

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

reflexões sobre o ensino público na cidade de Manaus

Juliana Bastos Ferreira

Mestranda em Ciências Humanas (PPGICH/UEA); Graduada em Licenciatura Plena em
Pedagogia (UFAM)
Bolsista (FAPEAM)

ORCID: 0009-0003-0880-5305

E-mail: julianabastosped@gmail.com

Luiz Davi Vieira Gonçalves

Pós-doutorando em Teatro (USP); Doutor e Pós-Doutor em Antropologia Social (UFAM);
Bacharel e licenciado em Artes Cênicas (UFG)
Professor adjunto do curso de Teatro (PPGICH/UEA)
Coordenador (IPT)

Pesquisador (INCT Brasil Plural)

ORCID: 0000-0001-6323-7986

E-mail: luizdavipesquisa@hotmail.com

Resumo: O texto aqui apresentado busca refletir as práticas interdisciplinares no âmbito da Educação Infantil, utilizam-se das experiências de uma pedagoga durante e após sua formação no curso de Pedagogia como forma de elucidar e refletir a dinâmica da sala de referência para crianças de até 5 anos e como os movimentos interdisciplinares se manifestam na prática. Retoma-se brevemente o histórico da Educação Infantil no Brasil e promove-se uma reflexão sobre a interdisciplinaridade não só enquanto conceito em movimento, mas prática constante no fazer pedagógico diário de diversas Professoras da cidade de Manaus.

Palavras-chave: Educação; Interdisciplinaridade; Educação Infantil.

Abstract: The text presented here seeks to reflect interdisciplinary practices within the scope of Early Childhood Education, using the experiences of a pedagogue during and after her training in the pedagogy course as a way of elucidating and reflecting the dynamics of the reference room for children up to 5 years old and how interdisciplinary movements manifest themselves in practice. The history of Early Childhood Education in Brazil is briefly reviewed and a reflection on interdisciplinarity is promoted not only as a concept in movement, but also as a constant practice in the daily pedagogical practice of several teachers in the city of Manaus.

Keywords: Education; Interdisciplinarity; Child education.

INTRODUÇÃO

Os relatos e reflexões aqui apresentadas são resultado de experiências vividas na Educação Infantil durante a graduação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Essas imersões se dão através do Estágio I, que compõe a matriz curricular do curso de Pedagogia enquanto solidificação das teorias e concepções de infância que abordamos desde o primeiro período do curso. Além desta imersão enquanto obrigatoriedade curricular em escola pública, também tive a oportunidade de ainda durante a graduação fazer estágios remunerados e voluntários em escolas particulares e públicas na cidade de Manaus, que além de viabilizar financeiramente a continuação de meus estudos, permitiam que eu tivesse contato com fazeres pedagógicos diferentes dos que aprendia e praticava nos âmbitos públicos de ensino.

Para se chegar na conjuntura de vivências e saberes aqui apresentados, são necessárias algumas apresentações: entrei no curso de graduação em pedagogia no ano de 2015, sempre soube que queria ser Professora, mas a escolha do curso de Pedagogia se deu mais pela estrutura curricular do que pelas práticas da profissão em si, essas vieram a ser uma questão quando tive as primeiras imersões na sala de aula. O curso de Pedagogia na UFAM em se tratando do currículo regente no meu tempo de graduação, dividia-se de forma a contemplar conceitualmente, no primeiro momento, as práticas na Educação Infantil enquanto conceituação de criança/infância e práticas pedagógicas para esta etapa escolar, seguido das teorias acerca dos anos iniciais e Gestão Educacional.

Foram nas práticas iniciais do curso que tratavam da Educação Infantil e infâncias que já aos meus 18 anos recebia uma resposta que reverberava em meu âmago: estava no lugar certo. Em disciplinas como A criança e a linguagem oral, escrita e visual, A criança e as Artes e Jogos e atividades lúdicas, éramos imersos em teorias e práticas pedagógicas que faziam parte da rotina escolar das crianças pequenas, além da imersão em textos e livros que teoricamente articulavam nossas práticas, pintamos para que pudéssemos proporcionar práticas artísticas também para as crianças, dançávamos para que pudéssemos futuramente fazer isso em sala de aula e brincávamos como se nosso imaginário alcançasse de alguma forma o imaginário infantil.

