

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Mariana Agüero

AS RELAÇÕES ENTRE DCNEI E A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA

Porto Alegre
2. semestre
2014

Mariana Agüero

AS RELAÇÕES ENTRE DCNEI E A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Santos de Albuquerque

Porto Alegre

2. semestre

2014

Para meu irmão Fernando Agüero, agora distante, mas que desde o início já sabia que a minha graduação aconteceria na UFRGS; dedico a ele grande parte deste sonho.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer...

À minha orientadora e colega Simone Santos de Albuquerque, pela paciência, carinho, compreensão e ajuda durante toda essa etapa marcante e difícil, que foram, para mim, o estágio e o TCC.

Aos meus alunos queridos, do Nível 5, que compreenderam – e muito! – a professora--aluna que está em constante descoberta e dúvida.

À Magaly Cassaril e à Laila Goycochea, pelo apoio constante nesses momentos finais.

À minha querida escola, eterna escola, pela acolhida, paciência, perseverança e esperança em mim e no meu trabalho.

Às minhas colegas de trabalho e amigas Cristina Matter, pela sempre e perseverante amizade; à Evelyn de Oliveira, que acolheu a minha turma quando necessário, dando-me muito mais do que eu poderia merecer e desejar. Muito obrigada!

Às minhas colegas de curso Thalita Filikoski e Luciana Bartholomeu, que tanto me auxiliaram com seu exemplo de vida. O que seria de mim sem essas verdades?

À querida Claudinha, pelo *café nosso de todo dia*. Como sobreviveríamos sem pão de queijo e *vanilla*?

Às minhas inspirações acadêmicas, minhas professoras de graduação Natália Lacerda Gil, Luciana Piccoli e Clarice Salette Traversini, por serem pessoas tão boas e profissionais tão competentes que me fazem acreditar que é possível tornar-me uma professora da graduação. Muito, muito obrigada por existirem!

À minha *amiga de alma*, minha mãe, professora e diretora, Ângela Vidal Martins, pelos xingões, lágrimas, sorrisos e, em especial, por não desistir de mim *never!* (Já sinto a tua falta!)

Ao meu melhor amigo e futuro esposo, Murilo Berrutti, pela grande e heroica paciência neste semestre tão confuso. Também pela colaboração com tantos sorrisos e palavras reconfortantes, que só fizeram amenizar toda a minha dificuldade. Obrigada! Obrigada! Obrigada!

Aos meus queridos pais, que souberam proporcionar a mim as ferramentas necessárias para que hoje eu conseguisse finalizar mais uma etapa da minha vida.

E, por último, mas não menos importante, a Deus e à minha Família, que são, para mim, fonte de eterna inspiração e amor e fazem tudo isso *valer la pena*. *Thank's a lot!*

***Que a tua vida não seja uma vida
estéril. – Sê útil. – Deixa rasto...
(ESCRIVÁ, 1999, p. 27).***

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil se articulam com a Educação Personalizada e a Educação Oportuna de uma escola de educação infantil, a partir de uma experiência de estágio obrigatório realizada no 7º semestre do curso de Pedagogia da UFRGS no primeiro semestre do ano letivo de 2014. Estabelecendo, para tanto, dois objetivos principais: compreender e estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta de Educação Personalizada e a metodologia de trabalho da Educação Oportuna e refletir sobre a minha prática como docente, dentro desta proposta de Educação. Dentro da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, optei pelo estudo de caso, a partir do qual analiso as práticas pedagógicas vivenciadas por mim dentro de uma escola que utiliza a Educação Personalizada. Para tanto utilizo meu relatório de estágio para subsidiar minhas análises, bem como o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e livros e materiais que estudam a Educação Personalizada e a Educação Oportuna. Para isso utilizo o conceito de criança e currículo como categorias de análise desta pesquisa, buscando relacioná-los com a minha experiência de estágio docente. Como reflexões finais o estudo destacou a importância de um tempo de aula maior, para a concretização desta proposta de educação, bem como de um acompanhamento pedagógico constante e rico na formação de professores.

Palavras-chave: Educação Personalizada. Educação Oportuna. Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	DELINEANDO A PESQUISA.....	7
1.1	DE ONDE VIM E COMO CHEGUEI AQUI.....	7
2	CONHECENDO UMA NOVA PROPOSTA.....	9
2.1	A EDUCAÇÃO PERSONAIZADA E VÍCTOR GARCÍA HOZ.....	9
2.2	EDUCAÇÃO OPORTUNA, O QUE É ISSO?.....	13
2.3	PARA ONDE VOU?.....	16
3	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	23
3.1	UMA NOVA IDENTIDADE.....	23
3.2	REVISANDO AS DCNEI.....	25
3.3	COMO SE ORGANIZAM AS DCNEI.....	27
4	AS RELAÇÕES ENTRE DCNEI E A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA....	31
4.1	A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA.....	32
4.2	A CRIANÇA E O CURRÍCULO DENTRO DA MINHA SALA DE AULA....	33
4.3	ANALISANDO O SER CRIANÇA.....	34
4.4	O CURRÍCULO.....	39
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
	REFERÊNCIAS.....	47

1 DELINEANDO A PESQUISA

1.1 DE ONDE VIM E COMO CHEGUEI AQUI

Minha pesquisa inicia há algum tempo, quando, em 2010, trabalhando como auxiliar de turno em um colégio conceituado e particular da cidade de Porto Alegre, percebi que, na docência, iniciaria minha carreira profissional. Lá a preocupação com a formação acadêmica andava concomitante com a formação profissional.

O tempo foi passando e, aos poucos, fui entrando em contato com os princípios educativos de Víctor García Hoz, conhecendo sua proposta a respeito da Educação Personalizada. Tratava-se não de um método, mas, sim, “[...] de um modo de ver a educação através da realidade mais profunda do homem, que é a sua condição de pessoa.” (ALCÁZAR, 2014, p. 7). Uma educação que visa à formação integral da criança; que os alunos sejam bons, academicamente, mas que sejam, principalmente, pessoas boas, que busquem viver as virtudes necessárias para seu desenvolvimento e, assim, consigam transformar a sociedade.

Aos poucos, fui me interessando por conhecer mais profundamente a Educação e seus matizes, até que, em meados de julho de 2010, decidi prestar vestibular para a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), para o curso de Pedagogia, e iniciei aí o meu percurso na docência. Em janeiro de 2011, buscando uma formação acadêmica com a qualidade que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) me proporcionaria, ingressei nesta universidade, no curso de Pedagogia.

Paralelamente ao meu ingresso na universidade, soube de um grupo de pais católicos que, buscando uma formação integral para seus filhos, encontraram – também nos princípios de Víctor García Hoz e na Educação Personalizada – o ideário de educação que vislumbravam, dando início a uma escola de Educação Infantil naquele mesmo ano.

A escola foi fundada, essencialmente promovida e impulsionada por um grupo de pais – profissionais diversos: educadores, advogados, arquitetos, entre outros – que, preocupados com a formação de seus filhos, resolveram impulsionar o projeto

de uma escola que poderia contribuir para a formação de seres humanos capazes de mudar a sociedade atual para melhor.

Surge, dessa forma, uma entidade mantenedora da escola. Trata-se de uma associação de caráter educativo, sem fins lucrativos, com o objetivo de promover projetos e atividades educativas, culturais e de assistência social, visando à formação e ao desenvolvimento da pessoa humana e ao aprimoramento da cidadania.

A escola acredita que a Educação é um papel que deve ser desempenhado primordialmente pelos pais, cujo protagonismo encontra subsídio na entidade de ensino. Os pais são incentivados a participar da escola por meio de palestras, cursos e tutorias. Essa é a base do local e consiste em conversas periódicas e individuais dos pais com o professor, em que são estabelecidas metas para um autêntico projeto educativo pessoal: que conhecimentos, habilidades e virtudes queremos que nossos filhos adquiram e desenvolvam?

É a partir desse enfoque, que coloca os pais como protagonistas, que muitas famílias resolveram aderir ao projeto, por se entenderem parte fundante da educação de seus filhos e por interessarem-se em encontrar na escola um aliado, uma continuação da formação que os filhos já recebem em casa.

Outro fator importante nessa adesão das famílias é um sólido interesse na excelência humana, a que se propõe uma educação completa, ultrapassando o físico-corporal e intelectual; educando o pensamento (ter critérios e convicções firmes), a vontade (desenvolver as virtudes humanas que requerem esforço), a afetividade (educar os sentimentos e direcioná-los para o bem) e a transcendência (formar a consciência com valores humanitários e religiosos).

Iniciei meu trabalho como auxiliar de desenvolvimento infantil no final de fevereiro de 2011, nessa mesma escola de que tratei acima e, desde então, tenho sido implicada teórica e metodologicamente no desenvolvimento de uma proposta educativa com as crianças, de acordo com os princípios da Educação Personalizada.

2 CONHECENDO UMA NOVA PROPOSTA

2.1 A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA E VÍCTOR GARCÍA HOZ

A Educação Personalizada é uma educação que percebe o aluno como “[...] uma pessoa única e irrepetível, chamada a alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas capacidades e atitudes [...]” (ALCÁZAR, 2014 p. 7). Nessa mesma direção, pessoa é

[...] um sujeito que tem direito de ser visto com o mesmo respeito que um adulto. E respeito quer dizer [...] aceitação e compreensão de sua capacidade de atividade, de um espírito de iniciativa [...] criando um ambiente adequado para que dentro dele, possa fazer uso de todas as suas possibilidades. (GARCÍA HOZ, 1993, p. 41). [tradução minha].

Trata-se, portanto, de um projeto de educação de inteligências múltiplas e que auxilia cada aluno a desenvolver o seu potencial máximo. É sabido que a escola não pode reduzir-se à formação intelectual de seus alunos, mas também deve ter uma meta de atendimento personalizado, pois cada aluno é único e irrepetível.

