determinada aprendizagem? Este deve ser o foco do planejamento.

Ausubel (1968) traz para a educação a reflexão sobre a relevância de se aproveitar aquilo que a criança já sabe. Esse “já sabe” não deve ser considerado no sentido literal, isto é, ao pé da letra, mas deve significar algo relevante para as crianças que devem ser sempre sujeitos de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, Moreira (1999, p.18) afirma que “a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Essa ideia se equipara ao que Piaget (1976) chama de esquema de assimilação (algo que o sujeito sabe a respeito do que vai ser explorado). Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem é significativa quando o sujeito associa conhecimentos prévios a conhecimentos novos.

Para ilustrarmos o que queremos dizer com essa reflexão, o leitor poderá imaginar uma criança que viu uma borboleta no jardim da creche e, por isso, por ela se interessou. Nesse momento, a professora, ao observar o interesse da criança pelo que lhe atraiu, propõe que a turma estude sobre a vida das borboletas. Assim, a aprendizagem se faz significativa, pois o sujeito reformula as informações preexistentes através de reflexões feitas com as das novas descobertas, gerando um novo conhecimento. Tal processo caracteriza aquilo que Ausubel define como aprendizagem significativa, ou seja, uma apropriação real e pessoal dos conhecimentos por parte dos estudantes, e não apenas sua memorização superficial.

Na direção da senda teórica aberta por Ausubel, o que expusemos até o momento tem a ver com o fato de que, ao garantir que as crianças manifestem seus interesses, preferências e curiosidades, o professor poderá

encontrar um meio de constatar o que realmente elas querem saber. Isso pode acontecer, portanto, quando o educador está atento às revelações dos pequenos. Para que isso ocorra, torna-se necessário oportunizar as crianças um ambiente no qual elas possam exercitar a sua autonomia, expressando claramente o que desejam fazer, conhecer e/ou explorar. Acreditamos que um viés que auxilia o professor nesse processo é a ideia do espaço como um segundo educador, já que um ambiente rico em oportunidades, que abraça a diversidade e onde a criança pode fazer escolhas de acordo com o que mais lhe agrada, é mais favorável à aprendizagem.

Ainda de acordo com a teoria de Ausubel (1982), outro fator considerado decisivo para a obtenção da aprendizagem significativa é além da predisposição do aprendente a aprender, o de que a criança sujeito cognoscente, sinta-se construtor, elaborador do conhecimento e não apenas passivo reprodutor acrítico deste. Na escola de viés tradicional, o professor é considerado o detentor do saber, a voz autorizada para transmitir aos educandos o conhecimento que é dado como algo pronto e acabado e, portanto, imutável e não passível de discussões e reformulações.

O processo ensino-aprendizagem está extremamente polarizado entre o professor que ensina e o aluno que apenas recebe o saber. A própria etimologia latina da palavra “aluno” (a=sem; privado de + *lumen* = luz, ou seja, sem luz, privado da luz) evoca essa falsa concepção de um estudante que nada sabe antes de seu ingresso na educação formal. Infelizmente tal proposta “educativa” ainda viceja em muitas escolas e em instituições de educação infantil e alimenta nossas práticas pedagógicas cotidianas e, por isso, encarados como sujeitos incapazes de produzir conhecimento, de construir seus próprios caminhos em termos da apropriação dos saberes sistematizados, as crianças, via de regra, sucumbem diante do desestímulo, da falta de motivação da falta de significado e de desafios que lhes impulsionem a conquistas no que concerne ao conhecer. Desse modo, uma aprendizagem significativa deve permitir ao educando ser artífice de seu próprio saber, e encarar o professor com sua devida importância que é o de apontar caminhos, instigar e facilitar esse processo.

Para ser deveras significativa, a aprendizagem tem que ser necessariamente prazerosa e instigante, sobretudo quando se trata de crianças

cujo universo vivencial está estreitamente ligado ao lúdico. Nesse aspecto, o papel do professor da Educação Infantil é fundamental, pois é tarefa deste, com sensibilidade, conhecimento e criatividade, mediar os processos pedagógicos. Obviamente, não podemos depositar exclusivamente sobre os ombros dos professores, a culpa da criança não ter sua aprendizagem favorecida a contento, visto que, conforme já foi anteriormente mencionado, vários são os fatores objetivos que incidem sobre a prática docente. Esperar que o professor sozinho seja uma espécie de “salvador da pátria” e mude a realidade educacional, a despeito de toda a problemática por trás das políticas educacionais e o contexto social em que a escola está inscrita, configura-se uma visão ingênua e até injusta.

Seria também uma visão ingênua, a apresentação por parte do professor, em sala de aula, de modelos socioculturais de família, casamento, gostos e costumes de uma “classe dominante” como se tais elementos culturais fossem unânimes em todos os grupos que constituem o tecido social. Muito já se falou, por exemplo, nos efeitos negativos para a aprendizagem e para a própria formação da personalidade individual, daquilo que a psicopedagogia denominou “violência simbólica”, ou “violência cultural” (BOURDIEU, 2002). Suponha-se que em uma atividade sobre família, a professora, ao abordar a temática não levasse em conta as mudanças pela qual vem passando os arranjos familiares nos dias de hoje, com entidades familiares reconstituídas, monoparentais, monossexuais etc. Tal docente, ao eleger o padrão social ainda hegemônico, marcado pela heterossexualidade e pela presença de dois cônjuges, com certeza, não apenas causaria transtornos para as crianças cuja família fosse diferente do referido “padrão”, como tornaria o processo de ensino-aprendizagem desestimulante para aquelas que estivessem fora do paradigma focado pela professora.

Assim, para aferir o grau de valor significativo que é dado pelas crianças a uma determinada atividade, faz-se necessário levantar: 1) o grau de envolvimento e resposta dado aos estímulos propostos na atividade pelos sujeitos aprendentes; 2) o quanto a atividade proporcionou “felicidade”, descontração e prazer às crianças; 3) em que medida a suposta atividade colaborou para o estreitamento dos laços afetivos entre as crianças e entre

estas e o professor e 4) o quanto a atividade está sintonizada com a realidade sociocultural das crianças.

Obviamente não é uma tarefa simples investigar tais elementos, mas nenhum trabalho que se busque fazer bem feito costuma ser uma empreitada modesta. Ressalte-se, todavia, que o professor é uma das peças nas “engrenagens” educacionais e suas ações são fortemente determinadas por esse contexto maior em que se realiza o trabalho pedagógico, ou seja; o sucesso de suas intenções não depende só de suas ações, de sua dedicação, mas de todo um sistema em que sua prática está envolvida.

## **2.2. A aprendizagem significativa e o planejamento pedagógico**

O Planejamento é necessário em todas as áreas profissionais. Quando se espera lograr bom êxito, não se pode começar a ação sem que, para isso, haja planejamento. O planejamento tem que visar o alcance dos objetivos propostos. Segundo Gonçalves (2003), precisamos estabelecer o caminho, o norte a seguir. Este afirma que:

Planejar é muito mais do que elaborar planos e programas. É um processo de reflexão sobre a prática educativa por aqueles que nela estão envolvidos, principalmente pela equipe docente, que tem o desafio de fazer com que os alunos cheguem ao final do curso tendo desenvolvido as competências previstas [...]. (GONÇALVES, 2003, pg. 32-33)

O planejamento pedagógico é a etapa inicial do processo de ensinagem. Nele devem ser traçadas as diretrizes da ação docente, as estratégias do ensino, as ações a serem desenvolvidas no espaço de sala de aula e os objetivos almejados com essas ações educativas. Na obtenção de uma aprendizagem de cunho significativo, é condição *sine qua non* o foco nos sujeitos discentes. Deste modo, todas as asseverações feitas nos parágrafos anteriores são igualmente válidas e pertinentes ao planejamento pedagógico. As metodologias, os recursos didáticos, as atividades sugeridas, a avaliação e a própria postura do docente devem ter como centro de gravidade a busca para que o aluno aprenda com gosto e para que a aprendizagem atual estimule e

desperte o aluno para continuar aprendendo. Assim sendo, atividades lúdicas, interativas, socializadoras são preferíveis no lugar das repetitivas.

Partindo do pressuposto de que a atividade docente tem início no planejamento das ações que serão desenvolvidas com as crianças em sala de aula, faz-se necessário situar a ação de planejar como um ato intencional, no qual já estão incrustados valores, ideias e apriorismos do professor. Desse modo, a fim de evitar a mera projeção desses apriorismos docentes naquilo que é planejado, emerge a necessidade de que o professor conheça a realidade dos alunos, o contexto histórico, social e econômicos em que estes estão situados, como uma condição importante no ato de planejar.

Todavia, sabemos que a estrutura institucional em que estão imersos os docentes, dificulta essa realização. Carga de trabalho excessivo, remuneração insatisfatória, como também pouco incentivo ao estudo e à formação continuada, podem ser enumerados como traços do cotidiano dos professores. Embora devamos citar, também, recentes conquistas do professorado, tais como a redução de carga horária em sala de aula, com designação ao aumento de horas dedicadas ao planejamento pedagógico, a saber; 1/3 (um terço) da carga horária total, mas ainda assim, todo o quadro real em que atua o profissional da educação não deve ser desconsiderado no momento em que tratamos da questão do planejamento. Ao dissertar sobre os elementos objetivos e subjetivos presentes no ato de planejar, frisando seu caráter complexo e ambíguo, AZANHA (1993, p.70-78) sugere que:

(...) o significado do termo planejamento é muito ambíguo, mas no seu trivial compreende a idéia de que sem um mínimo de conhecimentos das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza a respeito dos objetivos dessa ação. Nesse sentido trivial, qualquer indivíduo razoavelmente equilibrado é um planejador. (...) Não há uma ciência do planejamento, nem mesmo há métodos de planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independentemente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.

Como é possível depreender do excerto do autor supracitado, a prática de planejamento pedagógico é algo bastante complexo, em torno da qual não há muitos consensos. Entretanto, fica patente na fala do referido autor que o professor, no momento do planejar, necessita ter em mente a realidade

concreta de suas crianças. Esperar resultados positivos desconsiderando tal realidade será ilusório.

No planejamento pedagógico faz-se necessário observar a influência exercida pela sociedade sobre a escola. Nossas crianças nascem sob o signo da tecnologia, da “era digital” e de todas as suas implicações, de modo que essa realidade de certa forma se impõe sobre os processos pedagógicos no campo das macro e micropolíticas educacionais.

A escola não pode simplesmente voltar às costas para esta realidade, uma vez que na família, na rua e em todas as demais agências socializadoras, os estudantes tem acesso a essas inovações tecnológicas. Antes de ceder a uma negação imediata do fato, ou ater-se ao “saudosismo” contraproducente, faz-se preciso avaliar em que medida a tecnologia poderá tornar-se uma aliada dos processos de aprendizagem, de modo a constituir mais uma, jamais a única, ferramenta didática a colaborar para o aprender.

Assim sendo, o momento do planejamento pedagógico é a fase em que todos os fatores (sociais, didáticos, técnicos) que influenciam na nossa prática devem ser analisados, de maneira a tornar as atividades desenvolvidas mais proveitosas, produtivas e prazerosas para as crianças. Assim sendo, o fator tecnologia e sua relação com as atividades pedagógicas, devem ser considerados como de extrema relevância para a aprendizagem significativa, pois apesar de pertencer ao universo social e cultural das crianças, ainda é um desafio para alguns professores.

Tais tecnologias (vídeos, CDs e *softwares* educativos) podem tornar-se excelentes aliadas do professor da Educação Infantil, a fim de enriquecer, ilustrar e expandir conceitos que se pretende ensinar, tais como, valores sociais e familiares, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, cuidados com corpo e preservação do meio ambiente. Conquanto, tal utilização só será eficaz, servindo aos objetivos almejados pelo professor, se estiverem coerentemente atrelados ao planejamento escolar.

Faz-se necessário lembrar que, como aludimos na introdução do presente trabalho, os DCNEs enfatizam que o planejamento da Educação Infantil deve centrar-se na realidade das crianças, focando os aspectos lúdicos e levando em consideração as vivências e interesses dos pequenos, de modo a rejeitar o *conteudismo*, que é a tendência a supervalorizar os conteúdos

curriculares, vendo-os como autojustificados. Essa prescrição legal deve levar à renúncia, por parte do professor da Educação Infantil, da concepção do currículo escolar enquanto um guia ou roteiro de conteúdos a ser seguido *ipsi literis* pelo educador e desprovido de intencionalidades, marcas subjetivas e aspectos ideológicos.

Ao contrário do que se costuma supor, o currículo sempre foi alvo de grandes polêmicas e acaloradas discussões no campo teórico da educação (Apple 1982). A ênfase excessiva nos conteúdos escolares à qual nos referimos antes deriva, em grande parte, de uma compreensão equivocada de currículo. Tal entendimento reforça a noção de um currículo “neutro”, “pronto e acabado” e, desse modo, a pairar acima dos interesses de classe, gênero, idade, condição econômica etc. A visão errônea que nega a historicidade e a materialidade do currículo escolar é refutada por inúmeros autores, a exemplo de Apple (1982, p.19), para quem:

Valores sociais e econômicos [dentre outros], portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos no 'corpus formal do conhecimento escolar' que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação. Uma vez que esses valores agora agem através de nós, quase sempre inconscientemente, a questão não está em como se manter acima da escolha. Está, antes em quais são os valores que se devem fundamentalmente escolher.

Nas palavras do autor supracitado, para que a Educação Infantil brasileira construa uma aprendizagem deveras significativa, é imperativo que as bases teóricas que dão sustentação a um ideal acrítico e descontextualizado de currículo escolar sejam solapadas e em seu lugar, seja erigido um novo edifício conceitual que dê lugar à realidade das crianças, seus anseios e preferências, suas peculiaridades sociais e culturais. Trata-se, em última análise, de uma questão de representatividade.