Como poderia uma futura professora de Educação Infantil nunca ter brincado de roda ou se sujado de tinta? Eram questionamentos que norteavam nossas discussões e práticas na universidade.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

A princípio, a Educação Infantil tinha um caráter assistencialista concentrado na concepção apenas do cuidado. Somente na década de 1970 começa a se pensar em um lugar apropriado onde as crianças pudessem ser cuidadas e educadas, enquanto suas mães trabalhavam, isso se deu pelo crescimento econômico no país. Com esse crescimento, a era da industrialização se firmando no país e a chegada de imigrantes, uns grupos de movimentos populares e de trabalhadoras começaram a se organizar e a reivindicar a criação de instituições que pudessem receber as crianças.

Os donos das fábricas visando enfraquecer o movimento começaram a criar vilas operárias e creches, para que as trabalhadoras pudessem ficar tranquilas e assim passariam a produzir mais.

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato de os filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor (Oliveira, 1992, p. 18).

Kuhlmann (1998) aponta que, nas primeiras décadas do século XX, foram implantadas creches e pré-escolas com caráter de abrigar a infância abandonada e combater a mortalidade infantil. O médico Arthur Moncorvo Filho criou na época o Instituto de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro, com a finalidade de dar assistência às mães grávidas e aos recém-nascidos.

Somente na década de 1980, começou a se pensar politicamente na construção de pré-escolas públicas, porém ainda com caráter assistencialista e não voltado ao aspecto pedagógico. Nesse mesmo período, surgiram instituições privadas com caráter pedagógico, preparando a criança da elite brasileira para o ensino escolar. Mesmo com a criação de vilas operárias e creches assistencialistas para as mães trabalhadoras, os movimentos sociais se fortaleceram e no ano de 1988, com a Constituição Federal assegurou o direito à educação, como consta no artigo 208, inciso IV: “(...) O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Dessa forma, a criança passou a ser um sujeito de direito e no ano de 1990, com a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em conjunto com a Lei nº 8069/90, a criança passou a ter acesso ao “(...) desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (Brasil, 1990). Proferindo, assim, uma nova forma de olhar a infância, onde a criança é vista como um ser integral e as propostas pedagógicas devem abranger essa nova concepção.

Reafirmando a garantia desse direito à criança, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o nº 9394/96. A seção II nos artigos 29 e 30 organiza e solidifica a Educação Infantil enquanto etapa escolar:

29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Brasil, 1996).

No ano de 1998, é elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, com o intuito de contribuir com as práticas educativas e também como um direcionamento educacional sobre os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas aos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos.

O RCNEI destaca como objetivos gerais que a criança desenvolva a autonomia, o conhecimento do próprio corpo, a autoestima, o respeito à diversidade, que tenha a consciência de colaboração com o outro, conservar o meio ambiente, brincar e se expressar com as diferentes linguagens e que possa conhecer as diversas manifestações culturais.

Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam interagir com o outro, por meio dos vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas, adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos disponíveis para cada criança. Dentre os recursos que as crianças utilizam, destaca-se a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal (RCNEI, 1998).

Já no final da década de 1990, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI

(Resolução CNE/CEB n.1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento. Essas diretrizes foram recentemente revogadas pela Resolução CNE/CBE n. 5, de 17 de dezembro (Brasil, 2009), que institui novas diretrizes para esta etapa da Educação Básica. Esta Resolução foi publicada no Diário Oficial de 18 de dezembro de 2009, na Seção 1, página 18, tornando obrigatório encaminhamentos de ordem pedagógica para os sistemas estaduais e municipais de educação.

À criança deve ser oportunizado um trabalho que abranja as múltiplas linguagens, promovendo diversas experiências, favorecendo seu conhecimento de si e de mundo, experiências sensoriais, expressivas, corporais, gestuais, verbal, plástica, dramática, musical, narrativas e estéticas, que a criança possa ser inserida nas diversas formas de linguagens: escrita, oral, visual e matemática. Outras experiências que a DCNEI (Brasil, 2009) ressalta é a sociabilidade entre as crianças, frisando sempre a autonomia da criança. A realização e garantia de ações que a criança possa adquirir responsabilidades e cuidados pessoais, também são fundamentais a serem trabalhadas com as crianças (Brasil, 2009). As atividades que favoreçam a curiosidade, a exploração e questionamentos são essenciais à criança, fazer com que ela tenha contato com os diversos recursos culturais, tecnológicos e naturais, ajuda a criar noções de cuidado, preservação e conservação (Brasil, 2009).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas, etc.) e 8 construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças (p. 10).

