

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16262 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 05 - Educação e Infância

A LÓGICA DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUSÊNCIA DA DIMENSÃO ESTÉTICA

Leonardo Longen Neves - UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

### **A LÓGICA DE ATIVIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AUSÊNCIA DA DIMENSÃO ESTÉTICA**

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutoramento que teve como objetivo compreender como a dimensão estética é contemplada nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. O estudo foi realizado na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC. Utilizando a técnica do Grupo Focal, foram realizados quatro encontros nos quais as professoras participantes relataram suas experiências docentes. O material gerado foi transcrito na íntegra, sendo analisado, posteriormente, seguindo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Nesse processo, tomamos como unidade de registro a palavra “atividade”. Por ser o termo utilizado com maior frequência para se referir às práticas pedagógicas, passamos a problematizá-lo. Assim, identificamos uma lógica próxima a dos modelos escolares do Ensino Fundamental, caracterizados pela produtividade, pela ocupação das crianças e pela homogeneização da ação, o que para nossa investigação, representa um afastamento da dimensão estética do processo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividade. Educação Infantil. Estética. Práticas Pedagógicas.

Debruçar-se sobre as práticas pedagógicas da Educação Infantil buscando compreender como a dimensão estética está nela contemplada, é mais do que um interesse pessoal dos pesquisadores envolvidos. Mesmo sabendo que são múltiplas as vertentes teórico epistemológicas que amparam estudos relacionados à estética e sua articulação com a Educação Infantil, as intencionalidades da pesquisa que desenvolvemos estão ancoradas nas determinações legais trazidas com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009). Afinal, são as Diretrizes que firmam a necessidade de atendermos aos princípios estéticos nas propostas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. Destacado no Art. 6, inciso III, tais princípios tratam “[...] da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009).

Foi almejando compreender como (e/ou se) as práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica contemplavam a dimensão estética, que nossa investigação se

desenvolveu na Rede Municipal de Ensino de São Francisco do Sul/SC. A pesquisa foi dividida em duas etapas. Na primeira utilizamos o questionário para a geração de dados. Já na segunda, estabelecemos um contato mais aprofundado com as docentes realizando quatro encontros explorando a técnica do Grupo Focal. Neles, discutimos sobre a temática da pesquisa, além de abrirmos espaço para que as professoras pudessem apresentar suas práticas pedagógicas. O material, tanto os relatos que foram transcritos na íntegra, quanto os registros cedidos pelas docentes, foram analisados seguindo os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

Dentre os pontos que nos chamaram atenção, logo de início, a menção frequente ao termo “atividade” para se referir às práticas pedagógicas fizera com que tal palavra se convertesse em uma “unidade de registro” de nossa análise, a qual diz respeito à “[...] unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (BARDIN, 2016, p.134).

Mais do que se referir às ações cotidianas, ao utilizarem o termo “atividade”, um conjunto mais específico de práticas se desenhava e encontrava ancoragem em um contexto de maior abrangência, que fora explorado em outras pesquisas anteriores à nossa.

Karla Maria Vidal Vieira (2018) em sua dissertação intitulada “Atividade na Educação Infantil: análise a partir da escala *ECERS-R* e documentos oficiais” investigou o conceito de “atividade” tendo por objetivo compreender “[...] por que a subescala **Atividades** na pesquisa de avaliação de ambientes realizada na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RME) usando a escala *ECERS-R* apresentou o pior desempenho entre as outras subescalas” (VIEIRA, 2018, p. 75). Assim, a autora, com base nos estudos de Paulo Hentz (2000) nos indica inicialmente sobre o conceito de “atividade” que,

[...] a educação brasileira designou durante décadas, “**atividade**” como qualquer ação realizada por alunos na relação com seus professores, ações essas que incluem copiar um conteúdo do quadro, exercícios nos livros didáticos e caderno, fazer redações, entre outras. Com isso generalizou-se a ideia de dizer que o “aluno estava realizando uma atividade”. (VIEIRA, 2018, p. 57 – Grifos no original).