Do direito que têm as crianças atendidas pela Educação Infantil de aprender em seu próprio ritmo, a partir de suas próprias experiências e de se apropriar dos conteúdos curriculares abordados em sala de aula, de forma que estes tenham para elas, valor e significado. Não há como atingir tal intento sem uma profunda reflexão e reformulação de nossas concepções e práticas em torno dos currículos. Cumpre registrar também que, ao reportar-nos ao

currículo, não fazemos referência apenas aos documentos escritos oficiais, à seleção de conteúdos validada e prescrita pelos órgãos especializados de quem emanam as políticas educacionais. Como bem falou Silva (2011. p.150) (...) O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. Ainda sobre currículo, é importante relatarmos o currículo oculto, que segundo Bowles e Gintis sempre esteve presente na perspectiva crítica sobre currículo, e estava implícita nas relações sociais que ocorrem na escola, preparando o alunado para as imposições do Capitalismo. Sobre currículo oculto Silva (2001) nos diz que;

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações (SILVA, 200. p.78).

Entendemos que o *currículo oculto* extrapola em muito, os documentos escritos oficiais, tradicionais e reguladores da atividade dos professores. Ainda sobre essa temática, currículo oculto, vale refletir à luz do que propõe Dieb (2006, p. 21) em seu artigo: “O currículo oculto e o fracasso escolar: uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber”. Segundo esse autor,

a escolha dos conteúdos que compõem o currículo sinaliza também para uma oportunidade de compreensão de como os alunos são representados pelos professores, de como estes representam a escola e seus espaços, principalmente a sala de aula, e até mesmo o processo ensino-aprendizagem.

O exposto nos leva a um questionamento: Será que os conteúdos escolhidos para compor o currículo escolar, contemplam os interesses de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, quer sejam estes de uma mesma classe social ou não? Ainda neste mesmo artigo, Dieb (2006, p.21) nos leva a refletir que a maneira mais eficaz para imobilizar os efeitos prejudiciais do currículo oculto é torná-lo conhecido, ou seja; “é identificar as instâncias nas quais parecem opacas as intenções de quem promove o ensino.”

A fim de refletirmos sobre as práticas de planejamento e formação continuada das professoras da Educação Infantil das unidades de ensino as quais nos propusemos pesquisar, apresentaremos no tópico seguinte, a distinção conceitual proposta por Benjamin (1936) entre as categorias de vivência e experiência. Tais conceitos darão o devido suporte à discussão que se seguirá.

### **2.3. O conceito de experiência para Walter Benjamin**

Situaremos, a partir de agora, em linhas bastante gerais, alguns aspectos históricos relevantes na compreensão da obra do referido autor, além de tecermos considerações igualmente sucintas e necessárias acerca da filiação filosófica daquele que nos empresta os conceitos citados no início desta exposição teórica.

Walter Benjamin (1892-1940) vincula-se à corrente de filósofos germânicos denominada “Escola de Frankfurt”, cuja proposta de reflexão filosófica está umbilicalmente ligada ao pensamento do alemão Karl Marx (1818-1883). Os chamados “frankfurtianos” desenvolveram uma análise de cunho filosófico que ficou conhecida como teoria crítica. De Marx, herdaram diversos conceitos básicos ligados à crítica ao capitalismo e à alienação do ser humano inserido no cenário do apogeu da sociedade burguesa, fruto das revoluções Francesa e Industrial. Nesta configuração social, o indivíduo foi, segundo Marx, reduzido à condição de mero objeto à serviço das engrenagens do capital.

Embora, como já afirmamos, os teóricos de Frankfurt tenham sido herdeiros do corolário marxista e, portanto, de certo modo, continuadores da doutrina do materialismo histórico-dialético. Ao fazerem a crítica da sociedade em que vivem, apresentam propostas para sua transformação: o socialismo científico. Seu método de explicação da sociedade, aplicado à história é o “materialismo histórico e dialético”. As reflexões dos frankfurtianos extrapolaram em muito, os domínios da obra daquele que lhes antecedeu e inspirou, uma vez que desenvolveram análises em torno de temas como comunicação, arte e cultura na sociedade Moderna.

A teoria crítica dos frankfurtianos encara a filosofia Iluminista de forma negativa, uma vez que segundo tal escola filosófica, a massificação da informação proporcionada pelo advento dos veículos de comunicação de massa aniquilou a cultura genuína, tornando-se responsável pela destruição da criatividade e da autenticidade dos indivíduos. Ancorados na leitura marxista dos fatos históricos, os teóricos de Frankfurt acusam a cultura de mercado de haver sepultado as reais manifestações culturais. Ao apresentar a leitura dos frankfurtianos acerca do que esboçamos antes, Mogendorff (2012, p. 155) lembra que:

Para os frankfurtianos, a cultura de mercado fez com que a subjetividade passe a se identificar com a posse dos bens; conseqüentemente, a satisfação das necessidades passa a estar muito mais relacionada com o ato da compra, uma vez que é o mercado que vai apontar quais são esses valores culturais que precisam ser “adquiridos.

Conforme a teoria crítica, ao equiparar a assimilação dos “bens culturais” ao mero ato do consumo, a cultura de massa reduz o indivíduo a um receptor passivo e acrítico e, além disso, manipula os sujeitos no sentido da criação de cada vez mais necessidades consumistas, exterminando sua capacidade reflexiva e criadora. Desse modo, podemos afirmar que a teoria crítica é uma espécie de leitura marxista dos fenômenos comunicacionais e culturais vivenciados no bojo das sociedades modernas, marcadas pelo advento da cultura de massa, pelo alvorecer da publicidade e da propaganda e pelo acentuado isolamento dos indivíduos, todos estes componentes, típicos resultados dos processos de urbanização e industrialização intensas.

Em seu trabalho filosófico, Benjamin (1936), se propõe a realizar uma “Psicanálise da Modernidade”, com o intuito de expor a condição neurótica em que vive a cultura da Civilização Ocidental. Em sua obra, *“Paris Capitale Du XIX siècle: Le livre des passages”*, o autor busca inventariar o universo burguês e urbano em todas as suas manifestações simbólicas que aparentemente eram vistas como irrelevantes. A partir de tal retomada, sua tarefa seria compreender o estado da cultura daquilo que se convencionou denominar Modernidade.

Em sua empreitada de analisar a cultura moderna, Benjamim, segundo Rochlitz (1990, p. 35) valeu-se de métodos próprios, pois,

(...) para tratar estes aspectos, foi pertinente a utilização de uma abordagem alternativa, centrada nas imagens dialéticas, plenas de contradições, aptas a exprimir uma constelação histórico-mítica específica, que estaria na origem das formas sociais atualmente em vigor. Estas imagens teriam de ser arrumadas na forma de uma montagem, no sentido cinematográfico e surrealista do termo.

Em outros termos, Benjamin parte da observação daquilo que é considerado de menor importância para analisar a posição dos indivíduos consumidores na sociedade moderna capitalista. Para ele, essas imagens referidas na citação acima são de extrema importância para a compreensão do modo como as pessoas agem e se relacionam com a cultura no cotidiano, para ele, de modo estático e reprodutor.

Na abordagem benjaminiana, a imagem assume papel preponderante, uma vez que é capaz de dar conta do corpo, e este constitui o espaço da expressão das ideias, valores, percepções e metáforas que podem dar sentido a uma determinada época e ajudar a compreendê-la. No caso de Benjamin, entender a Modernidade, período sobre o qual incidiram as conjecturas do filósofo frankfurtiano.

De posse dessas observações, Benjamin constrói duas categorias analítico-explicativas que tem o afã de dar conta daquilo que ele chama de declínio da “experiência na Modernidade”. São elas, a *erlebnis*, **vivência** (ou experiência inautêntica) e a *erfahrung*, **experiência** (ou experiência autêntica). Para o filósofo, toda a pobreza espiritual e cultural da Modernidade estaria ligada ao crescente definhamento da segunda categoria em detrimento da primeira.

O conceito de **experiência** (*erfahrung*) em Benjamin(1985), remete à experiência coletiva, ou seja, à capacidade dos sujeitos de se apropriarem de modo aprofundado e genuíno dos aspectos elementares da cultura de seus antepassados, os quais são percebidos e sentidos como seus próprios. Experiência, nesses termos, seria uma forma de aprendizagem que se dá na partilha de um passado comum e na construção e percepção de valores, ideias e “artefatos” culturais arraigados na consciência coletiva. A experiência, no enfoque de Benjamin, está visceralmente relacionada às sociedades pré-modernas em que as narrativas exemplares, as quais davam conta da vida humana e de seus dramas, desempenhavam fundamental papel pedagógico.

Segundo o autor já citado, a sociedade Moderna está saturada de informação, conquanto, todo esse aporte “informativo” não é capaz de produzir nos sujeitos uma assimilação real e profunda, uma vez que estes cidadãos estão isolados uns dos outros, atomizados e fechados em suas “realidades individuais”, herméticos ao processo de percepção coletivo dos saberes. Para ele, em virtude do ocaso da experiência, a humanidade, a despeito de todas as inovações técnicas e tecnológicas estaria em um processo de regresso às fases “primitivas” da vida social. A esse respeito, Benjamin (1985, p.115) assevera que:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.

A experiência tal qual a propõe Benjamin, caracteriza-se por uma relação sentimental e afetiva daquele que experimenta com aquilo que é experimentado. Trata-se de um processo pelo qual ocorre uma identificação histórica, ampla e visceral entre sujeito que experimenta e situação experimentada. A Modernidade teria solapado a **experiência autêntica**, uma vez que na sociedade moderna, nascida sob os signos da pressa, do utilitarismo, do exacerbado individualismo e da ausência do ócio necessário à reflexão, não haveria espaço para o vicejar do conceito de *erfahrung*. No dizer de Konder (1988, p.72):

Para Walter Benjamin, a pobreza da experiência na Modernidade consistiu na impossibilidade de *erfahrung* (experiência autêntica), ou seja, na impossibilidade da elaboração e comunicação da experiência coletiva, visceral, prenhe de um amplo ordenamento cognitivo do mundo: a *erfahrung* (experiência autêntica) é uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra [...] o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas com o tempo.

A proposta filosófica de Benjamin vê a herança do movimento Iluminista do século XVIII de forma bastante pessimista. Esse movimento político e filosófico cuja intenção teria sido como o próprio nome sugere,

“iluminar” as mentes por meio da difusão da razão e das ciências, com vistas a suplantando o estado de coisas do *Anciën Regime*, não apenas teria falhado em seu propósito, como teria se degenerado e gerado ‘monstruosidades’ iguais ou piores às verificadas no período Absolutista.

A burguesia, classe social que, outrora revolucionária, derrubara os déspotas e se instalara no Estado, uma vez no poder, consolidou uma verdadeira “máquina” de dominação que oprime, desumaniza e reduz os indivíduos não mais à escravidão das prisões e masmorras em que eram encarcerados os inimigos dos reis, mas igualmente lacaios do capital, do trabalho alienante e penoso, de uma vida que nem vida é, no sentido amplo do termo, posto que só existe se útil e em função das engrenagens do sistema capitalista. A tecnologia não emancipou o homem como se propusera fazer, mas pelo contrário, o tornou servo dos interesses da burguesia dominante.

Contraposto ao conceito de **experiência**—*erfahrung*, (experiência autêntica), está a categoria da *erlebnis* (**vivência** ou experiência inautêntica). Esta percepção da cultura, segundo Benjamin, é a predominante nas sociedades massificadas da Modernidade Ocidental. A **vivência** é uma forma de apreensão superficial, parcial, não genuína e incompleta. Nela, o indivíduo atomizado e aturdido pela agitação sem trégua da “vida moderna”, sequer tem condições de partilhar com o grupo social, a coletividade, aquilo que vê e escuta.

É fruto de um isolamento radical do sujeito frente ao mundo que o circunda, de modo que não há nela, ao contrário da **experiência**, elementos de referência subjetiva a um passado comum, a valores socialmente comungados. É uma espécie de “ser” e “viver” sozinho no mundo, sem raízes, sem vínculos fortes, sem sentimento de pertença e identificação com os demais da coletividade. Dissertando de modo alegórico, se a sociedade moderna fosse representada como um grande tecido composto por múltiplos fios interdependentes, o declínio da **experiência** (*erfahrung*) e a escalada da **vivência** (*erlebnis*) estaria esgaçando esse tecido social, afrouxando seus pontos de convergência necessária e levando os fios (indivíduos) a saírem do todo têxtil, a não mais se perceberem como membros dessa comunidade cultural, desse todo.

Embora encontremos diferenças na forma de explicar o decréscimo da experiência na Modernidade entre Marx (1982) e Benjamin (1980), há semelhanças no que tange ao papel desempenhado pelo trabalho proletário e sua colaboração na extrema especialização e atomização dos seres humanos. Assim, as contraposições entre o trabalho pré-moderno e o moderno, explicitadas por Marx em seu “*A Ideologia Alemã*” (1982), são utilizadas por Benjamin no fito de demonstrar o isolamento do *Homo Modernus*, como em grande parte derivado da sua redução a um operário proletário. Desse modo, (Marx *apud* Lima e Magalhães, 1982, p. 1091) advoga que:

O primeiro caso [o trabalho pré-moderno] pressupõe indivíduos reunidos por uma relação qualquer, família, linhagem, solo, etc.; o segundo [o trabalho na era moderna], os indivíduos independentes uns dos outros e reunidos unicamente pela troca. No primeiro caso, a troca se efetua principalmente entre os homens e a natureza, o trabalho de uns sendo trocado com os produtos dos outros; no segundo, ele é, de maneira preponderante, uma troca entre os homens. No primeiro caso, a inteligência média basta, a atividade corporal e a atividade espiritual não são ainda separadas; no segundo, é preciso que a divisão entre o trabalho corporal e o trabalho intelectual seja quase concretizada.