Com a Lei nº 10172/2001, que constitui o Plano Nacional de Educação – PNE, há o estabelecimento de metas para todos os níveis de ensino. Um dos objetivos das metas para a Educação Infantil é diminuir a desigualdade quanto à entrada e a permanência da criança pequena na escola. Em 2006, o Ministério de Educação – MEC publicou os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, estabelecendo parâmetros para melhor organização e funcionamento da creche e pré-escola.

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos (RCNEI, 1998).

Assim como também organizar a escola, os banheiros devem ser feitos para o tamanho da criança, as cadeiras e as mesas dentro das salas de aulas e nos refeitórios devem ser tudo do mesmo padrão, para que a criança tenha autonomia em ir ao banheiro e aprender a fazer sua refeição sozinha. As estantes, tanto para brinquedos, lápis quanto para os livros devem estar à altura da criança, possibilitando que a mesma explore o ambiente e os objetos.

As instituições que trabalham com a Educação Infantil devem organizar recursos, tempo e espaço que promovam a integralidade, a participação da criança e da família, escutando-as, criando uma relação ativa com a comunidade local, garantindo a gestão democrática e seus mecanismos de implementação, a movimentação das crianças em diversos espaços internos e externos, a inclusão da criança da educação especial, dando acessibilidade nos espaços e os diversos tipos de recursos e conhecimento sobre as contribuições das diversas culturas para nossa sociedade.

O Referencial Curricular Amazonense para Educação Infantil foi aprovado em 2019 em uma reunião plenária com 14 conselheiros de educação, o documento foi construído com base nas orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Seduc, 2019). O RCA para Educação Infantil disserta sobre o papel do currículo nesta etapa escolar:

O currículo é vivo, é prática que se manifesta no cotidiano das nossas ações com bebês e crianças que se articula com quem elas são, com o que pensam, com o que sabem, com aquilo que aprendem. O currículo na Educação Infantil é marcado por linguagens. Desde o nascimento, bebês estão imersos em um mundo com diferentes linguagens e práticas sociais utilizadas para as pessoas se expressarem, se comunicarem entre si e se organizarem socialmente (Amazonas, 2019, p. 30).

EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

O currículo da Educação Infantil por si só já incita as práticas interdisciplinares, o Referencial Curricular Amazonense para a Educação Infantil (2019, p. 30) coloca que nenhum aspecto de desenvolvimento da criança é mais importante que o outro, a criança por sua vez na tentativa de

compreender e interpretar o mundo que as rodeiam observam, agem, pensam e interpretam o mundo por meio de diferentes linguagens, humanizando-se durante o processo. A Educação Infantil enquanto etapa escolar deve ser acolhedora e promover o desenvolvimento integral da criança, nesse sentido os movimentos interdisciplinares são rotineiros e essenciais para atender às especificidades desta etapa escolar. Mas o que seria interdisciplinaridade?

Fazenda (2012), que pesquisa sobre a interdisciplinaridade desde 1970, conclui que não há uma teoria geral e absoluta sobre a interdisciplinaridade, pois esta é intimamente ligada ao percurso teórico e pessoal do pesquisador. A autora coloca que, para se explicitar uma teoria da interdisciplinaridade, pesquisas em sala de aula são essenciais, já que a sala de aula é por excelência o lócus do conhecimento interdisciplinar, onde ele habita. A atitude interdisciplinar é a transgressão de paradigmas rígidos, promovendo uma transformação profunda nas propostas epistemológicas que embasam atualmente a ciência escolar. Assim, a postura interdisciplinar parte das dúvidas, sem medo de indagar as certezas paradigmáticas, considerando como fundamental para se fazer ciência na escola a inclusão das próprias ações que permeiam a sala de aula.