A mesma autora ainda sustenta que justamente essa carga histórica sobre o conceito, somado à sua imprecisão nos documentos oficiais é que podem haver gerado uma interpretação errônea do que se esperava avaliar na subescala “Atividade” na pesquisa de avaliação realizada na RME de Florianópolis. Por isso defende a seguinte concepção, acrescida de problematização:

Atividade é interação vivida, no tempo e no espaço, na relação com os materiais e nos agrupamentos. Está tudo encadeado, mas, parece que ao longo da trajetória da Educação Infantil, isso foi assumindo um caráter ambíguo. Por isso que em boa parte das instituições, a rotina ainda apresenta esse cenário de entendimento que a atividade

é quando se ocupa a criança e essa apresenta um produto final ou quando o professor toma a centralidade do trabalho para si. (VIEIRA, 2018, p. 113)

É com as contribuições de Vieira (2018) que identificamos também em nossa investigação a “atividade” caracterizada sob uma lógica: a) de ocupação das crianças, isto é, um fazer sustentado em um pseudodesenvolvimento; b) de produtividade, em que a preocupação da proposição se encontra no resultado final ou na intenção da exposição; c) de homogeneidade da ação, a qual implica em todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com o mesmo material. Para os limites deste texto, nos concentramos em apresentar ao menos um recorte que permita compreender melhor cada um desses pontos.

Ao todo, selecionamos nos relatos das professoras durante o Grupo Focal quarenta e quatro “atividades”. Algumas delas consistiam em práticas pedagógicas das próprias participantes. Outras, somavam comentários sobre práticas de outros ou sobre as experiências abordadas pelos planejamentos retirados da *internet*, sobre o qual debatemos em um dos encontros. No processo de análise, agrupamos as “atividades” surgidas de acordo com o objeto mobilizado na ação e pela abordagem utilizada. Assim, as seguintes categorias de atividades formadas estão expostas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Organização das atividades por abordagem

<b>Abordagem e/ou objetivo da atividade</b>	<b>Menções</b>
Artística (experiências mobilizadas a partir de uma fruição ou da utilização de alguma linguagem plástica)	12
Escolar (conhecimentos gerais com ênfase em habilidades manuais/números e letras)	5
Imprecisa	14
Cuidado (Ênfase em comportamentos voltados ao campo alimentar)	13
<b>TOTAL</b>	<b>44</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Sobre o quadro acima, alguns aspectos importantes precisam ser destacados. Primeiro que, o maior número de menções corresponde às “atividades imprecisas”. Trata-se de ações que foram expostas de forma genérica. “Atividade” era, nesses casos, claramente caracterizada como um “fazer algo”, o que já indica o sentido de “produtividade” que mencionamos outrora. Como por exemplo na fala da professora a seguir:

AMANDA: Tem que tá mudando toda hora de **atividade**, por causa que a gente também tem uns... uns especiais, né? Autistas. E aí tem que mudar o tom de voz,

mudar **atividade**, tudo assim... É bem suado, sabe? Bem suado! Nossa rotina é bem suada. (Grifos nossos)

O segundo aspecto do Quadro 1 é bastante interessante. Para os leitores e leitoras familiarizados com o contexto histórico da Educação Infantil no país, deparar-se com duas categorias como “escolar” e “cuidado” pode remeter à cisão entre educar e cuidar, que marca a constituição dessa etapa da educação, e que é firmemente contestada nas DCNEI, Art.8, parágrafo 1º, inciso I, pela compreensão da “[...] educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2009). Entretanto, é justamente a lógica de produtividade, ocupação e homogeneidade da ação educativa que faz com que, mesmo as práticas situadas sob a categoria “cuidado” sigam tais princípios, instalando-se entre o modelo escolar e o médico higienista.

Todavia, isso não significa que a cisão entre cuidar e educar tenha sido superada. Afinal, a compreensão dada à “atividade” parece reforçar essa divisão. As ações relatadas sob o termo “rotina” normalmente se referiam à lógica de cuidado, do modelo médico higienista. Na maior parte do tempo, essas não eram encaradas como “pedagógicas”. É nesse descolamento de certas práticas assumidas como pedagógicas de outras tantas compreendidas apenas como cuidado, que vemos operando a famosa “hora da atividade” (VIEIRA, 2018, p.107), como momento de produção e de ocupação. Assim também, Ostetto (2000) compreende a intenção de “ocupar a criança” especialmente sob o modelo de planejamento por “listagem de atividades”, considerado por ela como “[...] um dos mais rudimentares, pois está baseado na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças, entre um e outro momento da rotina” (OSTETTO, 2000, p.179).

Podemos compreender melhor a lógica que temos apontado a partir de um exemplo. A Figura 1 traz um compilado de imagens cedidas pela professora, as quais mostram as “atividades” desenvolvidas com as crianças. Ela as apresenta como uma forma de mostrar que a dimensão estética atravessa suas práticas. Disse inclusive durante o processo: “[...] Ah, é que eu sou muito imaginativa” (Professora Amanda, 2023), o que realça a associação feita por ela entre imaginação/criatividade e estética. Vejamos as imagens:

Figura 1 – Compilado de fotos de painéis de exposições



Fonte: Imagens cedidas pela professora Amanda (2023).