A essa altura de nosso trabalho, pretendemos afirmar que intentamos comparar o conceito de **experiência** (*erfahrung*) tal como proposto na obra de Walter Benjamin(1985), e os processos de formação continuada nos quais tomam parte as professoras das Escolas CEI Aprender e Crescer e CEI Novo Amanhecer (nomes fictícios dados as instituições pesquisadas), de maneira a refletir em que medida as atividades de capacitação, estudo, planejamento, ensino e demais exercícios que fazem parte do labor discente nas escolas antes aludidas, são permeados, na prática, por este conceito filosófico de **experiência autêntica**, ou se pelo contrário, no cotidiano das professoras e alunos, há a prevalência de atividades calcadas no conceito do teórico de Frankfurt, oposto à *erfahrung*, qual seja, a **experiência inautêntica** ou **vivência**(*erlebnis*).

Poderíamos, apressadamente tomar como *a priori*, a ideia de que, por serem o planejamento, a formação continuada e as demais atividades discentes levadas a efeito no mesmo espaço geográfico (a escola, a sala dos professores, as instâncias estatais em que se dão as formações/capacitações) e em um tempo igualmente comum e partilhado, as professoras estariam

automaticamente em decorrência disso, experimentando uma genuína troca de percepções, ideias e valores, em outros termos, estariam participando de um salutar intercâmbio de suas próprias experiências o qual lhes proporcionaria refletir coletivamente sobre suas práticas pedagógicas de modo a enriquecê-las.

Entretanto, tal apriorismo pode revelar-se grande falácia, uma vez que o simples partilhar de um espaço físico comum não denota necessariamente a troca de experiências genuínas, profundas e significativas em relação às atividades didáticas por parte das professoras. Aqui, reportamos mais uma vez à solidão e isolamento do homem moderno, assinaladas pelo próprio Benjamin e por outros expoentes da teoria crítica (Escola de Frankfurt).

Neste contexto de urbanidade e industrialização, mas de acentuado individualismo, o sujeito, mesmo em meio a uma cultura de massas, vivendo em um ambiente citadino, apinhado de pessoas e hipoteticamente repleto de possibilidades de interação social, vive imerso em sua própria introspecção, ilhado em seu mundo, cujas raízes são suas meras experiências pessoais e idiossincrasias. Paradoxalmente na sociedade moderna, os homens estão próximos fisicamente, porém distantes “espiritualmente” uns dos outros. Em proposição sobre o rareamento da experiência de narrar histórias para o grupo, esse atomismo, traço peculiar do *modus vivendi*, moderno é realçado por Gagnebin *apud* Benjamin, 1985, p. 11, o qual propõe que:

Entretanto, na Modernidade, a narração declina, pois se torna cada vez mais rara a experiência coletiva de contar e ouvir histórias. E isto é resultado de uma mudança no modo de existência humana que não consegue mais compartilhar “memórias comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um tempo e trabalho partilhados, em um mesmo universo de prática e linguagem.

A escola, enquanto *microcosmos social* tende a reproduzir as tendências mais gerais observadas na sociedade, embora em um processo dialético, também atue sobre a própria sociedade, modificando-a. Nossa indagação é, portanto, se no espaço pedagógico das escolas que serão objeto da presente pesquisa, essa tendência “isolacionista” tende a afirmar-se, ou seja, se nestes ambientes de ensino-aprendizagem corrobora-se o declínio da

**experiência** e a ascensão de **vivências** com reduzido valor e significado para a prática pedagógica das profissionais da educação que ali atuam. Compreender tal realidade complexa, decerto não será uma tarefa simples e nos exigirá redobrado esforço intelectual. No capítulo posterior, detalharemos os aspectos metodológicos da pesquisa que são fundamentais.

## 3 METODOLOGIA

A Metodologia é o tópico do projeto de pesquisa que abrange maior número de itens, pois responde às seguintes questões: Como? Com quê? Onde? Quanto? (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 221).

Neste capítulo, apresentaremos o campo de pesquisa em que geramos os dados, descreveremos os métodos utilizados, caracterizaremos os nossos colaboradores, sujeitos dessa investigação e, finalmente, mostraremos como procedemos no exercício de tratamento dos dados gerados.

De um modo mais geral, podemos dizer que utilizamos o método de abordagem qualitativo descritivo, o qual, segundo Marconi e Lakatos (2009), aproxima melhor o pesquisador do objeto pesquisado, permitindo um contato maior entre eles.[Tire esse fundo cinza daqui]

### 3.1 Perspectiva qualitativa

Toda ação de pesquisa só faz sentido se for guiada por um objetivo e este, por sua vez, só garante contornos de viabilidade à pesquisa se for acolhido por uma metodologia a ele adequada. Desse modo, para chegar a estes determinados fins, o estudioso precisa traçar estratégias, ordenar a ação sempre à luz de alguma orientação epistemológica adequada ao objeto por ele construído.

Considerando o que dissemos acima, a orientação epistemológica que adotamos para nossa pesquisa é de natureza qualitativa. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo.

(...) é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Conforme pudemos verificar nas observações dessa autora, no caso da pesquisa qualitativa temos um viés de interpretação mais “aberto” e “subjetivo” que tem como finalidade, penetrar o universo das subjetividades, das elaborações pessoais e particulares que os sujeitos tecem acerca deles próprios e das relações sociais nas quais estão inseridos. Trata-se, portanto, de uma forma de apropriação das informações pesquisadas que enseja ir além dos números, de um simples calcular de informações, mas de análises delas.

Segundo Araújo (2012, p. 14), “a pesquisa qualitativa incorpora o estudo que procura sistematizar os significados que determinados acontecimentos e situações assumem para as pessoas que deles participam”. Nesse sentido, como também comenta Minayo (2010), este tipo de método procura “desvelar” processos sociais, temáticas, ou seja; assuntos ainda pouco conhecidos, que julgamos ser o caso do tema dessa pesquisa. Ainda segundo esses autores, a pesquisa qualitativa constrói ou faz a revisão de conceitos, apresentando novas abordagens inerentes ao assunto em questão.

Acreditamos que a utilização da pesquisa qualitativa na efetivação do presente trabalho, contribuiu para lançar novas luzes sobre o modo como se estruturam e articulam-se o planejamento pedagógico e a formação continuada das professoras da Educação Infantil das duas unidades de ensino pesquisadas nesta empreitada acadêmica. Por este motivo, fizemos a opção pela perspectiva metodológica acima aludida. A intenção da pesquisa é, pois, buscar adentrar o máximo possível às práticas de organização da atividade docente nas escolas em foco, de modo a compreender melhor este ambiente e as ações que transcorrem no espaço educacional.

Desse modo, partindo dos conceitos forjados por Ausubel (1982) e Walter Benjamin (1936), tencionamos perceber em que medida as práticas pedagógicas de planejamento e docência das profissionais da educação lotadas nas duas escolas pesquisadas relacionam-se com os conceitos dos autores mencionados. A seguir, informações detalhadas dos CEIs pesquisados.

### **3.2 O contexto e o lócus da pesquisa**

Anteriormente, já informamos que esta pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede municipal de Fortaleza. Os dois CEIs receberam nomes fictícios, visando assim resguardar a privacidade institucional de ambos. Os intitulamos como já citado nessa pesquisa de CEI Aprender e Crescer e CEI Novo Amanhecer.

A região onde a escola está situada é uma área tanto residencial como comercial. As ruas do bairro são asfaltadas dispendo de serviços de água, esgoto, eletricidade, correio e telefonia. As famílias, em sua maioria, são compostas por pai, mãe e filhos. O nível de escolaridade varia entre o ensino fundamental e nível superior, não descartando alguns casos de analfabetismo.

Atualmente estão matriculadas 170 crianças na faixa etária de 1 a 5 anos. A carga horária diária tem período integral de 7h às 17 horas, com 10 horas diárias para as turmas do Infantil I e II. Já para as turmas do Infantil III, IV e V o funcionamento é de 7h as 11h para o turno da manhã e de 13h as 17h para o turno da tarde. As turmas estão organizadas da seguinte forma:

- 01 sala de Infantil I, com 16 crianças, 01 professora efetiva da rede e 01 auxiliar educacional terceirizada;
- 02 salas de Infantil II, com 20 crianças, 01 professora efetiva da rede e 01 auxiliar educacional terceirizada em cada sala;
- 02 salas de Infantil III, que atende uma turma pela manhã com 17 alunos, pois nessa turma há uma criança com Espectro de Autismo e outra turma à tarde com 20 alunos, e em cada sala uma professora efetiva da rede e uma auxiliar educacional terceirizada;
- 02 salas de Infantil IV, uma sala que atende uma turma pela manhã com 17 alunos, pois nessa turma há uma criança com Espectro de Autismo e outra turma à tarde com 20 alunos e em cada sala uma professora efetiva da rede;
- 02 salas de Infantil V, uma sala que atende uma turma pela manhã com 20 alunos e outra turma à tarde com 20 alunos, e em cada sala uma professora efetiva da rede.

Este CEI tem uma área interna e externa privilegiada e no que diz respeito à sua estrutura física, a instituição tem uma área verde ampla e bem

arborizada, usada para passeios, piquenique e outras atividades que possibilitam à criança o contato com a natureza. Além disso, também tem um parque infantil composto por brinquedos de madeira como escorregador, gangorra, casinha e outros brinquedos. Alguns brinquedos necessitam de reparos, pois já demonstram desgaste pelo uso e exposição ao sol e à chuva. Nesse mesmo espaço há um local reservado para o parque de areia e jogo de futebol.

Os espaços internos estão bem conservados, organizados e limpos. São compostos por:

- 01 sala para coordenação, que viabiliza o atendimento aos professores, famílias e comunidade de um modo geral, está equipada com mesa e cadeiras, armário em aço, arquivo, estante embutida na parede, ventilador, e um quadro mural;
- 01 sala de professores, reservado para planejamento, estudo e reuniões, equipado com mesa para reunião, cadeiras, uma mesa de apoio, quadro mural e banheiro;
- 01 cozinha que atende às normas de higiene, como telas de vedação, piso em cerâmica, mesa de apoio, fogão industrial com forno, freezer, geladeira, armário para armazenamento de utensílios, pia em aço inox e lixeira com tampa, acopladas à cozinha há uma copa que funciona como refeitório para funcionários, com mesa retangular de madeira e cadeiras, geladeira, armário em madeira e bebedouro, uma lavanderia com pia e tanque, máquina de lavar roupa e um banheiro para funcionários equipado com sanitários, chuveiros e closet e uma despensa ampla e arejada com prateleiras de alvenaria revestidas em cerâmica;
- 01 refeitório infantil, que é um espaço adaptado, localizado no pátio interno. É coberto e atende às especificidades das crianças, possui mobiliário adequado com 15 conjuntos de mesas e cadeiras infantis, possibilitando a socialização e autonomia das crianças para que se sirvam e movimentem-se.
- As instalações sanitárias destinadas aos alunos da Educação Infantil são de uso exclusivo destes, equipadas com vasos sanitários, piso

emborrachado e pias compatíveis com a altura das crianças, sendo 03 localizados em salas de aula e um amplo banheiro coletivo, independente, com 01 escovódromo e espaço para troca de roupas.

- Todas as salas de aula, em geral, são amplas, equipadas com 05 conjuntos de mesas coletivas com 04 lugares, armários em aço para guardar material e, estantes para utilização e acesso das crianças aos jogos e brinquedos, com o mínimo de dois ventiladores tipo tufão, brinquedos e livros de histórias infantis;
- 01 brinquedoteca equipada com estantes de plástico colorido, bonecas e bonecos, bichos de pelúcia, fantoches diversos, carrinhos, bonecas e outros brinquedos diversos, máscaras em feltro, baú da fantasia, bandinha rítmica e blocos de construção. Esse espaço funciona também como sala de vídeo equipada com TV, aparelho de DVD, rack e cadeiras plásticas infantis.
- A Sala de Leitura está equipada com um acervo de cem livros infantis, almofadas e pufes coloridos, piso emborrachado. Esta sala de leitura foi uma doação do Instituto já relatado. A sala é limpa e arejada.

O pátio interno é um espaço amplo e é utilizado em várias atividades como: acolhida, exercícios psicomotores, apresentações artísticas, reuniões, festejos e outros. É neste espaço que está organizado o refeitório, rodeado por um jardim com grama, plantas e uma horta. É uma área privilegiada e bem espaçosa para as crianças.

O segundo CEI, que chamamos de Centro de Educação Infantil Novo Amanhecer, traz o nome oficial como homenagem a um ilustre professor que marcou a história da educação cearense, tendo pertencido aos quadros da Academia Cearense de Letras.

O Centro atende atualmente 116 crianças do Infantil I ao Infantil IV. As turminhas de Infantil I e II funcionam em regime Integral, ou seja; 7h as 17h, ao passo que as turmas do Infantil III e IV funcionam em regime parcial, manhã 7h às 11h e tarde 13h as 17h totalizando em 200 dias letivos. Segundo a secretaria de Educação de Fortaleza, a meta futura é retirar os infantis IV e V das escolas e abrir salas nos Centros de educação Infantil.

As turmas estão organizadas da seguinte forma:

- 01 sala de Infantil I, com 16 crianças, 01 professora efetiva da rede e 01 auxiliar educacional terceirizada;
- 02 salas de Infantil II, com 20 crianças cada sala, 01 professora efetiva da rede e 01 auxiliar educacional terceirizada em cada sala;
- 02 salas de Infantil III, que atende uma turma pela manhã com 20 alunos, e outra turma à tarde com 20 alunos, e em cada sala uma professora efetiva da rede e uma auxiliar educacional terceirizada;
- 02 salas de Infantil IV, uma sala que atende uma turma pela manhã com 20 alunos, e outra turma à tarde com 20 alunos e em cada sala uma professora efetiva da rede.