O posicionamento interdisciplinar, conforme esclarece Fazenda (2012), surge na tentativa de romper com uma educação por migalhas, opondo-se ao privilégio do capitalismo epistemológico de certas ciências, onde as organizações curriculares evidenciavam certas propostas de conhecimento, incitando o olhar do aluno numa única direção. Paulo Freire (2022) traça de modo claro o que se entende por interdisciplinaridade no âmbito da educação. Em sua obra, Freire evidencia que ensinar exige saber escutar o aluno, respeitando sua leitura de mundo.

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (...) No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (p. 120, grifo nosso).

O Currículo Escolar Municipal para Educação Infantil (Semed, 2021. p. 25-26), por sua vez, compartilha o conceito de Interdisciplinaridade, elucidando como este conceito é pensado para a etapa escolar:

Nela os componentes curriculares dialogam entre si e se complementam dando origem a novos conceitos. Consiste na integração de várias e diferentes áreas de conhecimento, realizando um trabalho de constante troca e cooperação. Para que ocorra no meio escolar é indispensável que a prática e planejamento estejam voltados para a interação entre diferentes áreas do conhecimento, num processo de troca, reciprocidade de conceitos, objetos de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências (p. 26).

Luck (1995) coloca que a interdisciplinaridade é a necessidade de romper com a visão fragmentada da produção de conhecimento, representando a possibilidade de superar a dissociação das experiências escolares entre si e também delas com a realidade social:

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado (p. 60).

Hooks (2017, p. 27) traz ainda através da *pedagogia engajada* uma perspectiva rejuvenescida do que este estudo aborda como interdisciplinaridade, visando romper com as estruturas educacionais burguesas que promovem cisão entre a cabeça e o corpo, onde “professores e alunos encaram uns aos outros como seres humanos “integrais”, buscando não somente o conhecimento que está nos livros, mas também o conhecimento acerca de como viver no mundo”. Com vinte anos de experiência docente, Hooks coloca que, geralmente, os professores dão sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos como seres humanos integrais, integralizando suas vidas e experiências complexas ao processo educativo. A pedagogia engajada valoriza a expressão do aluno, fortalecendo e capacitando alunos e professores, transformando o currículo de tal forma que ele não mais reforce os sistemas de dominação e nem reflita nenhuma parcialidade.

Em suma, a interdisciplinaridade está ligada à compreensão da totalidade dos sujeitos em suas singularidades, nesse sentido, o currículo da Educação Infantil se organiza em campos de experiência. Segundo o Referencial Curricular Amazonense para Educação Infantil, esses campos constituem:

Um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Ressalta-se que essas definições dispostas pelas DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências definem a denominação dos campos de experiência (Amazonas, 2019, p. 63, grifo nosso).

Assim, a etapa da Educação Infantil desde a concepção de seu currículo propõe o acolhimento da criança enquanto sujeito integral e interdisciplinar. A interdisciplinaridade, por sua vez, em suas diferentes conceituações tem em comum a perspectiva de integração: de áreas do conhecimento, de múltiplas vivências presentes no contexto escolar ou de conceitos importantes para o processo ensino-aprendizagem. É necessário, então, lançar o olhar para o ambiente escolar e verificar se de fato essa interdisciplinaridade se faz presente e de quais formas ela se manifesta. No contexto da Educação Infantil, a interdisciplinaridade para além de um conceito presente no currículo, deve ser prática pedagógica constante que parte das especificidades que se apresentam no chão da sala de referência, sendo assim, um suporte para enfrentar as dificuldades complexas encontradas no contexto escolar.

IMERSÃO NO CAMPO: ENTRE CONCEITOS E VIVÊNCIAS

Meu primeiro contato com uma sala de Educação Infantil foi em 2018 no Estágio Supervisionado I: Educação Infantil. Na ocasião, a imersão durou cerca de 6 meses e aconteceu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), localizado na Zona Sul de Manaus, a instituição em questão surgiu com o intuito de atender à comunidade assalariada e de baixa renda matricular seus filhos de 3 a 5 anos, pois não havia nenhum Centro de Educação Infantil Público no bairro.