Dentro dessa proposta, é importante compreender que a Educação Personalizada foi gerada a partir de princípios filosóficos que reconhecem a criança como alguém a quem se deve atribuir a condição de pessoa e, sendo assim, tem o direito de receber a mesma dignidade ontológica atribuída a um adulto. A Educação Personalizada apoia-se, acima de tudo,

[...] na consideração do ser humano como pessoa, e não simplesmente como um organismo que reaciona diante dos estímulos do meio, mas principalmente, como um pesquisador ativo, que explora e modifica o mundo que o rodeia. (GARCÍA HOZ, 1970, p. 22). [tradução minha].

O modelo define-se como um projeto educativo que visa a um fim muito específico, e é a partir do conhecimento claro dessa finalidade que orientar-se-ão os meios para alcançá-la. Qualquer ato humano se movimenta a um determinado fim (comemos para saciar a fome, por exemplo) e, no fim de cada ação, encontra-se a

razão de ser, ou seja, a resposta do porquê realizamos determinada coisa. O conhecimento dos fins dos atos humanos que praticamos deriva da nossa racionalidade e, a partir do conhecimento destes fins, é que empreendemos os meios para consegui-los. Na educação, poderíamos dizer que os fins é que justificarão a organização do trabalho escolar (estrutura, currículo, conteúdos programáticos e metodologia empregada).

Se os que orientam e estimulam a educação, quer dizer, os diretores e professores, não têm uma ideia clara dos fins que a educação deve alcançar, a qualidade de sua tarefa corre um grave risco de ser errática, confusa e, em uma palavra, algo sem sentido. (GARCÍA HOZ, 1995, p. 16). [tradução minha].

É importante entender como fim “[...] aquilo que se tenta alcançar ao término de um processo completo de atividade [...]” (GARCÍA HOZ, 1995, p. 18) [tradução minha] e, na educação, é fácil comprovar a relação existente entre o conceito que se tem de educação e a identificação do seu fim ou de seus fins. Isso acontece porque “[...] todo processo se define pelo seu fim, e o educar, enquanto convicção e promoção, é formalmente um processo.” (MILLÁN, 1979 *apud* GARCÍA HOZ, 1995, p. 20). [tradução minha].

Toda essa concepção de Educação Personalizada foi idealizada por Víctor García Hoz, nascido em Burgos (Espanha) em 30 de março de 1911 e falecido em 18 de fevereiro de 1998. Formado em Filosofia e em Letras pela Universidade Complutense de Madri (Espanha, 1936), defende sua tese de doutorado na mesma universidade, em 1940, e ocupa, em 1944, a Cátedra de Pedagogia Superior.

O autor percebe a mudança tecnológica em que a sociedade caminha e encontra nela um possível reducionismo cientificista que poderia deixar de abranger a dimensão da educação. Partindo do processo de formação da identidade, conclui que existe um “movimento duplo” na pessoa, que a leva, por um lado, ao conhecimento do seu próprio ser (individualização), e por outro, ao encontro com os outros (socialização).

Vendo que ao longo da história a educação se fragmentava em dois modelos (educação individual e coletiva), García Hoz dá-se conta que ambos são incompletos e têm uma imagem reducionista da pessoa. Dessa forma, compreende que a educação, para abranger toda a dimensão humana, precisa reunir em si

características tanto individuais de educação quanto coletivas, e assim, surge a Educação Personalizada.

Também dentro dessa proposta está a imagem da família como parte fundante de todo esse trabalho, pois as escolas que trabalham com a Educação Personalizada são iniciativas de grupos de pais de alunos. Logo, buscar-se-á, nessas escolas,

[...] atender, primeiramente aos pais, como forma de garantir uma colaboração eficaz entre a ação educativa familiar e a do colégio, visando, dessa forma, a uma educação coerente, resultado do compartilhamento dos mesmos ideais educativos. (ALCÁZAR, 2014, p. 7).

Entende-se que a responsabilidade primordial na educação dos filhos corresponde aos pais. A família é a primeira escola de socialização da criança, é dentro desse contexto que ela realizará suas aprendizagens iniciais e estabelecerá os primeiros vínculos afetivos, e é nesse grupo que ela incorporará hábitos sociais e culturais, portanto, “[...] a educação que o centro de educação infantil pretende realizar deve ser *compartilhada e assumida* pela família.” (REYZÁBAL *apud* GARCÍA HOZ *et al*, 1993, p. 130). [grifo meu, tradução minha].

Nesse ideário de educação, faz-se necessário observar a importância que cabe às famílias na formação de seus filhos, assim como a sua importância para a concretização desse projeto, pois “[...] é dentro da família, esta organização natural, onde se realiza o que há de mais profundo em cada pessoa, ou seja, a sua intimidade.” (ISAACS, 2009, p. 28). Cabe então à escola, que é uma organização cultural, apoiar os pais na formação dos alunos.

Para a Educação Personalizada, é muito mais significativo na vida de uma criança o modo de vida de seus pais, os seus exemplos nas pequenas atividades cotidianas, do que aquilo que eles lhes dizem. A educação que vem de casa pode ser aprimorada dentro das escolas e centros educativos, pois não cabe à escola determinar o modo de vida das famílias, mas, sim, subsidiar a formação paterna oferecendo-lhe informações e experiências, conscientizando sobre a necessidade de determinadas posturas educativas e auxiliando-as nesse processo educacional. “A educação familiar deve ser uma educação positiva, de acolhimento incondicional, onde a criança é querida por ser filha e, onde aprenderá a querer aos demais.” (ALCÁZAR, 2014, p. 17).

Corresponde à escola ajudar os pais para que possam ser, de fato, aquilo que lhes é atribuído por direito – os primeiros e principais educadores de seus filhos. São eles que vão propor metas educativas a seus filhos e definir como irão educá-los, e, na prática, essa decisão já inicia na escolha de um determinado tipo de escola.

Dentro dessa concepção integral de educação, é que ganha destaque a tríade formada pela Educação Personalizada, que visa a educar primeiro os pais, em segundo lugar, os professores e, como consequência lógica desse processo, os alunos. Tudo isso, considerando a criança dentro de seu ambiente familiar e cultural, atentos a sua formação, procurando assim rever hábitos e posturas em casa e na escola, para ensinar com coerência e bom exemplo.

Assim, temos, por um lado, a instituição escolar assumindo a responsabilidade pessoal e profissional de sua equipe e, de outro, famílias assumindo seus papéis de protagonistas na educação de seus filhos. E é essa participação conjunta (pais e escola), que torna completa a formação de cada indivíduo, pois não é possível o aluno ser um em casa e outro na escola. Tudo isso acontece por meio de um acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno, durante todo o processo de escolaridade. Trata-se de palestras, debates, preceptoria personalizada e acompanhamento familiar.

Não seria possível a concretização desse ideal de educação caso o aluno chegasse à casa e abandonasse todos os compromissos éticos e morais que vivenciou em sua escola, seja desrespeitando um vizinho ou mesmo faltando ao respeito com seus pais. Bem como nas pequenas coisas, como na organização da sala de aula, seu objetivo principal seria estéril caso não fosse vivido dentro de seu ambiente familiar. E, para isso, faz-se necessário contar com a participação da família e da escola.

Nessa perspectiva, estudar as concepções da Educação Personalizada foi um desafio vivenciado ao longo de minha graduação em Pedagogia, bem como compreender a metodologia da Educação Oportuna, que é utilizada nessa proposta de educação.

2.2 EDUCAÇÃO OPORTUNA, O QUE É ISSO?

Ao percorrer esse caminho da Educação Personalizada, muitas inquietações foram surgindo e, muitas vezes, ouvi discursos totalmente antagônicos entre algumas aulas na Faculdade de Educação da UFRGS e a escola em que trabalhava.

Na busca por tentar compreender minhas inquietações acerca da Educação Personalizada, percebi a diferença que existe entre o entendimento de educação proposto por Víctor García Hoz e a metodologia Educação Oportuna, empregada na escola em que realizei o meu estágio. Ambas trabalham concomitantes, porém uma independe da outra para acontecer.

Educação Personalizada e Educação Oportuna são coisas distintas. A primeira é a base que fundamenta o entendimento acerca da educação, a segunda discorre sobre a técnica utilizada para trabalhar em sala de aula. Para tal diferenciação, é necessário explicá-la.

Na Educação Oportuna, oferecem-se, às crianças, estímulos, para que alcancem, dentro de suas possibilidades, níveis de maturidade neurológica, desenvolvimento e aprendizagem ótimos. Cada criança deve cobrir as etapas lógicas de aprendizagem de forma natural, sem ser forçada a fazer algo para o que não está preparada.

Os estudos sobre a Educação Oportuna foram iniciados nos anos 1950, por uma equipe pluridisciplinar, de origem norte-americana, que apresentou os primeiros resultados de suas experiências sobre uma nova metodologia de trabalho que unia a neurologia com a aprendizagem.

Essa metodologia iniciou-se na Espanha por volta dos anos 1980 e foi, com o passar do tempo, sendo remodelada, porém seus objetivos conservam-se estes dois: multiplicar as uniões neuronais e melhorar a atitude de cada criança no seu processo de aprendizagem, no período de máxima plasticidade do cérebro.

A Educação Oportuna consiste em fomentar, desde os primeiros momentos da concepção, a estimulação do cérebro do bebê, até a idade aproximada de sete anos, em que a massa encefálica representa 90% do seu peso total.