Quanto ao aspecto físico, logo na entrada, o CEI é contemplado com um jardim gramado, que é um dos espaços onde as crianças tomam banho de sol, realizam atividades de banho de lona, bacia com bolinhas, piquenique e parque, denominado de área verde, com os dizeres pintados: “Aqui se aprende brincando; Aqui tem alegria porque você existe e Educar e cuidar para um futuro melhor”. Nele dispomos de mesas com cadeiras e jogos de encaixe ao alcance das crianças para que elas possam escolher onde, como e com que querem brincar. Também funciona como espaço de espera das famílias por parte das crianças. É destinada uma profissional responsável para a entrega das mesmas. Neste mesmo espaço, na parede do lado esquerdo, temos banners da rotina da instituição e projetos vivenciados pelas crianças.

Na parede do lado direito um banner é destacado, cujo título é: “**Fique de olho!**”. Nele, os pais/responsáveis e visitantes têm acesso às informações como: aconteceu... e está acontecendo... E ainda contém o cardápio do dia. Segundo a coordenadora Estrela, do CEI Novo Amanhecer (2015):

O banner é um importante recurso para manter as famílias informadas e atualizadas a cerca da programação e possíveis eventos programados pelo CEI, uma forma também para estimulá-las e motivá-las a participarem das diversas atividades desenvolvidas.

O pátio interno é subdividido em oito espaços:

- “Dó ré mi a sol lá si do” é um espaço adequado para trabalhar musicalidade e é caracterizado com motivações musicais. O recurso utilizado é uma bandinha;
- “Era uma vez”, como seu nome já indica, é um espaço destinado à contação de história com livros infantis;
- “E lá vem história” é um espaço mais cênico e tem como recurso fantoches;
- “Me movimento muito” é um lindo espaço que contém amarelinha formada por papel EVA, além de ter à disposição das crianças bambolês, espaguete, bolas, cama de gato, cones e material de encaixe.
- “Comer para crescer forte e saudável”, como já sinaliza o nome, é o refeitório adequado às crianças e é formado por duas mesas retangulares grandes com duas bancadas cada uma.
- Tem um grande círculo desenhado no chão para possíveis atividades; raciocínio divertido Contendo vários jogos dispostos em armários vazados de aço como: aramados, quebra cabeças; bate pinos; tampinhas; *tangran*, caixa tátil, entre outros.
- Tem um espaço intitulado: MEU transporte onde estão disponíveis motocas, jipes e bicicleta.
- Um banheiro infantil (coletivo), com duas pias, quatro chuveiros e 4 sanitários, na parede de frente para o banheiro, o letreiro: É hora de cuidar do meu corpo.
- Brinquedoteca com fantasias, cama, fogão e brinquedos diversos, intitulado Viajando no mundo da imaginação e do faz de conta.
- Neste mesmo espaço tem o “cineminha”.
- O espaço Mantendo a forma, com mesas e cadeiras destinado as professoras e funcionários para as refeições, e um quadro branco com os aniversariantes do ano.
- Dois banheiros de adultos, sendo um feminino e um masculino.
- Uma cozinha com dispensa pequena, limpa e organizada. Nela tem um frizer, duas geladeiras e um fogão industrial.
- Uma coordenação com um almoxarifado onde é guardado o material pedagógico; três armários e arquivos onde são guardados documentos e outros materiais.

O referido CEI conta, ainda, com, duas áreas com areia no espaço externo. Uma, do lado direito com o tema, “Brincando, a criança descobre o mundo”, com brinquedos em plástico como: castelinho, trenzinho, escorregador, gangorras e um campinho de futebol construído com garrafas pet. Já o lado esquerdo ganhou o tema “Natureza, O futuro em nossas mãos”, este conta com horta, plantação de plantas medicinais e de jardim; parquinho de areia construído com garrafas pet e dois balanços de pneus; além de quatro chuveirões para banho ao ar livre.

As salas de aulas são identificadas por valores morais, cujos temas estão relacionados a valores humanos trabalhados diariamente. São elas:

- sala da afetividade - Infantil I;
- sala da amizade - Infantil II;
- sala do amor - Infantil III
- sala do respeito - Infantil IV , que também funciona nos turnos da manhã e da tarde.

Cada uma dessas salas é habilidosamente, organizada de acordo com as faixas etárias de cada turma. Nas paredes são expostos vários murais como: o da construção infantil em que todas as atividades são expostas; um referente à rotina; calendário; quadro de combinados; “chamadinha;” um com os aniversariantes; um espaço para colocar as mochilas. Em sua estrutura, às salas ainda dispõem de uma caixa com brinquedos adequados ao nível e a altura das crianças; duas caixas para agendas e sandálias; um espelho grande; uma bandeja com os copos e uma garrafa para servir água. Ainda com referência as salas de aula onde está exposto tanto o nome da sala como a justificativas e os objetivos dos projetos trabalhados a cada mês.

Atualmente, a maioria das famílias atendidas são moradores do próprio bairro e residem em casas construídas através de programas habitacionais destinados a população que habita na área do açude João Lopes, e em bairros vizinhos como Monte Castelo, Jacareacanga e Carlito Pamplona. Na grande maioria não possuem renda fixa, prestando apenas serviços diários.

O calendário escolar de ambos os CEIs é elaborado anualmente e enviado pela Secretaria Municipal de educação/SME. No calendário escolar

está fixado o início e término do ano letivo, início e fim das etapas, feriados, dias letivos, encontros pedagógicos, férias escolares, revisão de conteúdos e recuperação paralela, atividades avaliativas, avaliação de aprendizagem – SME, recessos escolares e o período de matrículas \_ este período são realizados de acordo com as diretrizes da SME. A matrícula dos veteranos, a matrícula inclusiva e a dos novatos que desde o ano de 2014 atende com prioridade as crianças que atendam os seguintes critérios vulnerabilidade: 1º ter algum tipo de necessidade educativa especial; 2º ser filho de professora da rede ou funcionário terceirizado que preste serviço para prefeitura; 3º ter registro no Programa Bolsa Família; 4º os pais ou responsável trabalhar no período diurno; 5º morar em abrigo.

A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1968) foi introduzida nas duas unidades de ensino antes mencionadas, por meio de nossa pesquisa, visto que os discursos das professoras entrevistadas revelaram que a maioria delas desconhecia as proposições teóricas já referidas. Todas as professoras participantes da pesquisa denotaram atribuir grande significado e valor à questão da aprendizagem significativa, além de reconhecer que buscavam atingir tal tipo de aprendizagem na prática pedagógica cotidiana, embora carecessem de fundamentação teórica adequada.

Embora a Secretaria da Educação do Município de Fortaleza leve a efeito uma orientação e cobrança sistemáticas da contemplação dos incisos do Art. 9º das DCN, os quais exprimem as atividades pedagógicas que são indispensáveis na rotina das crianças, não há o oferecimento de uma formação continuada específica no que concerne ao estudo da aprendizagem significativa de Ausubel ou de outros teóricos que também versaram sobre o tema.

Deve-se salientar, ainda, que a própria formação acadêmica em Pedagogia disponibilizada às professoras, também é razoavelmente insuficiente, dadas as contingências de tempo, espaço, estrutura física, dentre outras, as quais são experimentadas pelos alunos.

### **3.3 A caracterização dos sujeitos da pesquisa.**

O motivo de nossa escolha as referidas instituições, deve-se ao fato de acreditamos que uma pesquisa realizada com professoras de educação infantil e com coordenadoras que atuam em CEIs pertencentes a uma Secretaria Executiva diferente da que coordenamos, nos daria uma “nova visão” ou se não uma visão diferente da nossa para que assim pudéssemos fazer paralelos que julgamos tornar a investigação interessante. E por saber que estes CEIs têm um espaço físico privilegiado, também nos interessou investigar se esse fato seria um incentivador para as profissionais de educação infantil que ali atuam.

Assim como os CEIs, as professora e as coordenadoras também receberam nomes fictícios, a saber; de elementos e fenômenos da natureza. Para as professoras do CEI Novo Amanhecer, usamos os elementos: Sol e Lua; para a coordenadora, Estrela. Para as professoras do CEI Aprender e Crescer, usamos os fenômenos Luz e Chuva. E para a coordenadora, Terra.

Para a escolha das professoras entrevistadas foram levadas em consideração as referências dadas de suas atuações em relação ao trabalho desenvolvidos com as crianças em sala de aula, essas informações nos foram cedida pelas coordenadoras dos CEIs pesquisados. Sugerimos que fossem professoras do quadro efetivo da Prefeitura de Fortaleza, pois entendemos que a rotatividade do professor substituto prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento dos aprendentes, ainda que atuassem há pelo menos três anos na Educação Infantil. Que tivessem atuações pedagógicas diferentes, pois assim poderíamos ter pontos de vista bem distintos para as análises. As professoras dos CEIs tem entre 29 e 52 anos de idade, são todas graduadas em Pedagogia. As duas do CEI Aprender e Crescer tem especialização em Educação Infantil, uma (Lua) mora nas adjacências da instituição e a outra (Sol) mora em Caucaia, município vizinho a Fortaleza. A única professora que não tem especialização em Educação infantil é a Professora Chuva, do CEI Novo Amanhecer, sua Especialização é em Formação de Professores.

As duas professoras deste CEI moram também em Caucaia. Eram todas professoras da rede privada de ensino e hoje são funcionárias efetivas e exclusivas da rede Municipal de ensino. Três são mães e casadas, exceto a

professora Luz, a Religião das quatro é o cristianismo. Apresentaremos a seguir uma explanação de como construímos os dados da pesquisa.

### **3.4 A construção dos dados.**

Primeiro pedimos autorização das coordenadoras da educação infantil das duas Secretarias (SER-I/SER-III), tanto para a nossa liberação do trabalho, para que pudéssemos nos ausentar do CEI que coordenamos, no caso pertencente a SER-III, como para podermos ter a permissão de pesquisar os CEIs da SER- I. De posse dessas autorizações, fomos a campo.

Comunicamo-nos com as coordenadoras por telefone e marcamos a primeira visita. Pedimos que elas nos indicassem as professoras que estivessem dentro dos critérios já mencionados e que pedissem autorização também as professoras e as auxiliares educacionais para o feito acadêmico em suas salas de aula. E como não poderia faltar, as professoras, por nossa solicitação, pediram a permissão das crianças, para a nossa presença em suas salas de aulas. Fomos recebidas calorosamente, tanto pelos adultos como pelas crianças.

Usamos alguns instrumentos como, entrevista de pesquisa, apoiados nas asseverações de Gaskell (2002), para quem tais entrevistas permitem uma maior aproximação e veracidade dos fatos que se quer investigar, já que por meio deste instrumento, teremos condições de identificar melhor os valores, aptidões, motivações, atitudes e crenças dos indivíduos pesquisados.

Gil (1999, p. 117) conceitua a entrevista como “uma forma de interação social. Mas especificamente, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Usamos a entrevista estruturada, já que levamos um roteiro que norteava tanto o entrevistador como o entrevistado, direcionando a entrevista na temática desta pesquisa. Segundo Martins e Bicudo (1994, pág. 54) a entrevista: “... é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida respondente”. As entrevistas que seguiam um roteiro com seis perguntas subjetivas, visavam atingir os objetivos da presente pesquisa.

Primeiro entrevistamos as professoras do CEI Novo Amanhecer e na semana seguinte fomos entrevistar as professoras do CEI Aprender e Crescer.

Usamos o gravador de voz do aparelho celular para as entrevistas. Após as entrevistas com as docentes agendamos as visitas e observações as suas salas de aula, que foi um outro instrumento usado na pesquisa.

Agendamos as entrevistas para os dias de planejamento das docentes, para que a rotina da sala de aula não fosse prejudicada. Antes de começarmos as entrevistas, explicitamos a temática da pesquisa e a que ela se propunha. A duração de cada entrevista foi de 20 a 40 minutos, variava de acordo com a pessoa entrevistada. De forma cordial e afetuosa agradecemos a colaboração das participantes. Por respeito às crianças e a auxiliar educacional pedimos que a professora fosse nossa porta voz no pedido da autorização de ambas para a observação das aulas. Agendamos dezesseis horas em cada CEI, contemplando duas manhas e duas tardes em cada sala.

Também utilizamos o questionário de perguntas abertas. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Os questionários objetivaram a coleta de informes pessoais, acadêmicas e profissionais, com o intento de conhecer características dos sujeitos da pesquisa, ele subsidiou as entrevistas. Foram elaboradas dez perguntas subjetivas. Deixamos o questionário com as participantes da pesquisa na primeira visita a instituição e o recebemos com quinze dias depois.

A observação também foi usada como um dos instrumentos da pesquisa. Na utilização deste instrumento, faz-se necessário que o entrevistador se integre ao grupo pesquisado, assim o fiz. A observação nos dá subsídios para uma melhor compreensão dos dados coletados. Conforme Ricardson (1999, p. 259),

A observação é a base de toda investigação no campo social, [...] e é imprescindível em qualquer processo de pesquisa científica, [...] ela tanto pode conjugar-se a outras técnicas de coleta de dados como pode ser empregada de forma independente e/ou exclusiva.

Percebemos que a escolha do instrumento investigativo acima citado alargou o nosso olhar com os detalhes que registramos durante a observação, o que será muito importante para a análise dos dados. Neste ínterim fizemos registro com fotos dos ambientes observados.

Assim, a organização dos dados coletados nas entrevistas, com os questionários e na observação será nosso auxílio para a discussão e análises dos dados, onde na análise iremos fazer um paralelo entre os dados coletados e a fundamentação teórica usada para subsidiar a temática da pesquisa.

A seguir informaremos o que fizemos com os dados coletados.