O Estágio na Educação Infantil do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFAM pressupõe atividades pedagógicas direcionadas ao fortalecimento da aprendizagem teórica na prática através das ações realizadas no ambiente escolar. Com o intuito de desenvolver um trabalho de qualidade, foram realizados no âmbito do CMEI processos de imersão que servissem de auxílio no processo de diagnóstico, intervenção e regência, onde cada discente teve a oportunidade de ser inserido em uma sala de referência para que iniciasse seu trabalho de observação. Nessa perspectiva, optei por acompanhar e contribuir com os trabalhos em uma turma de maternal (a maioria das crianças tinha 3 anos de idade).

Logo nos primeiros momentos de imersão na sala de referência, foi notado que a Professora titular buscava realizar atividades, jogos e brincadeiras que despertassem o interesse e curiosidade das crianças ao mesmo tempo em que as inseria em situações de construção de aprendizagem coletiva, a Professora também demonstrava, através de sua prática, uma preocupação em ouvir os saberes e conhecimentos prévios das crianças, de forma a inclui-los no desenvolvimento dos trabalhos, para que as crianças sintam-se parte ativa de processo de ensino-aprendizagem, tal como sugere o DCNEI:

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, 2010, p. 12).

Quanto à proposta pedagógica tanto da sala de referência quanto das outras turmas de maternal, estas buscam a promoção do conhecimento das mais diversas linguagens, tais como matemática, conhecimento de mundo, expressão oral, escrita e falada, dentre outras. Essas linguagens estão sempre simultaneamente presentes nos trabalhos realizados pelas Professoras na sala de aula. A esse respeito, o DCNEI prevê que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

O tempo no maternal era organizado através de uma rotina, onde a Professora socializou comigo um pouco da dinâmica da rotina das crianças e sua importância. Foi notado, então, que os principais momentos da rotina das crianças são compostos por: entrada, roda de conversa sobre o clima, momento da chamada em roda (as crianças se entreolham e identificam quem não está presente), hora do banheiro, primeira atividade do dia, hora do lanche, hora de escovar os dentes, hora do descanso, hora dos brinquedos e saída.

Compreende-se, então, a importância da rotina como um instrumento que orienta as crianças no tempo e espaço, além de dar suporte e organização aos trabalhos pedagógicos. E essa organização auxilia o professor na

avaliação do desenvolvimento de cada criança, da proposta pedagógica e curricular, visto que ao observar e registrar, como por exemplo, a entrada e saída das crianças, avaliando a desenvoltura, o diálogo que elas estabelecem interagindo com o espaço e as pessoas que a cercam. O cuidado com a rotina na Educação Infantil caracteriza-se como um movimento interdisciplinar, uma vez que se entende que a criança dessa faixa etária precisa de movimentos previamente acordados e rotineiros para situar-se nos ambientes, tanto na escola quanto no ambiente familiar.

Quanto ao espaço físico da sala, este se mostrava amplo e iluminado, permitindo, assim, fácil deslocamento e locomoção pela sala de aula, de forma que, por vezes, as crianças podem dançar ou correr pelo ambiente. Também, a sala conta com a exposição dos trabalhos das crianças e alguns recursos visuais que buscam situá-los quanto à rotina, alimentação saudável e regras de boa convivência, além de servir de importante instrumento de promoção de debates e discussões entre as crianças. Esses aspectos vão de encontro com a proposta da SEMED para o ambiente da sala de aula:

No ambiente as atividades expostas na parede suscitam a discussão e comentários sobre o que foi realizado, proporcionando momentos de crescimento e socialização do que foi construído e exposto, lembrando sempre de que todos os cartazes devem estar à altura das crianças. Para isto, o professor deve disponibilizar quadros e painéis acima do rodapé, próximo ao campo de visão do grupo de crianças, permitindo que estas possuam autonomia para anexar seus trabalhos, expressando suas ideias, personalizando o ambiente com suas produções (Manaus, 2016, p. 34).

Quanto aos recursos materiais que a escola dispõe para o uso das turmas, pude notar que existe um cronograma para toda a escola, onde cada sala tem seu dia específico para ir ao parquinho, piscina, a sala de mídias e o uso do Datashow. E a professora da sala que pude acompanhar fazia muito bom uso de todos esses espaços, sempre respeitando seu horário e planejando-se de forma antecipada, para que o tempo fosse utilizado de forma coerente e com intencionalidade pedagógica. Nas brincadeiras no pátio/parquinho, ela sempre estimulava a brincadeira em grupo, a troca de brinquedos e a interação com a música.