Entende-se que o conhecimento fisiológico do conhecimento está nas conexões neuronais que se estabelecem e que tornam possível que a criança possa integrar os estímulos que recebe do exterior através dos sentidos: visão, olfato,

audição, paladar e tato. Eles encarregam-se de comunicar o impulso nervoso ao cérebro, o qual responde de um modo neuropsicológico a este estímulo. A isso, chama-se conhecimento: a resposta interior a um estímulo exterior cujo fundamento ocorre no cérebro.

O cérebro é onde os neurônios encontram-se ligados entre si em forma de conexões, como uma rede. Essas conexões chamam-se sinapses, e quanto mais sinapses, maior será essa rede e maior será também o suporte neurológico que o cérebro terá para responder aos estímulos externos; ou seja, mais fácil, mais rápido e mais natural será o processo de conhecimento sensível, pois o cérebro estará mais estimulado.

Esse projeto facilita e estimula o desenvolvimento, a conservação e o uso do maior número possível de conexões e circuitos neuronais das crianças, oferecendo a elas alguns exercícios que lhes atraiam o interesse, de maneira que seja proveitoso para a formação desses circuitos. Entende-se que a criança, já desde muito cedo, tem capacidade de absorver o que lhe é apresentado, e que, portanto faz-se importante estimulá-la ao máximo para que, assim, vá sendo capaz de produzir sinapses cerebrais que serão, futuramente, necessárias para a assimilação de conhecimento.

Para isso, nessa proposta de educação é oferecida uma variedade de estímulos sensoriais e motrizes, como:

- Programa neuromotor (que se caracterizaria por uma educação física mais elaborada): acontece diariamente com o intuito de melhorar a correta organização neurológica, estimulando e fazendo um trabalho preventivo às possíveis dificuldades de aprendizagem, de leitura, de escrita, de motricidade, de emoções, etc., através de exercícios como engatinhar, braquiar, arrastar-se, caminhar no padrão cruzado, entre outros. Também valoriza as percepções táteis, visuais, auditivas e sinestésicas, buscando fortalecer a autoestima de cada aluno a partir de suas conquistas e da superação de suas dificuldades.
- Passeios de aprendizagem: consistem em um passeio diário pelo colégio, exteriores, jardins, junto aos alunos, agregando informações a eles de modo que possam aumentar seus vocabulários, melhorar suas vias sensório-motrizes e incrementar suas competências sociais.

- Aprendizagem de leitura: trata-se de *bits* de palavras (cartelas de cartolina grossa recortadas na horizontal, medindo aproximadamente 16cm x 14cm), que contêm palavras e imagens apresentadas às crianças e que fazem referência a realidades conhecidas por elas. Dessa forma, aprendem de forma natural aquela realidade que lhes é familiar, com a sua representação simbólica.

- Método de leitura e escrita: trata-se de um método combinado global-analítico-sintético, que parte da observação e da intuição da criança, de palavras do seu ambiente, para ir progredindo na leitura. Inicia com a apresentação de palavras inteiras por meio do trabalho com um conto ilustrado breve (fase global). Depois, segue-se para a palavra, em que se extrai o fonema (fase analítica), para, em seguida, finalizar com unidades significativas em torno do fonema aprendido (fase sintética). No que tange à escrita, e para a realização deste trabalho, utilizamos um livro didático.

- *Bits* enciclopédicos: são cartelas de cartolina grossa (30cm x 30cm) com imagens diversas agrupadas em conjuntos de dez cartelas e separadas por categorias (exemplo: categoria dos primatas, categoria das flores, categoria das formas geométricas, etc.). Assim, é oferecida à criança uma grande quantidade de informações, de modo que estimulem suas capacidades cognoscitivas e suas habilidades de interiorizar e de ordenar os novos conhecimentos. “Trata-se de dar a conhecer – através de lâminas de duas dimensões – o mundo que está um pouco distante.” (VALLS; RIÑÓN, 1998, p. 39).

- Audição musical: são peças musicais clássicas que vêm sempre associadas a diversas informações (autor, ano, nome da peça, etc.), de modo que facilitem a capacidade de concentração, a atenção, a memória auditiva, junto a uma cultura específica.

- Canções, trava-línguas, poemas e refrões: são atividades que têm como função reter informação verbal (memória linguística), assim como melhorar o vocabulário, a imaginação e a criatividade.

- *Bits* de matemática: cartelas de cartolina grossa (tamanho A4), em que se mostra às crianças a quantidade (em forma de pontos) e, depois, os símbolos matemáticos (números). Assim, elas vão interiorizando o conceito de quantidade, representando as grandezas e extraindo, espontaneamente, aqueles princípios

básicos que se ocultam atrás das operações matemáticas (soma, subtração, multiplicação e divisão).

Cabe dizer que, dentro de toda essa proposta de estímulos, o tempo ideal destinado a todas essas atividades encaixa-se em um trabalho de período integral, ou seja, de oito horas diárias. Porém, na realidade vivida na escola, esse tempo acaba restringindo-se a quatro horas diárias, o que torna todo um projeto de estímulos, com que se pretende ensinar brincando (em forma de jogo), um tempo de fazeres programados.

Recordo-me do início do meu estágio, quando meus alunos, recém-chegados do Nível 4, pediam-me, com especial insistência, “[...] alguns minutinhos para brincar antes da aula [...]” (AGÜERO, 2014, p. 12). Também eu, como professora de crianças, percebia que “[...] a questão do tempo era algo para se refletir [...]” (AGÜERO, 2014, p. 11), e foram esses alguns dos pontos importantes que deram vazão a minha pesquisa.

2.3 PARA ONDE VOU?

Todo esse trabalho de estímulos desenvolvido pelo projeto da escola vem sendo, desde meu estágio de docência do sétimo semestre da faculdade de Pedagogia da UFRGS, questionado por mim, pois, desde lá, “[...] percebo que dentro de uma programação de aula tão enxuta, por vezes falta a possibilidade do criar livre, do deixar-se conduzir pelo que se faz até o fim [...]” (AGÜERO, 2014, p. 18). Desde que iniciei meu trabalho nessa escola de Educação Infantil, percebo a riqueza do projeto, as dificuldades que vêm sendo encontradas para consolidá-lo nesta instituição e o quanto ainda precisamos de justificativas teóricas que embasem nossas práticas em sala de aula.

Deparei-me, então, com vários questionamentos feitos pela minha professora orientadora, sobre os quais eu não tinha o mínimo conhecimento. A pergunta inicial girou em torno da grade de horário dos alunos da Educação Infantil, uma turma composta por crianças de cinco anos. Porém, com o tempo, outros questionamentos foram surgindo:

- Por que tantas atividades para essa faixa etária, quando se entende que a Educação Infantil é momento de experiências e brincadeiras?
- Por que o uso de um livro didático para essa faixa etária são propostas e experiências envolvendo as múltiplas linguagens?
- E a letra cursiva? Em que se fundamenta o uso dessa grafia na Educação Infantil, quando é sabida a dificuldade que as crianças pequenas têm?
- Quando essas crianças brincam?

Por mais que a gênese (a Educação Personalizada) expresse, para mim, o âmago daquilo que eu considero essencial para a educação, ou seja, a noção de pessoa que leva dentro de si a compreensão de *dignidade humana* e a responsabilidade dos pais como primeiros educadores, a aplicação dessa proposta e a sua adequação à realidade em que nos encontrávamos entrava em choque dentro da minha sala de aula.

Constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009 que “[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira* [...]” (BRASIL, 2009, p. 25) [grifo meu]. Ao conhecer esse documento orientador, compreendi que ele ia ao encontro de minhas inquietações, do que eu sentia falta no meu fazer docente.

Em um dos capítulos do livro *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*, Falk coloca que

[...] quando (nós adultos), mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa [...], todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (TARDOS; SZANTO, 2011 *apud* FALK, 2011, p. 45).

A isso podemos chamar *atenção qualificada*, ou seja, estar com a criança e realmente dedicar-lhe tempo de atenção, o que, durante meu período de estágio, acabou fazendo falta, uma vez que as atividades eram programadas e em tempos já preestabelecidos de 30 minutos.

Durante uma atividade de estágio, tive a oportunidade de trabalhar com argila com os alunos, e surpreendeu-me a reação das crianças quando propus que colocassem seus pés na argila.

Percebi que os alunos gostam de atividades que fogem ao padrão convencional de escola e sala de aula que eles conheciam, adoram se sujar e não ter um tempo, um prazo para isso! Gozam da sua experiência e aprendem muito com ela. (AGÜERO, 2014, p. 59).

Toda a descoberta, o fascínio e a relação de amizade que se criam nesses momentos de atividade acabam por sucumbir à falta de tempo, ainda que, muitas vezes, tenhamos colocado como princípio da ação docente a tão repetida frase: “respeitar o tempo *do aluno*.”. [grifo meu]. Porque mesmo que saibamos que também é papel da Educação Infantil inserir a criança na rotina escolar, introduzindo-a em um contexto de vida coletiva que se traduz em aprendizagens sociais e culturais na escola, bem como auxiliando-a a regular-se internamente, privam-nas, de certa forma, da “[...] imersão nas diferentes linguagens e no progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...]” (BRASIL, 2010, p. 25).

Sendo assim, percebi, nessa situação experienciada por mim durante meu estágio de docência, a necessidade de aprofundar-me mais no estudo das DCNEI, documento que orienta e determina as bases da Educação Infantil Nacional, bem como aprofundar-me no que propõe a Educação Personalizada, projeto realizado na escola de Educação Infantil na qual realizei meu estágio e onde atuo como professora. Buscando, assim, compreender: como as concepções e princípios das DCNEI se articulam com a proposta de Educação Personalizada e com a metodologia de Educação Oportuna desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Porto Alegre? E, para dar subsídios a esta análise, utilizo os conceitos de criança e de currículo.