### **3.5 Tratamento e análise dos dados**

Ao término de nossa pesquisa de campo, agradecemos tanto a coordenação, professoras e auxiliares pela presteza, carinho e educação com que nos receberam e como não podíamos deixar de fazer, agradecemos as crianças que nos receberam com toda a felicidade e sinceridade que lhes é peculiar.

Ao longo das observações íamos fazendo a transcrição das entrevistas, separando-as por professoras e CEIs. Neste ínterim fomos digitando as respostas dos questionários e já fazendo anotações a luz do referencial teórico.

Como já mencionado, usamos nomes fictícios tanto para, os CEIs como para os sujeitos da pesquisa. As respostas foram analisadas de acordo com a sequência de nossos objetivos, ou seja; se as professoras conheciam a teoria da aprendizagem significativa, se contemplavam essa teoria em seus planejamentos e em suas práticas docentes. Para o alcance desses objetivos, copilamos e analisamos os dados coletados. O capítulo que se segue, a saber; a análise dos dados, tentará detalhar essa compilação.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos. (AUSUBEL, 2003).

Neste capítulo serão relatadas as informações adquiridas através da aplicação dos questionários e entrevistas, como também dos momentos de observação das aulas das professoras dos referidos CEIs. No decorrer da pesquisa, foram coletados dados significativos sobre o entendimento das docentes sobre a teoria da Aprendizagem significativa, bem como se as educadoras contemplam essa teoria em seus planejamentos e na sua rotina em sala de aula.

### 4.1.1. O conceito de infância para as professoras entrevistadas.

Nesta primeira sessão tentamos analisar o que as professoras entrevistadas compreendem sobre infância e criança, visto que; se faz necessário tal conhecimento para um bom trabalho com as crianças. Na nossa primeira pergunta as professoras foram indagadas sobre o conceito que elas esboçam de criança e infância. Na sequência, temos os relatos e as análises.

#### Exemplo 1

*“Infância – etapa da vida que tem suas peculiaridades relacionada à época histórica e social. Existem várias*

*infâncias. [...] Criança – Faixa etária que vai de 0 a 12 anos”. (P. Luz).*

#### **Exemplo 2**

*“Infância – é um período específico de grande significados com características singulares e diferentes entre si, o sujeito é construído de acordo com a cultura da época vivida. [...] Criança- é um sujeito de direitos, e inicia-se desde o nascimento até os doze anos”. (P. Lua)*

#### **Exemplo 3**

*“Ao longo da história, a ideia de infância era atrelada à vida do adulto, a mesma era vista como um adulto em miniatura. Atualmente, percebe-se como o período em que a criança nasce até a adolescência. O conceito permite fazer alusão ao conjunto das crianças dessa faixa etária e aos primeiros anos de existência. A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com determinada cultura e um determinado momento histórico. Possui uma natureza singular, que a caracteriza como ser que sente e pensa o mundo de um jeito muito próprio precisando ser compreendido e respeitado a partir de suas singularidades” (P.Sol).*

#### **Exemplo 4**

*“Criança – etapa da vida que precisa de nossa atenção e cuidado, que se inicia dos 0 anos (sic) de idade, até os doze anos. [...] Infância – etapa em que constrói-se a personalidade da criança, que depende da época social”. (P. Chuva)*

Analisando a percepção das professoras sobre o questionamento acima, podemos perceber que todas conceituaram de forma satisfatória a concepção de criança e infância. Tais conceituações revelam que, embora em

graus diferenciados de conhecimento teórico, as entrevistadas demonstraram um grau de saber a contento sobre o assunto, o que assinala que conhecem satisfatoriamente o terreno sobre o qual semeiam suas propostas docentes.

Considerando que é de extrema relevância para o trabalho das professoras, conhecer de modo satisfatório os sujeitos sociais para os quais é direcionada sua ação pedagógica, a saber, as crianças, a compreensão dos conceitos de infância e criança por parte das docentes torna-se uma condição basilar para que elas possam desenvolver um trabalho focado na busca de uma aprendizagem significativa.

No capítulo teórico de nossa pesquisa, expusemos a proposta teórica de Ausubel (1968), para quem o princípio de toda aprendizagem significativa encontra-se em um projeto de trabalho que leve em conta as necessidades e anseios das crianças. Para o teórico supracitado, a pedagogia que embasa uma aprendizagem que se pretenda significativa, não pode ter outro foco senão a curiosidade, os questionamentos e o espírito investigativo dos pequenos estudantes.

Ora, se a aprendizagem significativa só pode ser um alvo alcançado por meio do conhecimento daquilo que almejam as crianças, não há outro meio para o professor ter acesso a essa realidade, senão pelo conhecimento adequado de como se estrutura o pensamento infantil, o universo concreto das elaborações mentais das crianças, das interações psicopedagógicas que se processam na mente dos aprendentes, bem como da forma como estes interagem com as informações que lhes são apresentadas em sala de aula.

Isto posto, é possível afirmar que as nossas entrevistadas apresentam um conhecimento satisfatório sobre as marcas e peculiaridades constitutivas da faixa-etária ou etapa de vida dos sujeitos para os quais se direciona seu trabalho didático. Percebemos, por meio da análise de suas falas, que tal saber, deriva em parte da formação inicial das docentes, porém, em maior escala, da prática concreta destas, em sala de aula.

A maioria das entrevistadas (exemplos 2, 3 e 4), cita como relevante na compreensão da infância, os aspectos socioculturais que a assinalam. Deste modo, é possível inferir que as docentes possuam um nível de conhecimento satisfatório sobre a complexidade desta etapa vital, o que para

Ausubel, constitui pré-condição para a concretização de uma aprendizagem significativa.

A professora Sol vai além das demais, visto que no exemplo 3, expõe a questão da visão “adultocêntrica”, à qual nos referimos no nosso capítulo teórico. Sol elenca a superação da ideia de criança como um “adulto em miniatura”, enquanto condição primordial para o início de uma aprendizagem deveras significativa. Na sequência, analisaremos como as entrevistadas se relacionam com a teoria da aprendizagem significativa.

#### **4.1.2. O conhecimento das docentes sobre a teoria da Aprendizagem significativa**

Quando questionadas sobre seus conhecimentos relacionados à teoria da aprendizagem significativa sobre a qual versa esta pesquisa, as professoras responderam que:

##### **Exemplo 5**

*“O conhecimento prévio é a chave para que a criança possa aprender, portanto, a mesma tem a capacidade de reconfigurar suas estruturas mentais e relacionar a novos conhecimentos” (P. Sol).*

A fala de Sol é bastante reveladora e interessante. A referida professora cita um aspecto fundamental na teoria de Ausubel que é a questão dos conhecimentos prévios da criança. A docente comenta que o conhecimento prévio é o caminho pelo qual o professor atua no sentido de mediar o processo de ampliação dos saberes em sala de aula. Segundo Sol, de posse dos conhecimentos prévios, os pequenos aprendentes conseguem alargar suas estruturas mentais na direção de agregar novos saberes e valores àquilo que já sabem. Em sua teoria, Ausubel cita o *conceito subsunçor*, que é aquele que gera ou sustenta todos os demais conceitos desenvolvidos *aposteriori*, por parte do sujeito cognoscente. O conhecimento prévio da criança está, pois, intimamente relacionado a este conceito o qual é mencionado pela entrevistada em sua declaração.

Assim, a professora entrevistada tem uma visão bastante construtiva das crianças, visto que, segundo a docente, estes pequenos são plenamente capazes de, sob a orientação e mediação oportunas do professor, tornarem-se protagonistas de sua própria aprendizagem. Esta visão de Sol nos direciona para o fato de que, a despeito de todas as dificuldades de natureza infra-estrutural e relativas à carreira dos professores, estes profissionais tem bem claro em suas mentes o potencial construtivo de seus alunos, o qual deve ser explorado e servir como trampolim para o desenvolvimento de novos conceitos, habilidades e posturas por parte destes últimos.

#### **Exemplo 6**

*“Tenho pouco conhecimento sobre essa temática, mas a partir da minha experiência em sala, acredito que a aprendizagem significativa seja o que de fato a criança aprendeu a partir dos objetivos pretendidos” (P. Chuva)*

Já a professora Chuva confessa, com toda sinceridade, ter pouco conhecimento sobre a teoria da aprendizagem significativa. Tal declaração é admirável, pois, apesar de não conhecer todos os detalhes e tipologias específicos relativos à teoria de Paul Ausubel, Chuva afirma que o professor precisa ter sensibilidade para verificar se os objetivos da aprendizagem inicialmente propostos, foram, de fato, desenvolvidos.

A professora Chuva, a exemplo da professora Sol, demonstra atribuir grande importância aos sujeitos aprendentes como centro de sua prática de ensino. Embora seja totalmente sincera ao afirmar não conhecer a fundo o pensamento do autor supracitado, tal conhecimento parcial da teoria não impediu que ela, a partir de sua prática concreta, de sua realidade em sala, estabelecesse também parâmetros que pudessem avaliar a aprendizagem de seus educandos, com o propósito de verificar se no seu ambiente pedagógico de trabalho, desenvolve-se uma aprendizagem de cunho significativo.

#### **Exemplo 7**

*“Considero que a aprendizagem significativa tem a ver com construir com as crianças que tenham como*

*princípio seus conhecimentos prévios e interesses..” (P. Luz).*

Em sua abordagem, a professora Luz, tal qual a colega Sol, evoca a noção de conhecimentos prévios e interesses das crianças. Para Luz, o processo de ensino-aprendizagem deve ser uma construção coletiva, desenvolvido por meio da interação entre a professora e seus alunos. Trata-se de uma noção igualmente interessante e progressista, pois denota que a referida docente não concebe o saber como algo pronto e acabado que deva ser simplesmente entregue ao educando. No excerto acima, a professora Luz faz referência a uma “construção com as crianças...” Deve-se notar a importante dimensão que esta expressão “construir com as crianças...” assume na fala da professora citada. O verbo *construir* denota a ideia de um processo, de uma contínua reflexão e ação conjuntas. Desse modo, Luz explicita que o processo pedagógico não é estanque, mas dinâmico e em consonância com o dia-a-dia da sala de aula. Ao falar em “construir com as crianças”, Luz coloca os discentes como atores sociais e sujeitos de suas próprias aprendizagens, o que é muito digno de menção, em nossa análise.

#### **Exemplo 8**

*“Acredito que a aprendizagem significativa está ligada a contemplação geral de todas as necessidades da criança levando em consideração os seus interesses” (P. Lua).*

A declaração de Lua cita a relevância dos interesses da criança no momento de realizar o planejamento e desenvolver as atividades pedagógicas. Lua, entretanto, aponta em sua enunciação, mais um aspecto a ser analisado, dada à sua importância. Trata-se da “contemplação das necessidades das crianças...”.

Para Lua, a criança não deverá ser vista apenas do ponto de vista cognitivo/intelectual, mas como um todo, um ser vivo, pensante e que atribui significados a tudo que o cerca. É de suma importância essa concepção esboçada pela docente, uma vez que reconhece o papel criador e ativo dos pequenos no processo educacional. A professora citada, a despeito de não conhecer na íntegra, a teoria da aprendizagem significativa, consegue extrair

de seu conhecimento e da prática cotidiana, uma definição interessante sobre a temática do presente trabalho.

Percebe-se no discursivas professoras entrevistadas, que independente de não citarem conceitos específicos da teoria ausubeliana, todas elas têm uma compreensão da temática em questão. O conhecimento delas sobre o assunto segue na direção da teoria de Ausubel, visto que salientam que há necessidade de se planejar a partir do conhecimento prévio do aluno e das necessidades deste, pois como diz o próprio teórico: (...) “Descubra o que ele [o aluno] sabe e baseie isso nos seus ensinamentos”(AUSUBEL, 1968, p. 31).

Sabe-se que a formação inicial e continuada das docentes não lhes propicia mecanismos suficientes para um aprofundamento que lhes permita estar à par de todas as sutilezas teóricas referentes ao tema que ora desenvolvemos, ainda assim, as docentes reconhecem em suas declarações, que a motivação é o combustível impulsionador de novas aprendizagens e da ampliação dos conhecimentos das crianças, fato que revela-se extremamente alentador, pois apesar de todas as dificuldades pelas quais passam os professores na atual conjuntura educacional do país, é possível, ainda vislumbrar possibilidades de uma escola infantil em que ocorra uma aprendizagem cada vez mais significativa e centrada no aluno.

Tendo como pano de fundo os processos de formação inicial e continuada dos quais tomaram parte as professoras, ainda na universidade e ao longo de suas carreiras docentes, e calcados na teoria de Walter Benjamin, notadamente sua contraposição entre vivências e experiências, já exploradas no capítulo teórico desta pesquisa, podemos sugerir uma análise dessa relação.

Como sabemos, a escola contemporânea, no bojo de todas as questões que perpassam a sociedade capitalista, vive também, acentuado processo de massificação de suas estruturas, formas, meios e cotidiano. Embora os discursos oficiais remetam a um docente que dispõe de condições de estudar, e sobretudo, refletir coletivamente sobre sua prática pedagógica, na prática, o ativismo tende a prevalecer sobre a reflexão e por isso, verifica-se acentuado processo de empobrecimento dos momentos de construção teórica coletiva durante os planejamentos, momentos de estudo e similares.

Palmilhando esta senda aberta por Benjamin(1936), é possível conjecturar que os processos de empobrecimento cultural aludidos pelo teórico de Frankfurt e que se referiam, especificamente, ao seu contexto histórico e social, encontram algum eco em nossas atuais escolas de educação infantil, à medida que percebemos no dia-a-dia das professoras entrevistadas, a grande carga de afazeres a elas atribuída e a escassez de meios de estudo, informação e compartilhamento de experiências. O ativismo intenso a que estão submetidas às professoras torna-lhes difícil encontrar tempo para a pesquisa, estudo e reflexão em torno de suas aulas.