Afinal, por que os relatos somados às imagens acima nos indicam que as “atividades” seguem um princípio de produtividade, de ocupação e de homogeneidade da ação? Abordemos esse pontos separadamente para aprofundá-los.

Em primeiro lugar, a produtividade já é visualizada pela necessidade de exposição. Note que a imagem que mais abriga produções das crianças é a que traz os desenhos de árvores. Sobre a imagem há duas frases inseridas de forma digital pela professora. A primeira delas diz “21/09 Dia da árvore”. E a segunda: “Reconhecer a importância da árvore em nosso cotidiano”. Tudo indica que a primeira se refere ao tema e a segunda ao objetivo da ação. Para as crianças, não seria mais significativo reconhecer a importância da árvore brincando, escalando, até mesmo plantando uma árvore e acompanhando seu crescimento? Provavelmente sim. Mas é a falsa necessidade de que algo deve ser registrado, produzido, exposto (e de preferência em papel), que dá às “atividades” esse sentido de produtividade.

Se considerarmos as três imagens do compilado da Figura 1, veremos que todas as propostas têm algo em comum. Abordam como temática datas comemorativas. Já recorremos anteriormente à Ostetto (2000) para refletir sobre a organização do planejamento adotado. Naquele primeiro momento, a autora falava sobre o modelo de “listagem de atividades”. Vinculamos tal organização à nossa ideia de ocupação por ela estar baseada “[...] na preocupação do educador em preencher o tempo de trabalho com o grupo de crianças”

(OSTETTO, 2000, p.179). Seguimos com as ponderações da mesma autora sobre os problemas do modelo por datas comemorativas. Segundo ela,

[...] o planejamento acaba sendo planejamento de atividades, a organização prevê listagem de atividades, mesmo que, aparentemente, pareça estar articulando atividades de um mesmo assunto ou tema, no caso a data escolhida para ser trabalhada. A articulação é aparente justamente porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade (OSTETTO, 2000, p.183).

Por fim, resta-nos explorar o que chamamos de homogeneidade da ação. Ela implica, basicamente, na ideia de todos fazerem a mesma coisa ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com o mesmo material. O desenho da árvore é um bom exemplo. O simples fato de todos terem que criar o desenho de uma única árvore para compor um painel sobre “o dia da árvore”, já explica por si o que queremos dizer. Mas para além disso, note que a estrutura de todas as árvores é feita com o contorno das mãos das crianças. Velho e Farias (2018), por exemplo, relatam uma experiência semelhante no texto “A professora que põe as bolinhas” Depois de ler o poema “Galinha D’angola” de Vinicius de Moraes, a professora participante de sua pesquisa propõe fazer uma pintura. Então, utilizara “[...] a técnica de carimbo, em que as crianças passaram tinta preta com pincel na mão e a “carimbaram” em uma folha branca. A professora explicou que aquele formato seria o corpo da galinha” (VELHO; FARIAS, 2018, p.80). Mesmo sabendo que naquele caso a problematização se direcionava à aplicação do carimbo da mão para formar a galinha, e aqui para formar a árvore, a proximidade entre as duas “atividades” nos permite transpor as pontuações a seguir à prática da professora Amanda.

Esta técnica não seria a mais conveniente, uma vez que, altera por completo a forma do que seria o corpo de uma galinha d’angola, além de não dar a opção das crianças criarem sua própria galinha, ou de colocarem seus riscos e rabiscos na folha em branco, expressando sua individualidade, criatividade e potencial de criar. (VELHO; FARIAS, 2018, p.81)

Ainda que de forma um tanto apressada, esperamos ter alcançado aquilo que havíamos proposto. Afinal, buscamos com os excertos das práticas e algumas breves análises demonstrar que a falta de desafio e de autoria para que as crianças desenvolvam sua criatividade e sua expressão – seja pela homogeneização da ação, pela preocupação com um determinado resultado (produtividade) ou pela desconexão com sentidos mais profundos (a ideia de ocupação) –, terminam por afastar a dimensão estética do conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos coletivos de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. *In*: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VIEIRA, K. V. **Atividade na educação infantil: análise a partir da escala ECERS-R e documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

VELHO, C. H. M.; FARIAS, R. N. P. A professora que põe as bolinhas?. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 2, p. 79-82, 2018.