Dessa forma, estou também contribuindo para o meu fazer docente, capacitando-me como educadora através de minhas inquietações, pois entendo que a formação do ser docente passa pelos(*dis*)sabores de questionar a nossa prática, colocando em pauta as dificuldades do trabalho em sala de aula, a falta de recursos disponíveis e o pouco tempo para nos formarmos em tantas outras questões.

Em uma entrevista concedida à Revista Aprendizagem, de 2007, António Nóvoa (doutor e mestre em Ciências da Educação, reitor da Universidade de Lisboa), cita Lee Shulman quando se refere ao conceito de *professor reflexivo*, criado por Jonh Dewey, dizendo que “[...] para ensinar bem não basta dominar um

determinado tipo de conhecimento, é fundamental compreendê-lo na sua matriz histórica, científica e social.” (NÓVOA, 2007, p. 29).

Também Zabalza (2003 p. 8) refere-se aos *dilemas* enfrentados na docência como um desafio a ser enfrentado. Podendo constituir-se em “[...] espaços de aprendizagem profissional.” Para tanto, procuro, a partir de minhas inquietações durante o período de estágio obrigatório, transformá-las, através do Trabalho de Conclusão de Curso, em *espaço de aprendizagem*.

Entendo, dessa forma, que são parte do *fazer docente* as incertezas e dúvidas que levamos conosco, pois foi a partir das minhas que me desacomodei, que fui capaz de “[...] desgrudar do que está dado, alçar novos voos, vislumbrar novos horizontes [...]” (VASCONCELLOS, 2003, p. 14), procurando, na dúvida, as respostas às minhas inquietações, mas, para isso, tive que sair da minha zona de conforto e adentrar na pesquisa. Como nos diz Víctor García Hoz (1996, p. 44) em um de seus trinta e três tomos do *Tratado de Educação Personalizada*, “[...] um professor tem capacidade para promover valores em seus alunos quando ele mesmo os promove na sua preparação específica como docente.”

Sendo assim, neste trabalho busco compreender:

Como as concepções e princípios das DCNEI se articulam com a proposta de Educação Personalizada e com a metodologia de Educação Oportuna, desenvolvidas em uma escola de Educação Infantil da rede privada de Porto Alegre?

Junto a esta problemática, estabeleci como objetivos principais:

- compreender e estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a proposta de Educação Personalizada e a metodologia de trabalho da Educação Oportuna;
- refletir sobre a minha prática como docente dentro dessa proposta de Educação.

Sob os aspectos metodológicos deste trabalho, procurei utilizar uma abordagem qualitativa que me permitisse realizar um *recorte* do estudo para aprofundá-lo. “Esse recorte é concebido a partir do ponto de vista de onde nos encontramos e dos pressupostos que trazemos conosco [...]” (VÍCTORA; KNAUTH;

HASSEN, 2000, p. 33), visto que meu trabalho baseia-se em uma experiência de estágio que suscitou muitos questionamentos. Também, seguindo esse raciocínio, na pesquisa qualitativa há um papel pessoal do pesquisador em seu trabalho, pois

[...] o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações. (STAKE, 2011, p. 30).

O pesquisador faz suas escolhas quanto à metodologia e a outras coisas, de certa forma, de acordo com suas preferências pessoais, porém, a coleta de dados e de materiais para tal é sempre objetiva, ainda que enfatize o subjetivo como meio de compreender e de interpretar as experiências.

A abordagem qualitativa dá maior enfoque à interpretação do objeto e à importância do contexto do objeto pesquisado, preocupando-se com o aprofundamento de um determinado grupo social, instituição, etc. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Nas abordagens qualitativas, não há

[...] qualquer utilidade na mensuração de fenômenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem busca entender o contexto onde algum fenômeno ocorre. Assim sendo, [...] permitem a observação de vários elementos simultaneamente em um grupo pequeno. (VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 37).

Por se tratar de uma pesquisa realizada em um determinado contexto escolar, é necessário que a escolha de sua abordagem não se restrinja a números, mas, sim, que tenha base na interpretação dos fatos, pois “[...] a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística [...]” (STAKE, 2011, p. 24). Necessitando, assim, perceber o seu entorno para ir fixando diversos pontos de vista acerca do seu objeto de estudo, não podendo “[...] lidar de forma eficaz com as situações individuais se não tivessem amplo conhecimento da ciência, da tradição e de outros tipos de conhecimento geral.” (STAKE, 2011, p. 27).

Dentro da abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, utilizo como procedimento o estudo de caso, que enfatiza o conhecimento particular, tendo sido

utilizado como “[...] estudo descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Não impedindo, no entanto, que se “[...] esteja atento a seu contexto e as suas inter-relações como um todo orgânico, e a sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação [...]” (ANDRÉ, 1995, p.31), visto que busco relacionar uma realidade experienciada por mim juntamente ao contexto do qual ela faz parte.

Para Stake (2000, p. 436), o estudo de caso como estratégia de pesquisa caracteriza-se justamente pelo interesse em casos individuais, deixando claro que nem tudo pode ser considerado um caso. Uma escola deve ser estudada como um sistema delimitado, ainda que todo o seu entorno (contextos sociais, políticos, físicos e órgãos que a regem) não deva ser ignorado.

Para Yin (1984 *apud* MAZZOTTI, 2006, p. 644), uma das justificativas da escolha do estudo de caso está no fato de um fenômeno ter sido pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado [...] que leve à caracterização de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.

Dessa forma, busco aprofundar meu entendimento em um determinado fenômeno e utilizo, para tanto, o procedimento de pesquisa documental.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002 *apud* VÍCTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 37).

Sendo assim, utilizo, neste trabalho, meu relatório de estágio, que traz muitas anotações referentes a meu diário de campo, que me serve de subsídio para analisar os dados coletados por mim durante o trabalho em regência de turma. Analiso, também, um documento de caráter mandatário, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que foram solicitadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica e que passaram por um processo de revisão, tendo sofrido reformulações e atualizações, sendo a Resolução n.º 5 das DCNEI fixada em 17 de dezembro de 2009.

Tomando como base meu relatório e experiências de estágio do sétimo semestre do curso de Pedagogia da UFRGS, esclareço que, ao citar Agüero, direta

ou indiretamente, estou me referindo a mim mesma, pois se trata-se de acontecimentos já descritos por mim nesse relatório.

Sendo assim, a partir das ferramentas teóricas aqui colocadas, associadas às metodologias, pretendo, na próxima seção, esboçar algumas análises provenientes do *corpus* desta pesquisa.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Um novo paradigma do atendimento à infância inicia-se no Brasil a partir de 1980, quando o país passa por um processo de redemocratização, colocando os debates em torno da criança no centro da cena política, tendo papel relevante as políticas públicas desenvolvidas, as pesquisas produzidas em diversas áreas do conhecimento e os movimentos sociais.

Foi responsável por essa modificação uma série de medidas, desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959; a Constituição Federal de 1988, que afirma o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas; o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, que reiterou tal direito; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Todas elas tiveram forte colaboração na orientação do entendimento de creche e pré--escola como direito de todas as crianças à educação, e não como um favor aos socialmente menos favorecidos.

3.1 UMA NOVA IDENTIDADE

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) delineou, em 1993, pela primeira vez, uma Política Nacional de Educação Infantil. (MEC/SEF/COEDI, 1993).

Propondo diretrizes norteadoras de propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da criança, às interações entre as crianças, à autoestima e à identidade, ao respeito à diversidade de expressões culturais, ao brincar como modo privilegiado de aprendizagens e desenvolvimento, ao trabalho cooperativo. (BRASIL /Subsídios para as DCNEI, 2009, p. 6-7).

Em 1995, o MEC reitera os objetivos dessa Política a partir de um documento chamado *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL /MEC/SEF/COEDI, 1995) e, em 1996, a Lei n.º

9.394/1996 da LDB integrou as creches nos sistemas de ensino, que, juntamente com a pré-escola, fariam parte da primeira etapa da Educação Básica.

No ano de 1998, é publicado o documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, que se configurou como documento com recomendações para as práticas pedagógicas. Assim, temos, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituídas pelo CNE, que

[...] com força de Lei, as Diretrizes elaboradas naquele momento tiveram o mérito de consolidar a discussão em torno da importância da qualidade da Educação Infantil como inequívoco requisito para o cumprimento do direito das crianças. (Subsídios para as DCNEI, 2009, p. 7).

Baseando-se na concepção de que as crianças são “[...] sujeitos históricos e de direitos [...] que constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura [...]” (BRASIL, 2009, p. 12), torna-se necessário, subsidiar as práticas educativas e as propostas pedagógicas nas instituições que atendem a crianças de zero a seis anos. E, para atender a essa demanda pela Educação Infantil, é preciso que o Estado cumpra seu dever assegurando esse direito da criança, pois “O direito à educação como dever do Estado se traduz no direito à educação escolar, pois é no interior da escola que a educação é oferecida às crianças [...], o que se alicerça na garantia do direito à educação [...]” (BRASIL /Subsídios para as DCNEI, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, inicia-se um processo de construção de uma nova identidade da Educação Infantil, deixando de lado sua ideia assistencialista, bem como buscando ultrapassar a concepção dessa ser uma etapa preparatória às etapas posteriores de escolarização, mas, sim, reconhecê-la como primeira etapa da Educação Básica, que tem como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos em espaços educativos qualificados, construindo relações e interações sociais com seus pares e com formação específica.

Essa identidade tem sido um processo em construção que, legalmente, já faz parte do campo educacional, mas que, na prática, no cotidiano das instituições, está sendo legitimada lentamente.

Mediante tantas mudanças necessárias, a Educação Infantil passa por um processo de revisão de concepções, pois entende-se que currículo, avaliação, formação e financiamento são requisitos imprescindíveis para a qualidade da

Educação Básica. Nesse cenário, mostram-se prioridades as discussões sobre “[...] como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos, que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.” (BRASIL /Parecer 20, 2009, p. 2).