Para Benjamim (1936), a sociedade moderna carece de *experiências* aprofundadas, isto é, experiências genuínas e centradas na troca de informações e saberes e que vão além da recepção superficial de informações. A dinâmica da escola e da vida fora dela, as condições adversas de trabalho em que labutam as professoras, de certa forma, obrigam-nas a deterem-se no campo das *vivências*, daquilo que é mais ligado à sua prática diuturna. Restam-lhes pouco tempo e espaço fora da conjuntura social e institucional em que vivem, para aprofundar seus conhecimentos. Por mais boa vontade, dedicação e esforço que a professora demonstre, e ainda que sua experiência em sala de aula possa suprir em larga medida algumas lacunas teóricas advindas de suas formações inicial e continuadas, as condições materiais reais de trabalho que perpassam o cotidiano docente são informações imprescindíveis no momento de estudar o fenômeno da aprendizagem significativa.

Entretanto, cumpre ressaltar aqui, que apesar de todos esses aspectos que despontam como entraves ao trabalho educativo, as professoras conseguem construir suas elaborações em torno da aprendizagem significativa. Suas noções e saberes partem da concretude de suas salas de aula, nas quais, em meio a todas as privações e reveses que já mencionamos, elas corajosamente desenvolvem seus projetos pedagógicos, os quais buscam fazer as crianças aprenderem com prazer e significado.

Obviamente, muito ainda precisa ser feito. Muitos passos ainda necessitam ser dados em direção a uma aprendizagem cada vez mais significativa. Conquanto, não podemos deixar de registrar o avanço que constituem tais declarações expostas até aqui. Trata-se de um projeto de trabalho desenvolvido por nossas professoras colaboradoras, que procura

trilhar o caminho de uma educação a qual leve em conta aquilo que o aluno sabe e que se apoia naquilo que ele deseja aprender. Em nossa próxima sessão, analisaremos como a teoria de Ausubel se relaciona com a prática concreta de planejamento pedagógico das professoras.

#### **4.1.3. Relação entre a teoria de Ausubel e o planejamento pedagógico das professoras**

A seguinte sessão de excertos e análises tem como intenção, fazer a relação entre a teoria de Ausubel (aprendizagem significativa) e as práticas concretas de planejamento e ação pedagógicas desenvolvidos pelas professoras em sala. Trata-se de uma tentativa de perceber elementos da aprendizagem significativa nas atividades de planejar e executar as ações didáticas das docentes que colaboraram conosco para a concretização da pesquisa.

Em resposta à pergunta: “Reconhece em seu planejamento a contemplação da aprendizagem significativa? Obtivemos o seguinte das docentes:

##### **Exemplo 9**

*“Eu procuro escutar a criança, sondar seus interesses, conhecer suas necessidades e a partir daí, observar nas orientações curriculares, o que posso adaptar para que o que vou realizar com a turma vai ter algum significado e só aí, coloco no meu planejamento.” (P. Sol).*

Quando indagada sobre a contemplação por parte de seu planejamento, da teoria da aprendizagem significativa, a professora Sol delineou uma resposta que merece ser analisada sob diferentes e importantes ângulos. Em primeiro lugar, a professora em tela, menciona a necessidade e o hábito de recorrer às orientações curriculares acerca das prioridades e aspectos essenciais a serem albergados em sua prática de ensino.

Desse modo, percebemos sua preocupação em atenta à fundamentação legal e pedagógica que regula sua atividade docente, fato que deve ser mencionado e elogiado. Porém, outro aspecto torna-se igualmente

digno de nota em nossa análise: a professora preocupa-se também em escutar as crianças, sondar seus interesses, sua curiosidade e assim, fazer as adaptações devidas entre aquilo que os documentos pedagógicos prescrevem e a realidade de seu alunado. Sol deixa bem claro em sua fala, que embora o norte de seu planejamento seja as determinações curriculares, comuns a todo o nível da Educação Infantil, sua atenção deve voltar-se também, para seus alunos, razão de ser maior de sua prática enquanto mediadora entre as crianças e o conhecimento.

#### **Exemplo 10**

*“Sim, reconheço. Quando seleciono recursos adequados, quando uso estratégias que , desperte a curiosidade e envolvimento da criança, sua atenção e interesse” (P. Chuva).*

A colaboradora Chuva, seguindo os passos de Sol, reporta-se em sua fala, à importância da seleção dos recursos didáticos necessários e adequados no momento de planejar a aula. Para ela, a seleção de estratégias que envolvam as crianças pode fazer toda a diferença na concretização de uma aprendizagem real e com significado.

Note-se que a professora em foco, faz menção explícita à questão das estratégias de ensino como um ponto nevrálgico no processo de condução das atividades docentes. A professora Chuva demonstra enorme percepção acerca do universo particular dos pequenos discentes, já que frisa enfaticamente, a necessidade de que as crianças se identifiquem, valorizem e sejam “tocadas” por meio das estratégias e recursos didáticos selecionados por seus professores.

#### **Exemplo 11**

*“Olha, me esforço bastante para planejar de acordo com as necessidades dos pequenos, e para esse atendimento das necessidades, em primeiro lugar valorizo a escuta das crianças, depois pesquiso, leio, enfim, fico satisfeita ao final da produção do planejamento, quando identifico os interesses das*

*crianças nas atividades planejadas e fico também muito à vontade para ir fazendo adaptações que julgar necessárias” (P. Luz).*

Seguindo a mesma trilha de Sol e Chuva, a professora Luz, também aponta como eixo de sua prática pedagógica, os interesses e necessidades de seus pequenos. Para atingir o fim almejado, que é o da aprendizagem significativa, ela procura munir-se de todo um acervo de informações que lhe permitam conhecer de modo mais amplo os desejos e as aspirações de aprendizagem daqueles com quem lida diariamente.

A partir do conhecimento dessa realidade, da identificação dos pontos de interesse das crianças é que passa a montar suas estratégias de ensino, incluindo aí, os recursos didáticos. Importantíssimo citar a afirmação da professora ora analisada, segundo a qual seu planejamento pedagógico não é um documento “fechado”, tido como algo que não pode sofrer modificações e/ou adaptações necessárias. Ela diz, literalmente, que à medida que o processo de ensino vai se desenvolvendo, ela “*fica muito à vontade para ir fazendo adaptações que julgar necessárias.*” Logo, a educadora entende claramente o plano como algo que, embora necessário para guiar a prática docente, precisa estar sempre subordinado à realidade das crianças.

#### **Exemplo 12**

*“Sim, pois busco a cada dia observar a minha turma levando atividades que prenda a atenção delas, que evite a ociosidade, pois busco evitar que se machuquem sozinhos ou um com o outro. Sempre procuro ligar uma atividade a outra” (P. Lua).*

Lua, a exemplo de suas colegas, também demonstra que planejar é um assunto sério e que pede a máxima atenção do professor. Segundo essa professora, as atividades planejadas precisam ser algo que conquiste a atenção das crianças. E o que poderia conquistar a atenção se não fosse sempre algo que valesse a pena, que fosse significativo para as crianças? Os dados mostram que as professoras estão sempre preocupadas em planejar

situações didáticas por meio das quais seus alunos vivenciem experiências de aprendizagem significativa.

Ao observar as salas de aula das professoras Luz e Sol, ficamos encantadas com a participação e a felicidade das crianças em aprender. Havia sequência e significado nas atividades propostas. Podemos exemplificar isso com o caso da professora Sol, a qual trabalhava o Projeto “Arca de Noé”. Na abordagem de cada um dos animais da arca, no dia em que se deu nossa observação em sala, a professora falou sobre o porco. Antes de começar ela sondou quem conhecia um porco, quem já o tinha visto. Depois ela mostrou um porco de pelúcia, e imitou a “voz” do porco.

Com a colaboração da *auxiliar* educacional, colocou-se um CD “ Os Sons dos bichos”, onde ouviram a “voz” do porco e de vários outros bichos. Todos queriam imitar os sons dos bichos e ela permitiu que eles curtissem esse momento com muita liberdade. Tal atitude da docente demonstrou sua clara preocupação em permitir que as crianças tornem-se produtoras de seu próprio saber, com a intervenção necessária da professora, porém, evitando a concepção autoritária de educação segundo a qual os alunos são vistos de cima para baixo.

Após esse momento, a professora se fantasiou de porco e contou a história dos *Três Porquinhos*. A manhã foi intercalada com o lanche, e após este momento, os pequenos foram levados ao “Espaço do Cinema” no qual assistiram ao filme dos *Três Porquinhos* e, após voltarem à sala, ela lhes indagou quem queria participar da peça dos *Três Porquinhos*, atividade extremamente dinâmica de reconto da história vista.

Antes do banho das crianças houve a “Festa da bicharada”, todos vestiram fantasias de animais e foi aquela diversão. E no plano para o período da tarde estavam contempladas atividades de desenho. Após receberem uma folha em branco, as crianças desenhariam um ou mais animais que foram para festa.

Mais uma vez é necessário frisar que a prática pedagógica da professora acima citada, pauta-se naquilo que Ausubel sugeriu como aprendizagem significativa. As atividades desenvolvidas não são orientadas arbitrariamente por um planejamento demasiadamente rígido e inflexível, incapaz de contemplar as necessidades, interesses e curiosidades dos alunos.

Embora a professora tenha o seu planejamento à mão como eixo norteador de sua prática em sala de aula, este documento pôde ser revisto, adaptado ou mesmo deixado de lado em alguns momentos sempre em função da dinâmica dos pequenos em relação ao conhecimento.

Outro ponto a ser salientado é o encadeamento das atividades propostas, sempre organizadas de modo a fazerem sentido para os aprendentes e no ritmo, timbre e direção de suas aspirações enquanto sujeitos de seu próprio saber e não meros reprodutores deste.

Na observação das aulas da professora Luz, percebemos o mesmo dinamismo. Na semana em que estávamos observando suas aulas, ela iniciava o Projeto: *“Cuido do meu corpo”*, porém na segunda semana do projeto, no momento do passeio no jardim, um convidado inesperado aparece para visitar o CEI, um “cassaco”.

A partir de então, nenhuma das crianças queria mais saber sobre higiene ou em algo que não fosse sobre o animal inesperado. As crianças ficaram maravilhadas com o visitante. Durante todo o tempo em que estiveram no jardim, conversaram sobre o cassaco, e uma criança pediu: *“professora vamos caçar o cassaco?”* Nesse momento todas riram, pois acharam engraçada a fonética da frase, quase um trocadilho. E ficaram repetindo: “caçar o cassaco...” a professora tentava atender as indagações com o pouco conhecimento que tinha sobre o bicho e não teve outra atitude se não prometer que no dia seguinte iria trazer muitas informações sobre o cassaco.

Em função da promessa feita às crianças, a professora preparou uma pesquisa sobre o animal. Então, na aula seguinte, trouxe histórias, gravuras ampliadas, músicas alusivas ao bicho, e, na roda de conversa, sondou se eles já tinha visto um cassaco antes do episódio, ou outro animal parecido. E daí surgiu *O Projeto Que Bicho é esse?*

Durante duas semanas o único interesse das crianças era o Cassaco. A professora mudou todos os seus planos para atender às necessidades das crianças, demonstrando assim sensibilidade pedagógica e real interesse na aprendizagem dos pequenos aprendentes. E como ela relatou, adaptou as orientações e mudou totalmente o que havia planejado para aquele mês, demonstrando assim que as suas crianças eram o centro do

seu planejamento e que este não era uma simples peça burocrática a ser preenchida, mas algo vivo, pulsante, dinâmico.

O planejamento da professora Chuva, também é bem elaborado, porém, ao observarmos sua sala de aula, percebemos que o dinamismo dá-se bem mais no documento em si do que na prática pedagógica real. Não vimos nas crianças tanta liberdade e alegria como nas aulas das professoras Luz e Sol. Observando a “contação de história”, vimos crianças sentadas em círculo e, ao comando da professora, com a frase, “perninha de índio”, elas cruzaram as pernas enquanto a auxiliar foi solicitada pela professora para que “organizasse” o círculo. Uma das crianças quis ouvir a história deitada no tapete, mas não lhe foi permitido.

Antes de começar a “contação”, cantou-se a música: “ *Zip, zip, zip zap, minha boca vou fechar!*”, todas passaram a mão na boca como se fechassem um zíper. Observamos que as atividades das crianças estavam expostas no espaço intitulado: “*Cantinho das produções*”, pena que as produções estavam fora do alcance dos produtores. Embora nada tenhamos falado, a professora deu-nos uma explicação espontânea a fim de justificar a altura em que foram afixadas as produções: “*Coloco nesta altura porque queremos que os pais vejam se colocarmos baixo, elas querem pegar e vão rasgar*”.

É possível perceber a partir da análise da prática da professora Chuva que, embora seu planejamento contemple os aspectos fundamentais de uma aprendizagem significativa, como também demonstra sua participação nas entrevistas, suas atividades em sala de aula apresentam algumas discrepâncias advindas das condições de trabalho inadequadas a que está submetida.

Em primeiro lugar, o espaço físico da sala de aula em que leciona a professora, não favorece o desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem. Trata-se de uma sala pouquíssimo arejada e fora dos padrões métricos recomendados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. São, outrossim, fatores que limitam a prática docente e comprometem a obtenção de uma aprendizagem significativa por parte da professora Chuva, a inadequação do mobiliário escolar (mesinhas e cadeiras altas demais para as crianças); escassez de brinquedos e outros materiais e recursos pedagógicos,

dentre outros. Tais condicionantes impõem dificuldades na exequibilidade das propostas didáticas verificadas nos planos de aula da professora Chuva.