Por fim, foi notado que a Professora sente a ausência/necessidade de algum tipo de auxílio em sala de aula, uma vez que, por vezes, precisa levar uma criança ao banheiro, buscar materiais no depósito, ou lidar com diversas situações que ocorrem com as crianças nessa faixa etária. Dessa forma, ficou

claro que a presença de uma estagiária foi fator potencializador para o trabalho da Professora, já que agora ela contava com o suporte necessário.

Saber que a minha presença potencializou, de alguma forma, o processo ensino-aprendizagem das crianças foi decisivo para algumas tomadas de decisões em conjunto com a Professora titular. Nesta etapa escolar, a falta de apoio dentro de sala de aula é fator limitante para algumas atividades, tendo em vista que a sala em questão tinha em média 14 alunos, sendo necessário um planejamento minucioso e bem pensado.

METODOLOGIA

A primeira etapa metodológica é a pesquisa bibliográfica, caracterizada por Severino (2016) como aquela a ser realizada a partir de pesquisas, documentos impressos, livros, artigos ou teses, nesta modalidade de pesquisa o pesquisador trabalha a partir das contribuições de autores dos estudos analíticos constantes dos textos. Amaral (2007) coloca que a pesquisa bibliográfica é fundamental em todo trabalho científico, dando embasamento teórico no qual se baseará o trabalho.

Como dito anteriormente, o trabalho aqui apresentado é fruto de imersões no campo da Educação Infantil, estas em grande parte se deram através de observação participante, onde na maior parte do tempo pude estar com as crianças dentro de suas salas de referência, compartilhando de suas vivências e experiências educativas. Severino (2016, p. 104) descreve a observação participante:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades

Desse modo, durante a imersão no ambiente escolar me mantive participante nas atividades que faziam parte da rotina das crianças, se a atividade era de pintar eu também iria pintar, se as crianças se organizassem em roda para falar de seus desenhos, eu também falaria do meu, sempre buscando enquanto pesquisadora me colocar “numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos” (Severino, 2013, p. 104). Essa participação se deu de forma constante por um período de 6 meses em uma média de visitas que ocorriam cerca de três vezes por semana, onde eu acompanhava a rotina das crianças e participava, a convite da professora, de todas as atividades pensadas para serem feitas com as crianças. Em alguns

desses momentos de participação eu atuava ajudando a professora na aplicação e organização das atividades e em outros momentos apenas participava dos momentos criativos junto às crianças, pintando, desenhando ou interpretando os papéis sugeridos por elas nas brincadeiras.

Essa observação oportunizou, então, que fosse estabelecido um vínculo de confiança com as crianças e Professora, a fim de que todos se sentissem à vontade para falar sobre suas produções e atividades, buscando incitar, assim, o que Bourdieu chama de escuta ativa e metódica:

Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas (1993, p. 695).

Quanto à análise dos dados coletados, será utilizada a técnica de análise de conteúdo a partir das falas compartilhadas pela professora espontaneamente durante a rotina escolar; as expressões e relações estabelecidas entre os sujeitos observados, professora e crianças, entendendo que o processo de análise dos dados coletados não é linear, ela tem início ainda na fase exploratória da pesquisa e segue durante a investigação. Bardin (1977, p. 42) coloca que essa abordagem busca efetuar deduções lógicas e justificadas referentes à origem da mensagem, tomando em consideração o emissor e o seu contexto. Essa análise foi suporte fundamental para identificação e visualização dos aspectos que norteavam a rotina escolar das crianças, as tomadas de decisões da professora e as perspectivas que as norteavam e como o planejamento macro era acomodado no contexto escolar diversificado na sala de referência observada.