Vive-se um momento de intensa revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e também de seleção e enrijecimento de práticas pedagógicas capazes de mediar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. Contribuíram para essas modificações, também, “[...] a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição no número de docentes não habilitados na Educação Infantil e o aumento da pressão pelo atendimento [...]” (BRASIL/ Parecer 20, 2009, p. 2).

Assim, embora os princípios colocados pelas DCNEI/1999 não tenham perdido a validade, outras questões que integravam o debate atual tiveram que fazer-se presente na revisão do documento, exigindo a reformulação e a atualização dessas Diretrizes.

3.2 REVISANDO AS DCNEI

A Coordenadoria de Educação Infantil do MEC estabeleceu, com a UFRGS, um convênio de cooperação técnica na articulação de um processo nacional de estudos e debates sobre o currículo da Educação Infantil. Ele teve como objetivo elaborar subsídios para a implementação de políticas públicas comprometidas com a qualidade e a expansão da Educação Infantil no Brasil, tendo como foco principal a elaboração de orientações curriculares para as práticas cotidianas na educação infantil.

Esse projeto contou com o embasamento em uma série de documentos, dentre eles, os *Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica* (MEC, 2009), documento solicitado pelo CNE no âmbito do Programa Currículo em Movimento, coordenado pela Diretora de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC), a professora Sônia Kramer.

Dessa forma, o MEC solicita ao CNE a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que encaminha os subsídios para a Educação Infantil. E, em julho de 1999, em reunião extraordinária, é designada uma comissão que se encarregaria de elaborar nova Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil. Em agosto do mesmo ano, o relator da Comissão, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, apresentou um texto-síntese dos pontos básicos que seriam levados como indicações para o debate em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE. Assim, em 11 de novembro de 2009, é homologado e publicado o parecer CNE/CEB n.º 20, e a Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro do mesmo ano, que são de caráter mandatório, conforme consta no próprio parecer:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (BRASIL / DCNEI, 2009, p. 3).

Assim, com a revisão das Diretrizes (1999), apresentam-se novos debates e perspectivas, como o alinhamento dessas normas e a resposta a importantes questões da área, tais como: faixa etária; critérios de matrícula; relação com o conhecimento; relação com a família e diversidades; o fortalecimento da concepção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; a incorporação dos avanços presentes na realidade dos municípios; a compatibilização dos avanços da legislação, das pesquisas e dos estudos no âmbito da Educação Infantil; a visibilidade das especificidades das crianças de até três anos; a centralidade na participação da criança; a garantia de implementação das DCNEI pautadas nas crianças, suas características e especificidades.

No dia 17 de dezembro de 2009, sai a Resolução n.º 5, que fixa as DCNEI, que tem caráter mandatório, e resulta, segundo sua formulação, de

[...] uma história que vem sendo construída há mais de vinte anos, e que se expressa em um conjunto significativo de políticas públicas e documentos na área da Educação Infantil, de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento. (BRASIL /Subsídio para as DCNEI, 2009, p. 5).

3.3 COMO SE ORGANIZAM AS DCNEI

No documento, as Diretrizes organizam-se com, primeiramente, três objetivos iniciais: o estabelecimento das DCNEI, que devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil; a orientação de políticas públicas e a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil; e, por último, coloca que, para além das exigências das Diretrizes, também devem ser observadas as legislações estaduais e municipais, bem como as normas do respectivo sistema.

As DCNEI adotam algumas concepções, como:

- Educação Infantil: trata-se da primeira etapa da Educação Básica, oferecida por creches e pré-escolas que se caracterizam por espaços institucionais não domésticos em que cuidam de crianças entre zero a cinco anos de idade.

- Crianças: sujeitos sociais e históricos ativos, produtores de cultura e por ela produzidos, cidadãos com experiências de vida, que se desenvolvem, aprendem, constroem saberes e têm direito aos conhecimentos.

- Currículo: trata-se de um conjunto de práticas que se articulam às experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais e de suas comunidades de pertencimento, juntamente com os saberes e as experiências que fazem parte do seu patrimônio cultural, científico, artístico e tecnológico.

- Proposta Pedagógica: devem ser elaboradas com a participação coletiva da direção, professores, famílias e comunidade escolar, tendo por finalidade orientar as ações da instituição e definir as metas que se pretende alcançar para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Dentro da proposta pedagógica de Educação Infantil, as Diretrizes colocam alguns princípios que devem ser respeitados:

- Éticos: valorizando a autonomia (auxiliando assim para que as crianças possam escolher brincadeiras e atividades, bem como a realização de cuidados pessoais diários), a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade ao construir práticas educativas que promovam a formação participativa e crítica das crianças, e

do respeito à ordem democrática, pois, “[...] o importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito.” (BRASIL/ Parecer 20, 2009, p. 8).

- Estéticos: valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais, organizando

[...] um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade [...] (BRASIL / Parecer 20, 2009, p. 9).

As Diretrizes definem também, como objetivo principal a ser seguido, a promoção do

[...] desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL/ Parecer 20, 2009, p. 9).

No que tange à organização de espaço, tempo e materiais, as DCNEI colocam que as instituições deverão prever, entre outras coisas:

- Condições de trabalho coletivo que assegurem a “[...] indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.” (BRASIL, 2009, p. 19).

- A participação, o diálogo e a escuta das famílias, de forma a partilharem, junto à escola, do desenvolvimento das crianças. Devendo, assim, os pais serem “[...] ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também mais uma voz das crianças.” (BRASIL/ Parecer 20, 2009, p. 14). Nessa perspectiva, os professores compreendem que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes.

Cada família pode ver na professora ou professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano. Ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Infantil pode apreender os aspectos mais salientes das culturas familiares locais para enriquecer as experiências cotidianas das crianças. (BRASIL/ Parecer 20, 2009, p. 13).

- O reconhecimento das especificidades etárias, promovendo, dentro do possível, interações entre crianças de mesma idade e de faixas etárias diferentes.

- Uma infraestrutura que garanta ao espaço físico uma adequada conservação, estética, luminosidade, higiene, segurança, com dimensões adequadas que possibilitem os movimentos amplos das crianças nos espaços internos.

Na organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, as Diretrizes definem como eixos norteadores as *interações* e a *brincadeira*, organizando, assim, a conduta das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, de forma a garantir:

- A promoção do conhecimento de si e do mundo, através de experiências sensoriais, expressivas e corporais que permitam ampla movimentação, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

- O favorecimento da criança em diferentes linguagens (expressiva, gestual, verbal, plástica, dramática e musical).

- Experiências narrativas, de maneira a interagir com a linguagem oral e escrita, bem como ter ao alcance diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

- A exploração e o uso de conhecimentos matemáticos (conceito de número, medida e forma), assim como a habilidade de orientar-se no tempo e no espaço.

- A ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas.

- O incentivo à curiosidade natural da criança, suas dúvidas e questionamentos, frente ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.

- O relacionamento e a interação das crianças com diversas manifestações de música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Sendo assim, cabe às instituições de Educação Infantil organizar seus currículos e propostas pedagógicas, de modo que sejam implementados através da

organização do tempo, do espaço, de materiais, da relação família-escola, da concepção de criança, etc., nas experiências do cotidiano da escola.

4 AS RELAÇÕES ENTRE DCNEI E A EDUCAÇÃO PERSONALIZADA

Nesta seção, pretendo descrever alguns conceitos comuns tanto às DCNEI quanto à Educação Personalizada, de forma a compreender suas relações e, a partir disso, realizar algumas análises tendo como suporte as minhas experiências de estágio.

Dentre os vários aspectos que poderiam ser levados em consideração nesta análise, dois deles suscitam mais discussões e dúvidas, são eles: o conceito de criança e o de currículo.

Para as DCNEI, criança define-se como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL/ DCNEI, 2009, p. 12).

Já a Educação Personalizada enxerga que a criança é simultaneamente igual ao adulto e diferente dele, a quem se pode negar ou atribuir a condição de pessoa.

No que tange ao conceito de currículo, as DCNEI o definem como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL/ DCNEI, 2009, p. 12)

A Educação Personalizada entende que o currículo deve ser estruturado em torno das exigências da dignidade da pessoa, compreendendo tanto sua dimensão individual quanto sua dimensão social. Deseja-se formar uma pessoa mais madura, mais responsável, mais aberta e solidária, mais plenamente humana.

Para tanto, busco iniciar a seguir as análises referentes a esses conceitos, pautando meu trabalho na minha experiência de estágio.

4.1 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Na concepção de Educação Personalizada, vê-se clara a preocupação por compreender e por aprofundar o conceito de pessoa, o que revela que é ela – a pessoa – o fundamento de toda a educação, pois, se a educação origina-se na pessoa e ela é também sua destinatária, é porque se reconhece nela os fins de todo trabalho educativo. Para tanto, a Educação Personalizada busca conceituar *pessoa* indo a fundo, buscando a sua totalidade para descrevê-la da melhor maneira.

Primeiramente, é necessário compreender o que é *ser pessoa*.

O *ser* é o que torna real cada indivíduo. Se o comum a todos os homens é ter a mesma natureza [...], na realidade o que existe são homens concretos, que têm a mesma natureza, mas que não se confundem, que são diferentes entre si. (BERNARDO CARRASCO, 2004, p. 20). [tradução minha].

O que torna cada homem real é ser pessoa. A noção de pessoa fundamenta-se no ato de ser real e concreto que corresponde a cada homem. Portanto, cada pessoa é única e irrepetível, um ser singular. A noção de pessoa leva consigo a noção de dignidade, por significar o mais perfeito em uma natureza. Ser pessoa inclui, em si, a natureza do homem; é a sua natureza enquanto homem que especifica o que ele pode fazer, porém é a pessoa quem realiza qualquer ação.