Conforme já mencionamos, para Ausubel (1968), toda atividade escolar deve ter como eixo norteador os interesses de quem aprende. As crianças precisam identificar-se, ver-se naquilo que aprendem. Por essa razão, o plano de aula tem que apresentar a maleabilidade e a flexibilidade necessárias para que ocorra esse processo de identificação e construção pessoal do conhecimento por parte da criança. Mas como cumprir o planejamento pedagógico a contento, sem que se tenha uma infra-estrutura básica para dar corporeidade ao trabalho magisterial?

Podemos expor, a partir das observações feitas anteriormente, que o ambiente real de aprendizagem, o solo concreto em que se desenrola a trama da aprendizagem nas escolas pesquisadas e, de modo particular, na escola em que atua a professora Chuva, é um dado fundamental para a elucidação dos mecanismos que implicam uma aprendizagem com significado para quem aprende.

A esta altura nos perguntamos quais são os elementos que permitem ao professor aferir se, de fato, processa-se em sua sala de aula uma aprendizagem significativa? Será este questionamento que procuraremos desenvolver no tópico subsequente.

#### **4.1.4. Critérios de percepção de atividades significativas por parte das docentes**

Em sua prática, é necessário ao professor ter um *feedback* no sentido de que possa perceber com clareza se os conhecimentos e conteúdos trabalhados com seus alunos em sala, foram, eficazmente compreendidos e assimilados por estes. Trata-se de um processo avaliativo, uma reflexão em torno dos objetivos propostos e das práticas de ensino que foram desenvolvidas. Assim sendo, propusemos às nossas colaboradoras uma indagação acerca de como as professoras percebem se uma atividade foi significativa ou não para suas crianças.

Em resposta ao questionamento “Como você diagnostica que uma atividade foi significativa para as crianças?”, foram-nos dadas as seguintes respostas:

### Exemplo 13

*“Quando vejo os meus pequenos interessados no que estamos construindo, quando percebo que até os mais ‘arredios’ estão participando; enfim, quando vejo que as crianças conseguem relacionar fatos e refletir em cima deles” (P. Sol).*

A professora Sol expõe que o critério por ela utilizado para verificar se uma atividade proposta a seus alunos tornou-se significativa para eles, é o envolvimento real, alegre e espontâneo das crianças com a referida proposta didática. Assim, a docente elege o nível de envolvimento dos pequenos com aquilo que lhes é sugerido desenvolver, como a medida para avaliar e repensar sua ação pedagógica. Trata-se de uma visão lúcida e fantástica por parte da professora antes mencionada, uma vez que coloca a criança no centro de tudo aquilo que é desenvolvido.

Relacionando a fala da professora Sol com sua prática em sala de aula, pudemos atestar toda a preocupação que esta profissional da educação tem com a resposta dada por seus alunos às suas sugestões de atividades. Na outra manhã na qual observamos a sala da professora Sol, o animal contemplado no projeto *Arca de Noé* era o macaco.

Aqui relembramos a frase da referida professora: *“enfim, quando vejo que as crianças conseguem relacionar fatos e refletir em cima deles”*, constatamos essa veracidade quando uma criança que, após assistir o filme do Macaco Simão, aproximou-se e disse: *“Tia, eu tenho dois braços e duas pernas, o Macaco Simão também... eu me coço muito, igual a ele, olha...”*. E saiu pulando e se coçando de forma engraçada e descontraída. A criança refletiu sobre as semelhanças existentes entre os aspectos anatômicos de seu corpo e o do corpo símio.

No caso mencionado acima, percebemos que a partir de um processo de construção coletivo do conhecimento, motivado pelo trabalho desenvolvido a partir da apresentação das características dos diferentes tipos

de bichos dentro do projeto supracitado, as crianças puderam fazer inferências, estabelecer comparações, analisar dados e informações e chegar às suas próprias conclusões.

Obviamente o processo não prescindiu do trabalho mediador da professora, mas a construção do conhecimento deu-se a partir dos próprios discentes, de modo criativo. Na experiência narrada acima, oriunda da observação da sala de aula da professora Sol, podemos sugerir que ocorresse aprendizagem significativa, visto que houve um retorno construtivo por parte das crianças no que diz respeito às sugestões apresentadas pela professora. Na fala seguinte, comentaremos como a professora Chuva identifica a aprendizagem significativa em sua prática.

#### **Exemplo 14**

*“Primeiramente quando é planejada respeitando suas necessidades e desejos. Depois quando desenvolvo as atividades de forma contextualizada e com recursos adequados” (P. Chuva).*

A professora Chuva também delineia critérios bastante sólidos e plausíveis a fim de definir se as atividades por ela propostas às suas crianças, são para elas significativas. Em primeiro lugar, enumera as necessidades e desejos dos pequenos, como forma de identificação do grau de significado da atividade para os discentes. Em seguida, ela sugere que a partir do momento em que desenvolve atividades contextualizadas e pautadas nos recursos didáticos e metodológicos apropriados, o retorno positivo de seus estudantes é perceptível.

Ao fazermos o devido contraponto entre o discurso da professora Chuva e sua prática, temos alguns pontos esclarecedores e relevantes para a nossa pesquisa. A sala de aula de Chuva estava organizada dentro dos padrões julgados convenientes pela docente para uma aprendizagem satisfatória. Percebemos um grau significativo de envolvimento e prazer por parte das crianças no que tange às atividades propostas.

Durante o desenvolvimento das atividades contempladas no planejamento pedagógico, os alunos da professora Chuva, se interessaram pelas atividades, mas, no afã de seguir a rotina, na busca por cumprir o planejamento à risca, conforme lhe é cobrado pela Coordenação Pedagógica, ela, sem que tenha intenção de fazê-lo, minimizou o tempo das atividades didáticas, passando a uma nova atividade e, conseqüentemente, reduziu também a interação e participação das crianças.

Todavia, devemos ressaltar que as orientações que são repassadas à professora Chuva, bem como às demais profissionais do ensino pela Coordenadora Pedagógica, seguem a política educacional adotada e cobrada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza. Deste modo, a coordenação nada mais faz que cumprir tais orientações oficiais. Na fala abaixo, temos o depoimento da professora Luz que elucida como esta educadora procura sentir o nível de participação e envolvimento de seus educandos com as tarefas que lhes são sugeridas no cotidiano escolar.

#### **Exemplo 15**

*“Penso que um indicador dessa aprendizagem significativa seja o nível de participação das crianças nas atividades. Quando elas se aproximam, perguntam, mostram-se curiosas, para mim é sempre um sinal de que estou no caminho certo” (P. Luz).*

É de grande beleza essa definição da professora Luz! Cabe reparar que a docente antes citada, recorre ao nível de participação das crianças, como termômetro para mensurar o quanto uma determinada atividade pedagógica obteve o êxito de envolver, ensinar e despertar o espírito investigativo dos alunos. A professora Luz destaca em sua percepção, o fato de as crianças se aproximarem, perguntarem, observarem de modo curioso; ou seja, gestualizarem profusamente sua interação com o objeto do conhecimento.

Na observação *in loco* da aula ministrada pela professora Luz, a fim de estabelecer um paralelo entre seu planejamento e sua prática, foi-nos

possível perceber alguns aspectos que relatamos na íntegra. A interação das crianças e acima de tudo a alegria delas, era contagiante durante toda a aula. As crianças fizeram a associação entre os animais Cassaco e Camaleão, quando a professora exibiu o filme: “O Casamento do camaleão”. Tão logo as crianças vislumbraram as primeiras imagens disseram: “*Olha Tia, é parecido com o Cassaco!*”.

E depois do filme fizeram uma roda e cantaram uma música alusiva ao mesmo. Todas as atividades que observamos na sala da referida professora eram atividades contextualizadas e envolventes. Acerca disso, julgamos relevante trazer para análise, um trecho da fala da coordenadora Terra, cujo comentário sobre a professora Luz segue abaixo:

#### **Exemplo 16**

*“A professora Luz é apaixonada por estas crianças, faz gosto supervisionar o plano de aula dela, é assim o ano todo, não é por que você está aqui não, ela sempre planeja tudo com muito zelo”. (P. Terra)*

O testemunho da coordenadora Terra acerca das práticas pedagógicas da professora Luz atesta que esta tem sempre a preocupação em refletir em torno do grau de envolvimento e participação de seus pequenos alunos e alunas com as atividades propostas em sala. Segundo Terra, Luz entende que, embora sejam naturais os diferentes níveis de participação e envolvimento das crianças, dada a singularidade de cada uma delas, o professor precisa estar atento às reações que lhes são dadas pelos pequenos, a fim de redimensionar seu planejamento e consecutivamente suas práticas em sala de aula.

Embora a asseveração elogiosa da coordenadora Terra, refira-se nesse contexto, exclusivamente às práticas da professora Luz, devemos frisar que todas as nossas colaboradoras revelaram-se extremamente zelosas e preocupadas no que concerne ao planejamento e execução de suas ações. Tal verificação demonstra que a temática da aprendizagem significativa, embora pouco discutida e trazida à baila nos momentos de formação

continuada, está presente nas trajetórias pedagógicas de cada uma das docentes.

### **Exemplo 17**

*“Quando vejo a atenção da turma, o bom comportamento...” (Lua).*

Vemos na fala da professora Lua uma explanação condizente com as observações por nós feitas em sala de aula. Durante a aula da referida professora, foi desenvolvida uma atividade integrante do Projeto “Os Cinco Sentidos”, com foco no tato. As crianças, com o auxílio da professora e da auxiliar educacional, gravaram suas mãos em papel 60 kg, com a utilização de tinta gauche.

Em virtude da própria dinâmica da atividade, marcada por concretude e ludicidade, detectamos um bom nível de envolvimento dos pequenos. Todavia, devemos mencionar, também, alguns pontos da prática de Lua, os quais, à luz da teoria de Ausubel, consideramos dissonantes em relação ao que venha a ser uma aprendizagem significativa.

Em uma das atividades da professora, prevaleceu ainda, a ideia da obtenção de adesão das crianças ao que é proposto, por meio do “antigo” recurso à recompensa, típica, das abordagens comportamentalistas mencionadas na fundamentação teórica deste trabalho. Para tornar o que dissemos antes, recorreremos a um exemplo. No momento da contação da história, Lua, na tentativa de atrair a atenção de alguns pequenos que se encontravam dispersos, disse: *“Quem não prestar atenção à história, não vai para o parquinho!”*.

Outro ponto que merece realce na fala de Lua, uma vez que está em sintonia com sua prática docente, é a concepção que esta tem de “bom comportamento”. Ao considerar o “bom comportamento” das crianças durante a realização das atividades como um fator indicativo de aprendizagem significativa, Lua emoldura uma noção questionável e um pouco problemática de comportamento adequado, pois trata-se de uma visão que entende “calma”,

“tranquilidade” e certa “passividade” por parte das crianças, como sinais de que aprenderam significativamente.

Ora, sabemos que tais características não são, em geral, pertencentes ao universo infantil, marcado pela agitação, dinamismo e certa inquietude que assinalam essa fase da vida humana. Além disso, nem sempre o fato de as crianças estarem paradas, “comportadas” conforme aquilo que julga-se ser um padrão apropriado, denota atenção, envolvimento e produtividade por parte delas.

Ao final dessa sessão de análises, podemos estipular que, de modo geral, todas as nossas colaboradoras, apresentaram caminhos extremamente valiosos para a detecção dos índices de significado nas atividades que propuseram a suas crianças. Embora caminhando em vias distintas, cada uma delas a seu modo e de posse do conjunto de informações disponíveis em seu repertório teórico e prático, conseguiu tornar claros os conceitos levantados.

Na próxima sessão de exemplos, abordar-se-á a temática da Legislação vigente que regula a Educação Infantil no que diz respeito às prioridades da aprendizagem.

#### **4.1.5. A contribuição do Art. 9º da Resolução 05 das DCN para a aprendizagem significativa, conforme a visão das professoras.**

Como último questionamento foi trazido à discussão o Art. 9º da Resolução do DCNE, ao refletir sobre as experiências contidas nos doze incisos deste artigo, indagamos se elas favorecem a inserção de uma aprendizagem significativa. As respostas foram às seguintes:

##### **Exemplo 18**

*“Vejo-o como um facilitador da aprendizagem da criança, norteia a ação pedagógica, visando contemplar o desenvolvimento pleno do aluno, bem diferente do antigo sistema de divisão por área de conhecimento, que fragmentava a aprendizagem da criança” (P. Sol).*

A percepção narrada pela professora Sol é deveras elucidadora. Em sua fala, a referida docente alude às antigas Diretrizes curriculares em voga na

elaboração do planejamento pedagógico da educação infantil. Temos aqui, uma professora que demonstra um conhecimento histórico e crítico sobre a noção de aprendizagem significativa. Sol advoga a importância e relevância dos DCNE para o pleno desenvolvimento das crianças, mas vai além, pois estabelece uma comparação entre o atual modelo curricular e o antigo.

Para ela, a divisão em áreas do conhecimento (Linguagens Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Conhecimento Lógico-Matemático, Artes, Musicalidade e Movimento), paradigma anteriormente vigente, remetia a uma concepção estanque e fragmentária, a qual em nada colaborava para um trabalho interdisciplinar e para a formação integral dos pequenos educandos. Contraposto a esse quadro curricular criticado por ela, emerge de sua narração, a preocupação encontrada na nova orientação no sentido de perceber a criança como um todo, bem como, no de pensar também o conhecimento por um viés holístico, segundo o qual os saberes se comunicam e se interrelacionam.