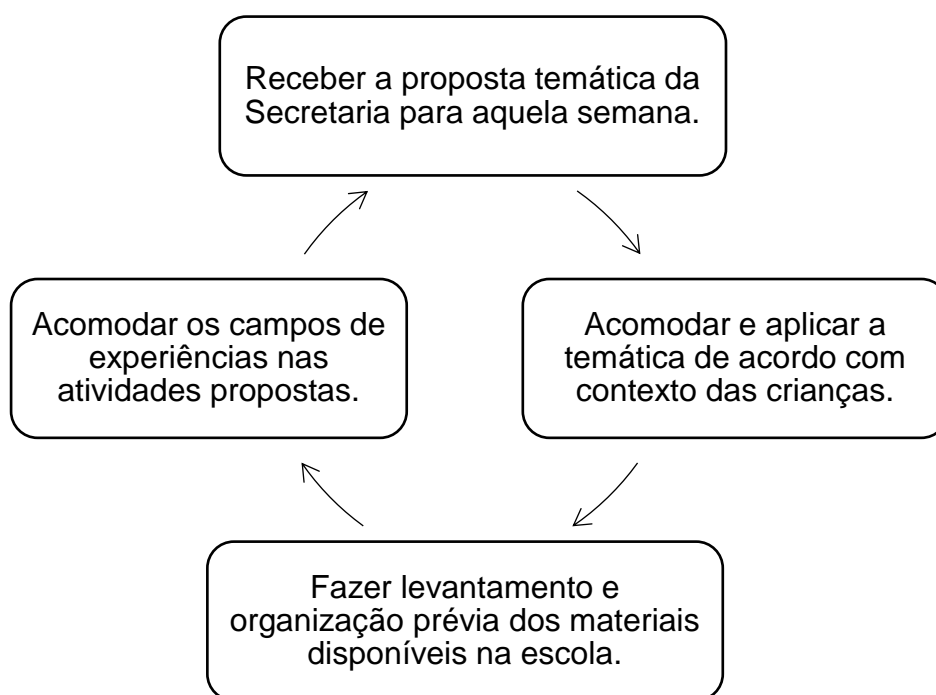
DISCUSSÃO

A Educação Infantil em sua estrutura curricular valoriza o ser humano na perspectiva de que este, desde seus primeiros momentos de vida, produz saber através de suas vivências e experiências. Este saber, se acolhido no ambiente escolar, promove o desenvolvimento de capacidades humanas, como “a linguagem, o pensamento, a percepção, a imaginação, a memória, a consciência, o controle da conduta e a afetividade” (Amazonas, 2019, p. 29).

A imersão na Educação Infantil no âmbito do ensino público foi marcada pela afetividade e acolhimento, apesar de muito curiosas quanto à minha presença repentina, as crianças se envolviam em todas as atividades propostas e conduzidas por mim, assim como a Professora titular. Certa aula

ministrada por mim abrangia tantas linguagens que nós mal conseguíamos colocar no modelo de plano que era proposto pela escola. A preparação para essas aulas surgiu a partir da observação participante e análise dos fazeres pedagógicos da docente, onde foi verificado os movimentos que norteavam rotineiramente as práticas da professora titular e eram a base para todas as atividades propostas para as crianças, regida pelo seguinte movimento:

Figura 1: Movimentos norteadores para elaboração de atividades pedagógicas



Fonte: Elaborado pelos autores

Nesse contexto de acomodar as expectativas macro e micro que permeiam a sala de referência, Gadotti (1999) afirma que um dos princípios da interdisciplinaridade é a compreensão de que as crianças possuem um projeto de vida, no qual o conteúdo do ensino escolar é significativo. As crianças aprendem à medida que envolvem tanto a razão quanto a emoção, pois a biografia do aluno é a base para a construção do conhecimento. Guiada por esse pensamento, a professora constantemente se preocupa em adaptar as propostas que vêm da secretaria e elaborar meios e estratégias para que esse conhecimento chegue de forma significativa até as crianças, utilizando como base o conhecimento docente que ela tem de sua própria turma.

Após verificar como eram elaboradas as propostas metodológicas pela professora, notei que a escola estava com uma proposta em seu calendário (promovido pela secretaria) para uma semana onde trataríamos com as crianças sobre alimentação saudável. Nesse processo, foi sentido que a professora tinha a rotina extremamente atarefada (ela possuía duas cadeiras

e quase não tinha intervalo de descanso entre manhã e tarde), então, me ofereci para ministrar algumas aulas e, após algumas reflexões, o que era para ser apenas uma aula teórica sobre ‘porque devemos comer frutas’, tornaram-se vivências significativas cujos caminhos, mesmo que estabelecidos previamente, ganharam vida através do próprio caminhar com as crianças.