Podemos definir pessoa como “[...] princípio consistente de operações especificamente humanas que se manifestam através da singularidade, abertura, autonomia e unidade.” (BERNARDO CARRASCO, 2004, p. 22). [tradução minha].

Todo esse trabalho por compreender o que é *pessoa* está relacionado ao conceito de criança, que se refere a alguém simultaneamente igual ao adulto e diferente dele, a quem se pode negar ou atribuir a condição de pessoa. Quando dizemos *igual*, queremos dizer que compartilham da natureza humana e da condição de pessoa; quando se trata de ser *diferente*, referimo-nos ao modo peculiar de realizar as ações que tem um adulto e uma criança. Resumindo, podemos dizer que “[...] há uma igualdade fundamental dos homens e existe uma desigualdade funcional entre eles.” (GARCÍA HOZ, 1992, p. 23). [tradução minha].

4.2 A CRIANÇA E O CURRÍCULO DENTRO DA MINHA SALA DE AULA

Antes de adentrarmos na análise da concepção de criança que fiz durante meu estágio, é necessário conhecer um pouco sobre o lugar ao qual me refiro: a minha sala de aula e sua respectiva rotina. Busco fragmentos do meu relatório de estágio para subsidiar esta apresentação:

A sala de aula é pequena, bem decorada, dividida em cantos de trabalho (área da matemática, linguagem, brinquedos e artes) todas escritas também em inglês, com mural onde encontram-se diferentes formas de textos escritos (poesia, trava-línguas, canções e refrão), há nas paredes produções coletivas e individuais dos alunos, um alfabeto com letras em todas as letras (forma, cursiva, etc.), calendário com estações e meses do ano, biblioteca com livros da escola e da professora titular, cartaz com fotos dos alunos na porta de entrada e um varal externo para trabalhos com tinta. (AGÜERO, 2014, p. 10).

Em relação à rotina da turma, ela é dividida em blocos de 30 minutos, o que limita um trabalho mais longo e me fez exercitar a imaginação e a criatividade. Iniciávamos a aula com os *bits* de matemática e os enciclopédicos, logo após, trabalhávamos a linguagem recitando poemas, trava-línguas, canções xxxx e canções populares, ditado popular; ouvíamos uma música clássica e conversávamos brevemente sobre o que iríamos trabalhar naquele dia. Em seguida, tínhamos mais um bloco de 30 minutos para a realização de alguma atividade relativa à minha proposta de estágio: *As diferentes formas que temos para comunicar*.

Logo depois, já nos organizávamos para a aula de Inglês e nos dirigíamos para lanche.

Finalizado isso, era o momento de brincar livremente no pátio e, após, realizávamos o programa neuromotor (programa de psicomotricidade que auxilia o desenvolvimento neurológico). Seguíamos para a utilização do livro didático (três vezes por semana) fornecido pela escola e parte do programa de Educação Oportuna ou, então, era o momento de aula de Musicalização. Assim, já nos dirigíamos para o refeitório onde acontecia o jantar e terminávamos o nosso dia.

A seguir, segue uma tabela demonstrativa da minha rotina escolar de segunda a sexta.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
13h30	entrada/ roda da conversa	entrada /roda da conversa	entrada /roda da conversa	entrada /roda da conversa	entrada /roda da conversa
14h	Atividade programada	Atividade programada	Atividade programada	Atividade programada	Atividade programada
14h30	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês
15h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15h30	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio	Pátio
16h	Programa Neuromotor	Programa Neuromotor	Programa Neuromotor	Programa Neuromotor	Programa Neuromotor
16h30	Livro didático	Musicalização	Livro didático	Livro didático	Musicalização
17h	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA	JANTA
17h30	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene
18h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

4.3 ANALISANDO O SER CRIANÇA

Na visão de criança concebida por Víctor García Hoz, o autor entende que “[...] uma vida intensamente infantil é a melhor preparação para uma vida intensamente adulta.” (GARCÍA HOZ, 1993 , p. 50). [tradução minha]. Isso está de acordo com a ideia do autor sobre formação integral da pessoa a partir da aquisição de bons hábitos, pois ele entende que “[...] toda a educação se resume na formação de novos elementos na pessoa para criar disposições estáveis que lhe permitam agir bem, tomando essa palavra em todos os sentidos.” (GARCÍA HOZ, 1993 , p. 48).

[tradução minha]. Trata-se, pois, de trabalhar na infância alguns hábitos necessários para a vida adulta, sem que, com isso, a Educação Infantil substitua as atividades e iniciativas próprias da criança, mas, sim, que as faça frutificar, dando-lhes possibilidade de realização.

É neste exato ponto, “de uma vida intensamente infantil” que a minha experiência como professora entra em choque com aquilo que acredita García Hoz.

A minha proposta de estágio já apontava para uma preocupação em “[...] possibilitar às crianças ‘desenhar, rabiscar, imaginar, sonhar [...] Transformar um fragmento de vidro em joia rara, rabiscos, em dragão alado [...] Modos singulares de ver, sentir, expressar-se e re(inventar) o mundo.’” (CUNHA *apud* AGÜERO, 2014, p. 17). Já percebia neles a carência por um trabalho menos programado, dentro das necessidades peculiares que as crianças têm de um tempo diferente daquele proposto e vivido pelo adulto, durante o qual elas fossem capazes de descobrir e experimentar, através de seus corpos, o mundo que as rodeia, utilizando o jogo e a brincadeira, tão próprios das crianças, como meios para se chegar ao aprendizado.

Ocorreu que, em diversos momentos durante meu período de estágio, percebi nas crianças a grande necessidade de trabalharem e experimentarem as atividades propostas pela escola de forma mais infantil, quer dizer, com as condições adequadas para a sua plena realização enquanto crianças, dentro de um espaço adequado, de um tempo flexível e de possibilidades alternativas.

García Hoz (1993, p. 59) coloca em sua obra que a sala de aula “[...] deve ter um espaço suficiente para permitir o livre movimento das crianças [...]” [tradução minha]. O espaço físico do qual eu dispunha em meu período de estágio era bem pequeno e desafiador. Ainda que nosso grupo não fosse grande, era certo que as dimensões da sala impunham às crianças um grande senso limitador. Muitas vezes, tivemos que readaptar nossas atividades para que fosse possível trabalharmos dentro de um espaço tão restrito.

Era comum que, dentro da sala de aula, os alunos deixassem algum objeto cair no chão ao deslocarem-se por entre as mesas, ou batessem o braço ao caminhar pela sala. Também o espaço para o brincar livre dentro de sala era muito pequeno, fazendo com que as crianças preferissem, muitas vezes, desenhar a brincar com os brinquedos. Cunha (2014, p.34) nos alerta que “[...] é interessante propormos atividades além das mesas, para que tanto a percepção visual como a

gestualidade corporal e, em especial, os movimentos do braço e da mão sejam explorados de outras maneiras.”

Em uma de minhas situações de estágio, o fator tempo implicou um breve desabafo durante a escrita do meu relatório: “[...] são inúmeras as alternativas, inúmeras as possibilidades de abrilhantar e enriquecer essa proposta pedagógica, mas o tempo, ah o tempo! Esse não tem colaborado conosco, comigo, contigo [...]” (AGÜERO, 2014, p. 47).

Neste ponto específico, é necessária a aproximação com o que as DCNEI dizem a respeito do tempo quando preveem que as instituições de Educação Infantil assegurem “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetivo, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança [...]” (DCNEI, 2009, p. 19). Também o faz García Hoz (1993, p. 60):

A programação da Educação Infantil deve ser suficientemente aberta como para que cada criança possa fazer o que deseja livre de pressões, situada em um meio rico de estímulos que lhe dê segurança e lhe incite a atuar por sua conta, podendo reconstruir tudo o que a escola põe a seu alcance. [tradução minha].

Seguindo na compreensão de autonomia definida pela Educação Personalizada, ela é “[...] a possibilidade de participação dos alunos, não apenas na realização, mas também na organização e programação das atividades, de modo que possam exercer a sua liberdade de aceitação, eleição e iniciativa [...]” (BERNARDO CARRASCO, 2004, p. 28) [tradução minha]. Assim como consta nas DCNEI, que preveem atividades que “[...] ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas [...]” (DCNEI, 2009, p. 26), ambas compreendem a importância da interação das crianças dentro das propostas pedagógicas, sem que isso acarrete uma educação livre de currículo. Porém, não há explicações, em nenhum dos materiais encontrados, sobre como se dará essa participação infantil, especialmente na proposta de Educação Personalizada, que tem as atividades já definidas previamente.

Nas DCNEI (2009, p. 25), documento de caráter mandatório que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, é colocado, como eixo do currículo, garantir experiências que

[...] promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Daí surge o meu questionamento: até que ponto a concepção de dignidade da criança concebida por García Hoz, e tão rica e completa, esteve presente dentro da minha prática? Ou melhor, até que ponto foi possível torná-la presente?

Tive que passar, muitas vezes, por cima de todos esses pressupostos para ser capaz de dar conta da demanda da escola. Sendo assim, finalizei, diversas vezes, minha proposta de estágio, de trabalhar as diferentes linguagens, para dar prosseguimento às inúmeras atividades programadas, indo em direção contrária a minha percepção da turma e à concepção de criança em que eu acreditava.

Sei da importância que há em organizar uma rotina para as crianças pequenas e de como isso é fundamental para o seu bom desenvolvimento, porém, questiono se esse tempo sempre fornecido pelo adulto possibilita, de fato, esse momento de socialização, respeitando o tempo da criança.