#### **Exemplo 19**

*“É de grande significância e abrange muitas possibilidades e o que se deve explorar de fato com as crianças, mas a aprendizagem significativa depende em maior parte das estratégias de ensino e dos materiais disponíveis” (P. Chuva).*

De modo semelhante ao exemplo anterior, é rico em significado, o comentário da professora Chuva transcrito acima. Embora a professora em questão reconheça o valor dos DCNE enquanto documento balizador das práticas de planejamento e ação dos docentes, Chuva sustenta que apenas um documento oficial não será capaz de promover uma efetiva aprendizagem significativa caso não haja, ao lado das orientações, uma ação humana intencional e direcionada no sentido de promover práticas de ensino centradas na aprendizagem com significado para os pequenos.

A fala da professora, embora não desmereça os aspectos legais e técnicos, prioriza o elemento humano como construtor e viabilizador das mudanças necessárias para o alcance de uma educação infantil com aprendizagem significativa.

**Exemplo 20**

*“Penso que o artigo nono contempla de uma forma bem mais ampla as necessidades de aprendizagem da criança, pois nos possibilita trabalhar de forma mais contextualizada, desse modo a aprendizagem significativa é contemplada” (P. Luz).*

Luz ratifica as posições de Sol e Chuva. Conforme essa colaboradora, as Diretrizes apontam para uma contemplação mais apropriada e integral das necessidades verificadas nos alunos. Em seu discurso aparece também a palavra “contextualização”, o que revela que, segundo a professora cuja declaração está sendo analisada, o documento legal é um impulsionador de uma educação nos moldes sugeridos por Paul Ausubel (1968), qual seja, uma produção dinâmica de conhecimento, alicerçada nas experiências e saberes trazidos *a priori* pelas crianças, informações estas, advindas de suas experiências educativas e socializadoras extra-escolares. A professora Lua não se afasta da proposta de suas colegas de profissão, embora traga informações que mereçam também ser registradas no próximo exemplo.

**Exemplo 21**

*“O artigo nono nos orienta na elaboração do planejamento, tornando significativo para as crianças, pois procura desenvolvê-las de forma geral” (P. Lua).*

Depreendemos da colaboração da professora Lua, que esta faz um atrelamento entre o Artigo 9º dos DCNE e a elaboração do planejamento. Para esta professora, o referido texto normativo deve ser levado em consideração no momento de planejar, uma vez que fornece subsídios para que os objetivos e as atividades postas no papel a fim de serem desenvolvidas em sala estejam em harmonia com aquilo que as crianças, sujeitos da aprendizagem, esperam e querem aprender.

No final, Lua arremata sua visão, afirmando que o objetivo das orientações é desenvolver os aprendentes de forma geral, ou seja, em todas as suas dimensões (física, psíquica, emocional, social, cultural...), bem como

potencializar o aperfeiçoamento de todas as suas potencialidades enquanto sujeito pensante.

As professoras colaboradoras revelaram conhecimento em seus relatos, no que diz respeito aos aspectos gerais da teoria da aprendizagem significativa. Mesclando informações provenientes de sua formação teórica e elementos trazidos à cena pedagógica, pela experiência concreta em sala de aula, todas foram capazes de traçar, em linhas gerais de modo bastante peculiar, os pressupostos do que seria uma aprendizagem com significado real para os sujeitos aprendentes da educação infantil. No próximo capítulo, faremos um balanço geral da pesquisa, apontando os pontos essenciais do trabalho, as implicações da pesquisa ora desenvolvida, bem assim, as sugestões de continuidade do trabalho em ocasião oportuna.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano (...) (BRASIL, 1998, p. 30, v.01)

Nessa etapa de nossa reflexão, apresentaremos de modo bastante resumido, as linhas-mestras sobre as quais foram erigidos nossos esforços investigativos, a saber: os pontos essenciais do trabalho, as implicações da pesquisa para o cotidiano das instituições pesquisadas e algumas sugestões de continuidade do trabalho ora exposto à comunidade acadêmica.

### PONTOS ESSENCIAIS DO TRABALHO

Nossa pesquisa elegeu como eixo-norteador ou questão-problematizadora, as práticas de planejamento pedagógico e as atividades de ensino levadas a efeito em duas unidades de educação infantil da rede pública municipal de Fortaleza.

Nosso propósito central foi o de investigar se tais práticas pautavam-se em um paradigma de aprendizagem de caráter significativo, ou seja, se aquilo que é ensinado às crianças, é, também, por elas assimilado, de modo a torná-las sujeitos construtores de sua própria aprendizagem.

Ancoramos teoricamente nossas elocubrações, nas proposituras de alguns pensadores, tais como Paulo Freire (1999), David Paul Ausubel (1968 e Wálder Benjamin (1936). Nossa escolha metodológica fez-se pela abordagem de natureza qualitativa. Foram escolhidos dois CEIs (Centros de Educação Infantil) pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e, após a obtenção de participação voluntária de 04 (quatro) professoras e (02) duas

coordenadoras destas escolas, bem como de autorização da Secretaria Executiva Regional I para a realização da pesquisa, foram aplicados instrumentos de coleta de dados e feitas entrevistas com as referidas professoras. Tais entrevistas foram gravadas em áudio, tendo sido transcritos para análise por parte do pesquisador, os trechos considerados mais relevantes para as intenções da pesquisa.

Após a análise dos dados, podemos estabelecer algumas ponderações sobre a pesquisa, de modo a responder, ao menos provisoriamente, nossa inquietação original, a qual gerou a presente contribuição.

Em relação ao nosso primeiro objetivo de pesquisa, o qual consistia em perceber se as professoras da educação infantil estavam a par da teoria da aprendizagem significativa, chegamos à conclusão de que, embora em graus de aprofundamento diferenciados, as docentes entrevistadas e cujas práticas em sala de aula foram observadas, possuem um conhecimento satisfatório do que seja aprendizagem significativa.

Não estamos aqui, afirmando que as colaboradoras são aptas a descrever com riqueza de detalhes, todas as minúcias teóricas presentes na teoria de David Paul Ausubel. As docentes não estão obrigadas a conhecer a fundo tais sutilezas conceituais, ainda mais que sua rotina exaustiva de trabalho dificulta a pesquisa e o estudo. Acrescente-se a isso, o fato de que, embora todas sejam pós-graduadas, não tiveram acesso à teoria do pensador retrocitado durante sua formação acadêmica.

Entretanto, suas falas, ao longo das entrevistas, revelam um profundo conhecimento intuitivo e derivado da experiência em torno do tema da aprendizagem significativa. Este conhecimento gestado a partir da prática serve como farol a guiar suas ações em sala de aula.

O segundo objetivo de nossa pesquisa diz respeito à contemplação da aprendizagem significativa nos planejamentos efetuados pelas profissionais do magistério que atuam na seara da educação infantil. Nessa direção, encontramos como resposta à nossa indagação, que de igual modo, todas as professoras cujas práticas de planejamento foram aferidas na pesquisa, expressaram em seus objetivos educacionais e metodologias registradas, a

preocupação em focar seu planejamento nas crianças e buscaram priorizar os interesses e conhecimentos prévios dos discentes.

Em relação ao nosso terceiro objetivo, qual seja, se as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras em suas salas de aula levam em conta a aprendizagem significativa, temos a seguinte conclusão. Todas as professoras contemplaram a aprendizagem significativa em suas atividades didáticas. À luz de seus conhecimentos empíricos, cada uma das nossas entrevistadas desenvolveu, em diferentes níveis de aprofundamento, atividades pedagógicas que despertaram a curiosidade, a participação efetiva e produtiva das crianças sob sua orientação.

Em face do que foi esboçado até o momento, podemos afirmar que embora nossas professoras enfrentem condições bastante limitadoras no que diz respeito à sua prática, realidade esta marcada por dificuldades de cunho material, infraestrutural e, pertinentes à própria instituição e seus entraves, tais adversidades não constituem fator impeditivo para que a aprendizagem significativa seja presente em suas salas de aula.

## **IMPLICAÇÕES DA PESQUISA**

As informações elencadas nesta pesquisa são relevantes para a área da Educação Infantil à medida que podem servir como fonte de pesquisa, consulta e análise por parte de técnicos, pedagogos e demais profissionais que pretendam debruçar-se sobre a questão da aprendizagem significativa.

Outro valor da investigação pode ser a de sua utilização por parte dos órgãos públicos da educação (Secretaria Municipal de Educação, por exemplo) com o intuito de reformular as políticas públicas no âmbito da educação infantil de modo a proporcionar aos professores que atuam nessa instância melhores condições de trabalho, a fim de que as limitações aqui denunciadas sejam se não sanadas, ao menos minimizadas.

## **SUGESTÕES DE CONTINUIDADE DA PESQUISA**

Tratar de uma temática tão complexa e que exige intenso esforço de pesquisa como a da aprendizagem significativa, inevitavelmente gera lacunas que deverão ser supridas por pesquisas posteriores. Desse modo, deixamos

aberto o campo investigativo para que, mais adiante, nós mesmos ou outros pesquisadores, possam enriquecer, discutir e chegar a novas asseverações sobre essa vereda teórica.

Embora o reduzido universo de nossa pesquisa não nos autorize a uma generalização final sobre o assunto, temos como sugestão de continuidade, que a constatação averiguada no presente esforço intelectual possa impulsionar outras pesquisas na temática, a serem desenvolvidas doravante, bem como motivar e subsidiar políticas públicas educacionais, discussões e encaminhamentos na direção de suprir as lacunas já relatadas, bem assim, suscitar novas perspectivas de análises da questão da aprendizagem significativa em nossas escolas e universidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO et al. **Teoria de cultura de massa**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo; Paz e Terra, 2000.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial**: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2ª ed. revista. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Júlio. **Relendo metodologias na pesquisa em linguagem e tecnologia**: 10 anos de estudo na UFMG e na UFC. Relatório de Pós-Doutorado em Estudos Linguísticos, UFMG, 2012.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 2003.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology**: a cognitive view. New York: Holt, 1968.

AUSUBEL, David Paul. NOVAK, Joseph. D. e HANESIAN, Helen. **Educational psychology**: a cognitive view. (2ª ed.), New York, Holt, Rinehart e Winston. 1978.

AUSUBEL, David Paul.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David. Novak, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.1980.

AZANHA, José Mário. **Política e Planos de Educação no Brasil**: alguns pontos para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n.85. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1993.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica: In: ADORNO et al. **Teoria de cultura de massa**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. [org. Renato Ortiz]. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

DIEB, Messias. O currículo oculto e o fracasso: uma relação mediada por representações sociais e pela relação com o saber. **Educação em Debate**. Ano 28, v. 1, n. 51/52, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, M. (2005 a). Da Educação Ambiental à Educação para o Desenvolvimento Sustentável: domínios de ação e investigação. CD Multimédia Agenda21 Aveiro.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga, in (ORG) GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e grupos populares: temas (re)correntes**. Campinas: Alínea, 2002,

GOWIN, D. Bob. **Educating**. Ithaca - NY: Cornell University Press.1981.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos** – 2. ed. – São Paulo: Moraes, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Editorial Presença, V. 1. 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Pulo: HUCITEC, 1998

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo a alegria de aprender**. São Paulo: Libras, 1999.

MOGENDORFF, J. R. **A Escola de Frankfurt e o seu legado**. In: Verso e Reverso; v. 26, n. 63: Ano XXVI, 2012.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília.1999.

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. (2ª ed.), Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas

VON GLASERSFELD, E. **Construtivismo radical: uma forma de conhecer e aprender**. Lisboa: Instituto Piaget. 1996



## APÊNDICE – Roteiro da entrevista

Eu, Maria Auxiliadora Viana Lima Sales, discente do curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, da Universidade Federal do Ceará, venho por meio deste questionário, coletar informações necessárias para o desenvolvimento do Trabalho de Monografia, cuja temática é a: **APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Conto com a sua colaboração para o desenvolvimento deste trabalho.

### PESQUISA: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

#### INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. ENDEREÇO: \_\_\_\_\_

2. NOME \_\_\_\_\_

3. TURMA \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_ IDADE \_\_\_\_\_ RELIGIÃO: \_\_\_\_\_

4. FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

5. EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO E NA EDUCAÇÃO INFANTIL: \_\_\_\_\_

6. ALGUMA FORMAÇÃO CONTINUADA: \_\_\_\_\_

#### QUESTIONAMENTOS PEDAGÓGICOS:

7. O QUE VOCÊ SABE SOBRE A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

---

---

8. COMO VOCÊ DIAGNOSTICA QUE UMA ATIVIDADE FOI SIGNIFICATIVA PARA AS CRIANÇAS?

---

---

---

---

---

---

---

---

9. SEU PLANEJAMENTO CONTEMPLA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA? JUSTIFIQUE.

---

---

---

---

---

---

---

---

10. CONCEITUE INFÂNCIA E CRIANÇA

---

---

---

---

---

---

---

---

11. QUAIS AS A CONTRIBUIÇÃO DO ART. 9º DA RESOLUÇÃO 05 DAS DCN PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA?

---

---

---

---

---

---

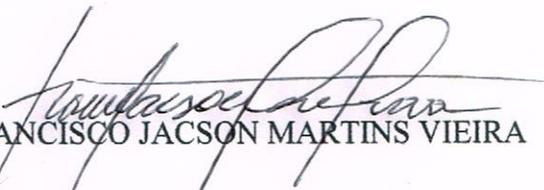
---

---

## DECLARAÇÃO

Eu **FRANCISCO JACSON MARTINS VIEIRA**, RG de nº 181523489, graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas, declaro para os devidos fins ter realizado a correção ortográfica e gramatical, bem como a formatação, de acordo com o **GUIA DE NORMALIZAÇÃO E TRABALHOS ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)**, da Monografia intitulada: **A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**, da autora **MARIA AUXILIADORA VIANA LIMA SALES**, aluna regularmente matriculada no Cursos de Especialização em Educação Infantil, oferecido pela Faculdade de Educação / UFC.

FORTALEZA, 04 DE MAIO DE 2015.



FRANCISCO JACSON MARTINS VIEIRA

CONTATO: 88625498