A escola deve proporcionar uma rotina que não seja rígida e inflexível, que permita à criança sentir-se segura, organizando suas próprias condutas de maneira que atue cada dia mais autonomamente. Também cabe proporcionar que as crianças possam relacionar-se e comunicar seu afeto ao grupo, ampliando diariamente a relação com os demais, sem sentirem-se inibidas.

Tempos para que a criança observe livremente e explore, e para que identifique características dos elementos a rodeiam, interessando-se pelos mais significativos para ela, os quais, normalmente, não são exatamente os mesmos para todas as crianças. (SANDÍN *apud* GARCÍA HOZ, 1993, p. 362). [tradução minha].

No Tratado de Educação Personalizada, dirigido por García Hoz, um dos autores coloca que o papel do professor está em “[...] ajudar e guiar seus alunos para que aprendam aquilo que foi selecionado da melhor maneira possível [...]” (REYZÁBEL *apud* GARCÍA HOZ, 1993, p. 132). Foi dessa maneira que procurei atuar durante meu período de estágio, modificando, quando possível, os blocos de tempo das crianças, de maneira a adaptá-los as suas necessidades.

Esses questionamentos passam pela consideração da dignidade da criança, que é compreendê-la como um sujeito de necessidades específicas e, ao mesmo

tempo, diferentes das do adulto, dando à criança a possibilidade de vivenciar os direitos que lhe cabem. Nas DCNEI (2009, p. 12), o conceito de criança é claro:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Na minha turma de estágio, a consideração de um sujeito que cria cultura se fez presente. Ainda que entrasse em choque com as impossibilidades de tempo e de espaço que vivenciamos nesse período, realizamos atividades em lugares alternativos, como o corredor em frente à sala, ou mesmo modificamos o mobiliário da sala, buscando dar às crianças mais vozes para dizerem e pensarem por conta própria.

Também García Hoz acredita que a as rotinas e espaços falam muito sobre aquilo que se entende por ser criança, tanto que em sua obra discorre longamente sobre as diversas atividades que podem ser realizadas em cantos de atividades artes, de dramatização, de tecido, de cozinha, de jogos. Todas com o objetivo de dar a criança as condições necessárias para que ela se desenvolva autonomamente dentro das possibilidades de sua idade, pois a considera alguém capaz de realizar ações sozinha e de obter êxito em suas escolhas, sem que para tanto se extinga o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Entendo que o projeto educativo seja riquíssimo e que as possibilidades ofertadas pela Educação Personalizada também, porém, na rotina programada e fechada que tínhamos no período de estágio, foi impossível conhecer e gostar do que propunha a metodologia da escola, e foi esse o grande choque que vivenciei interiormente durante esse semestre de estágio de docência. Dei-me conta de que eu ainda não dispunha do aporte teórico necessário para contrapor o ritmo que a escola exigia de mim e das crianças às concepções de criança concebidas por Víctor García Hoz, as quais eu já acreditava serem também as minhas.

As duas concepções parecem convergir, de certa forma, quando se referem ao ser criança, ainda que, na prática, eu tenha experienciado situações muito diferentes daquelas propostas pelas DCNEI e pela Educação Personalizada. Porém, entendo que, através deste estudo que hoje realizo, consigo entender em que ponto essas duas concepções se relacionam e porque, ainda que muito parecidas, tenham

entrado em choque de forma tão marcante no meu período de estágio, a ponto de fazerem com que eu me aprofundasse nelas para entendê-las e para entender-me.

Outro conceito importante neste estudo é aquele que se refere ao currículo.

4.4 O CURRÍCULO

No que tange à concepção de currículo, as DCNEI o definem como

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12).

Esse conjunto de práticas que compõem a proposta pedagógica curricular da Educação Infantil tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira, referindo-se à criança como alguém que “[...] brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009, p. 12).

O currículo deve, assim, garantir as experiências que promovam e ampliem as experiências sensoriais, expressivas e corporais das crianças que favoreçam a imersão delas em suas diferentes linguagens, com vários gêneros e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical). E, também: possibilitar experiências narrativas com as linguagens oral e escrita e o convívio com diversos suportes textuais; recriar, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas; ampliar a participação delas nas atividades individuais e coletivas; incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento das crianças diante do mundo; promover o relacionamento e a interação delas com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Na minha prática de estágio, busquei possibilitar às crianças esse contato com as diferentes linguagens, porém, deparei-me, muitas vezes, com a falta de flexibilidade do currículo infantil para a concretização dessa proposta. Um dos

momentos mais significativos do meu estágio foi o dia em que convidei as crianças a trabalharem com argila no pátio. Meu objetivo era trabalhar as diversas linguagens através do contato com argila e tinta, mas a novidade foi tão grande para eles que, aos poucos, fui sugerindo que experimentassem envolver o corpo no contato com a argila. Coloco em meu relatório algumas observações sobre aquele dia de estágio: “Nesta semana, a atividade prevista de argila acabou durando uma tarde toda. Foi o momento ápice do meu estágio [...]” (AGÜERO, 2014, p. 59).

Ocorreu que, para a concretização da atividade, tive que deixar de lado uma série de outros trabalhos dos quais deveria, segundo a rotina estabelecida, dar conta naquele dia. Portanto, coloco-me em dúvida quanto ao currículo proposto nessa escola, pois, se há subsídios que fomentam a importância do jogo e do lúdico nessa proposta, como é possível não vivenciá-la em sala de aula, sendo esse um dos eixos do currículo propostos pelas DCNEI?

A Educação Personalizada preocupa-se com o valor educativo da brincadeira, pois entende que ela é a atividade própria dessa etapa de desenvolvimento, e também, porque, por meio da brincadeira, a criança adquire destrezas e hábitos que facilitarão sua aprendizagem posterior. Porém, o espaço para que tais objetivos se desenvolvam não ficou claro durante a minha prática, visto que havia uma rotina estruturada com tempos muito cortados. Isso impossibilitou, algumas vezes, uma melhor fruição de tempo para essas experiências infantis, que são tão importantes para o pleno desenvolvimento da criança.

Em um de seus trinta e três tomos, García Hoz afirma que o, “[...] o jogo é uma atividade radicalmente criadora, promotora de liberdade e, por isso, essencial para o desenvolvimento e configuração da personalidade [...]” (GARCÍA-TUÑÓN *apud* GARCÍA HOZ, 1993, p. 285), convertendo-se em processo de educação completo para o desenvolvimento total (físico, intelectual e social) da criança.

Também, é próprio da Educação Personalizada, assim como das DCNEI, o adulto estar atento à curiosidade natural da criança, como quando oferecemos a ela experiências de descobrimento, incentivando o deslumbramento diante do mundo.

Durante o período de estágio, trabalhamos a parte neuromotora através da estimulação, realizando exercícios sistemáticos e constantes, como a braquiação dos braços, saltar em diferentes posições, caminhar pela trave de equilíbrio, etc. Assim, procurei uma brecha para tornar aqueles exercícios mais atraentes para as

crianças, utilizando o jogo como meio. Em um de meus relatos de estágio, apresento um pouco do que experienciamos juntos quando finalizávamos as atividades neuromotoras:

Ao final, peço que todos relaxem, enquanto vou até o mago Gilberto (o cozinheiro da escola) buscar uma “água mágica”. Tomamos a água, contamos que gosto ela tem para cada um, e depois os alunos jogam os copos fora, colocam seus tênis e voltamos à sala de aula. (AGÜERO, 2014, p. 43).

Piaget já falava que o ser humano nasce com estruturas que possibilitam a sua adaptação ao meio em que vive, e esta adaptação se realiza com aquilo que ele chama de equilíbrio, que compreende os mecanismos de acomodação e assimilação. Para tanto “[...] o conhecimento exige [...] uma ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Para conhecermos um objeto, é necessário que o incorporemos aos nossos esquemas de ação [...], conferindo-lhe significado [...]” (CUNHA, 2014, p. 112). Foi o que procurei fazer na minha proposta de estágio, significar às crianças essas atividades.

Também nesse ponto, Sandín (*apud* GARCÍA HOZ, 1993, p. 365) [tradução minha] se refere a esses momentos como atividades que se oferece às crianças e “[...] satisfazem suas necessidades motrizes [...] utilizando materiais, que além de possibilitar a imaginação, permitem desenvolver a motricidade fina [...]”, aliando a criatividade ao trabalho sistemático.

Todo esse apanhado de atividades faz referência a uma concepção de criança que a compreende como alguém que não necessita de uma idade ideal para aprender, mas, sim, como alguém capaz, já desde o nascimento, de interagir, comunicar-se e aprender com o outro, desde que, para isso, tenha um entorno favorável para o seu pleno desenvolvimento. Ou, dito de outro modo, desde que tenha práticas pedagógicas que componham uma proposta curricular capaz de abranger a Educação Oportuna, que se trata de um modo de trabalhar com as crianças que visa a facilitar o desenvolvimento, a manutenção e o uso do maior número possível de conexões e circuitos neuronais, aproveitando aquilo que atrai e interessa às crianças.

Assim, a maneira com que se organiza o trabalho realizado pela Educação Personalizada em sala de aula e fora dela, os princípios metodológicos que

orientaram suas práticas, que encontram no homem o fim de todos os seus atos, não foi encontrado, muitas vezes, dentro da minha sala de aula. Porém, como se consegue perceber, ainda que algumas vezes a teoria da Educação Personalizada se defina como algo que visa à criança, de forma a buscar a maior retidão em sua concepção, não foi o que encontrei dentro da minha sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi a partir das concepções de Víctor García Hoz que descobri o quão profunda e transcendente pode ser uma proposta de Educação. Conhecendo a origem do autor (a Filosofia), encontrei mais subsídios para compreender suas discussões acerca da Educação, bem como para mergulhar na Educação Personalizada.

Também foi de grande importância o estudo realizado por mim acerca das DCNEI, sua história, matizes, questionamentos e formulação, bem como os documentos que antecederam a sua escrita, tais como o *Parecer 20* e os Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Outro material muito importante se refere às Aprendizagens Oportunas, que são a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem que algumas escolas de Educação Personalizada utilizam. Todo este estudo me serviu para repensar e questionar uma prática docente que culminou em um estágio obrigatório realizado no primeiro semestre deste ano de 2014.

Dentro do que foi avaliado como possíveis relações entre as Diretrizes Curriculares e a Educação Personalizada, encontrei muitas semelhanças. Ambas concordam e compreendem a importância da atividade lúdica, como o brincar, para o desenvolvimento das crianças. Também acreditam na participação das crianças no processo educacional como meio para integrar a realidade do aluno à realidade da escola, conforme o nível social e cultural de suas famílias e do entorno da instituição: rural, urbano, industrial marítimo, etc., pois, do contrário, não caberia falarmos em uma Educação Personalizada.

Porém, o ponto de desacordo não estava entre as duas teorias (Educação Personalizada e Diretrizes Curriculares), mas, sim, na minha prática, no tempo de que eu, como professora, dispunha para realizar as atividades do estágio aliadas à demanda da escola. Foi esse o principal fator de divergência, que gerou tantas dúvidas em mim, durante o estágio. Havia uma infinidade de possibilidades a ser desenvolvida por mim, na proposta de trabalhar as diferentes linguagens, que entraram em choque com o escasso tempo de que dispúnhamos para a

concretização das atividades. Este, para mim, foi o fator mais relevante do meu trabalho, e que despertou a desacomodação que fez gerar este trabalho.

Refletir sobre o tempo é pensar que ele está dado por um adulto a quem é conferida a posição de determinante dos inícios e fins de um processo. Na minha prática, quem determinava o tempo de nossas experimentações não era eu, mas, sim, a rotina, que era composta por uma demanda de atividades diárias das quais deveríamos dar conta, tornando o meu dia a dia uma rotina de fazeres programados.

Há também todo um estudo de quatro anos sobre a infância, as relações entre crianças, as possibilidades de trabalho e o mobiliário adequado subsidiado pela formação acadêmica que tive na UFRGS, que vem me constituindo como professora, e que entraram em desacordo com aquilo que propunha a escola em que eu trabalhava. Isso, para mim, foi um *sofrimento* grande, já que há, da minha parte, grande carinho e interesse em que a proposta desenvolvida lá dê certo.

Zabalza (2003, p. 10) afirma que “[...] os problemas começam quando alguém deve colocá-los em prática [...]”, e foi assim que aconteceu comigo quando realizei meu estágio obrigatório. Amparada por uma professora constantemente, tive que confrontar minha falta de conhecimento teórico a respeito do método com os questionamentos constantes e pertinentes da professora que acompanhou o meu estágio, ficando, na maioria das vezes, sem resposta que subsidiasse a minha prática e questionando-me se era essa a proposta de educação em que eu acreditava e que gostaria de seguir.

Descobri, a partir dos meus estudos, uma grande dificuldade em aceitar a verdadeira eficácia desse método e, para mim, isso se tornou evidente durante o estágio. Era preciso conhecer com profundidade a proposta da escola para então ser capaz de trabalhar com ela.

Neste sentido, Sánchez (*apud* GARCÍA HOZ, 1996, p. 213) diz que “[...] mais do que ensinar aos futuros professores, é necessário centrar--se no processo de autodescobrimento pessoal e na tomada de consciência de si mesmo [...]” Esse descobrimento do modo pessoal de cada um ensinar partirá das características pessoais do professor, do estudo da situação educativa concreta e do sistema de relações estabelecidas entre os participantes do processo.

Foi partindo desse pressuposto do descobrimento pessoal que precisei desacomodar-me para compreender as dificuldades que me causaram tantas

dúvidas durante a prática. Nóvoa (2007, p. 26) diz que “[...] ser professor é possuir conhecimento, revelar tacto pedagógico e assumir uma responsabilidade profissional plena.” No trabalho desenvolvido por mim neste final de curso, aquilo que gerou toda a discussão acerca das possibilidades e restrições da Educação Personalizada foi a importância de ter uma intencionalidade bem definida no trabalho de sala de aula, dispor de tempo para ensinar e também para estudar e preparar-me para estar em sala, pois, assim como é importante o desenvolvimento social e cultural das crianças, também o são as interações e propostas planejadas pelos adultos (especialmente os professores).

O professor também é, parafraseando Gonzaguinha, *um eterno aprendiz*, e como tal, deve impo a si uma disciplina que o ajude a trabalhar a cada dia com mais eficácia, sabendo que nunca saberá tudo, porém esforçando-se por compreender um pouco mais.

No livro *Ao redor da Mesa Grande*, a autora Teresa Maria Sena de Vasconcelos descreve os sentimentos de paz, de tranquilidade, de harmonia e de estética que percebia no ambiente de trabalho de uma educadora de jardim de infância, a Ana. Quando questionada sobre essa atmosfera, a professora argumenta que o trabalho é sua segunda casa. “Vêm-me até as lágrimas aos olhos, porque é verdade. O ambiente tem que ser agradável para eu gostar de estar lá.” (VASCONCELOS, 1997, p. 119).

Assim como a entrevistada em questão, busquei eu, a partir da desacomodação da minha prática docente, fazer da minha sala de aula um lugar em que pudesse sentir-me bem, para, a partir disso, tornar prazeroso esse ambiente aos meus alunos. Visto que, “[...] um ambiente de sala, enquanto contexto de aprendizagem, oferece uma série de possibilidades ou limitações para o crescimento pessoal e para o desenvolvimento das atividades instrutivas.” (SANCHÉZ *apud* GARCÍA HOZ, 1993, p. 231).

Acredito que também os professores necessitam deste “estar à vontade” para a realização de seu trabalho, bem como acontece com as crianças. Além de sentirmo--nos acompanhados por alguém que oriente nossas decisões, precisamos do outro para sobreviver, e é nessa relação pessoal que nos constituímos e crescemos. A dignidade pessoal passa pelo saber-se pessoa e por perceber a

importância de ter os desejos atendidos adequadamente, pois isso confere segurança para atuar e agir da forma mais adequada em cada situação.

Para tanto, penso que, nessa ou em qualquer outra proposta pedagógica, é preciso um trabalho constante e diário na formação de professores, tendo um trato pessoal com cada um, que responda a seus anseios e dúvidas. Quando perguntado sobre as competências necessárias aos formadores de professores, Nóvoa (2007, p. 28) elenca quatro disposições:

- a) ser um professor com grande experiência, respeitado e prestigiado no seio da classe docente [...];
- b) ser um excelente organizador de situações de formação [...];
- c) ser uma pessoa atenta e perspicaz [...];
- d) ser um conselheiro e um guia [...].

Ninguém é capaz de ensinar sobre aquilo que não sabe, nem ser exemplo daquilo que não é. A falta de um conhecimento teórico e pessoal profundo foram, para mim, fatores decisivos nessas inquietações e desacomodações. Compreendo que, no bojo do meu trabalho acadêmico, está muito mais de mim do que eu gostaria, bem como algumas dificuldade que enfrenta essa nova proposta de educação dentro dessa escola à qual eu tanto quero bem. Porém, entendo que é parte do meu processo de aprendizado docente confrontar a minha prática, e que isso irá, inevitavelmente, alcançar a instituição da qual faço parte.

A dificuldade tem me levado a aprender mais. Espero que este trabalho também sirva de subsídio a novas aprendizagens de tantas outras pessoas, se assim o quiserem.

REFERÊNCIAS

AGÜERO, Mariana. **Relatório de estágio**: do meu limão a minha limonada – nada pode ser mais claro! Porto Alegre, 2014. 148 f. (Texto digitado).

ALCÁZAR, José Antônio. **Manual Técnico Projeto Optimist**. São Paulo: Solar Didática, 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BERNARDO CARRASCO, José. **Uma didática para hoje**: como ensinar melhor. Madrid: RIALP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação/ SEF/ COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil, Brasília, 2009a. Disponível em: <LINK>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 20**. Brasília, 2009b. Disponível em: <LINK>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009c. Disponível em: <LINK>. Acesso em: 15 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer CEB/CNE 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009 Disponível em: <LINK>. Acesso em: 15 out. 2014.

CUNHA, Suzana Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Suzana Vieira da (Org.). **As artes do universo infantil**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.

GARCÍA HOZ, Víctor. **Educación Personalizada**. Valladolid: Miñón, 1970.

_____. **Tratado de Educación Personalizada**: dos fins aos objetivos da educação personalizada. Madri: RIALP, 1995.

_____. **Tratado de Educación Personalizada**: educação infantil personalizada. Madri: RIALP, 1993.

_____. **Tratado de Educación Personalizada**: formação de professores para a educação personalizada. Madri: RIALP, 1996

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ISAACS, David. **Virtudes Humanas**: avaliar e educar. Lisboa: Diel, 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://ww2.ie.ufrj.br/hpp/intranet/pdfs/texto_1_-_aula_3.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e qualidade de ensino. **Revista Aprendizagem**, Pinhais, n. 2, p. 25-31, set./out. 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VALLS JULIÁ, Juan; RIÑÓN, Julio F. **As aprendizagens Oportunas**: marco pedagógico. Barcelona: Casals, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Alguns di(lemas) do professor no contexto de complexidade. **Pátio Revista Pedagógica**, Cidade, n. 27, p. 12-15, ago./out. 2003.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Porto: Porto Editora, 1997.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Porto Alegre: Tomo, 2000.

ZABALZA, Miguel. Os dilemas práticos dos professores, **Pátio Revista Pedagógica**, Cidade, n. 27, p. 8-11, ago./out. 2003.