Antes mesmo de ministrar a primeira aula, pensei que não gostaria de falar de frutas usando imagens, e muito menos queria ser a detentora da palavra, na sala de aula com as crianças nunca me coloco como a única possuidora do conhecimento, tanto porque acho que as crianças têm muito a contribuir quanto porque me divirto em ouvi-las, o que torna o processo muito mais enriquecedor. Dessa forma, combinei com a Professora de levarmos frutas, ela já havia comentado que sua mãe tinha um sítio muito frutífero e eu morava ao lado de uma casa de frutas, não foi tão difícil, só precisava de força de vontade, e eu e a Professora da sala em questão tínhamos de sobra, afinal, eu era uma pesquisadora encantada por seu lócus e ela estava no primeiro ano de seu tão sonhado cargo concursado.

Figura 2: Vivência com as frutas



Fonte: Acervo pessoal

Chegamos cedo na escola, com mais frutas do que achamos que conseguiríamos, e começamos a nos indagar:

“cortamos as frutas?”

“deixamos já servidas nos pratos?”

“vamos realmente usar todas?”

E foi em meio a todas essas preocupações que percebemos que esse era o ponto de partida da vivência daquele dia, se as crianças até aquele momento da vida não soubessem como se descascava um abacaxi, aquela seria a oportunidade e não poderíamos lhes privar disso servindo-lhes abacaxis já cortados e descascados. Tal decisão partiu do princípio de que a metodologia interdisciplinar é pautada na visão de que aprendemos durante toda a vida, num movimento de educação permanente (Gadotti, 1999). A interdisciplinaridade na Educação Infantil mora nesses pequenos movimentos. Nós poderíamos simplesmente entregar o abacaxi cortado para que as crianças sentissem o sabor, como foi o intuito inicial. No entanto, perderíamos a explicação de 12 crianças ensinando sua professora sobre como ela devia cortar o abacaxi, segundo o que viam seus pais fazendo. A felicidade com que o abacaxi foi degustado, após o processo de preparo ter sido pensado coletivamente, evidencia como a coletividade utilizada pelas crianças para solucionar o problema do abacaxi foi a materialização da interdisciplinaridade.

Figura 3: Momento de diálogo sobre o manuseio do abacaxi



Fonte: Acervo pessoal

Logo surgiu outra dúvida que nortearia as próximas aulas e que não foram definidas unicamente pelo currículo ou pela posição historicamente hierarquizada que a professora ocupava, mas sim pela curiosidade dos alunos:
“Professora, de onde vem o abacaxi?”

Essa pergunta foi fundamental para a aula seguinte. Nesse momento, uma criança de 3 anos colocou duas professoras em profunda reflexão, como iríamos explicar de onde veio o abacaxi? Poderíamos simplesmente pegar algumas fotos do processo de evolução de uma semente até que se tornassem uma planta, mas isso em nada refletiria o currículo e a etapa da Educação Infantil e a perspectiva interdisciplinar da etapa escolar, aproveitamos que a escola estava trabalhando em uma horta e solicitamos alguns materiais.

Figura 4: Semeando frutas e legumes



Fonte: Acervo pessoal

Depois de negociar com a pessoa responsável pela horta um punhado de terra e solicitado da direção da escola algumas sementes, a sala de aula virou nosso quintal, todas as crianças plantaram uma semente, e escolheram que tipo de fruta gostariam de plantar, nessa aula discutimos vários pontos que eram essenciais para o plano de aula (que àquela altura era nosso auxílio, mas não o nosso guia), mas eram as crianças quem conduziam essas conversas.

“Professora como cuida de uma planta?”

“Ela fica no sol?”

“Quanto tempo vai levar para ela sair da terra?”

Eu e a Professora titular éramos desafiadas a saber tudo sobre o processo de crescimento das mudas, a curiosidade das crianças às vezes parece infinita, a interdisciplinaridade a qual tento me referir geralmente mora nessas perguntas carregadas de curiosidade genuína, indo de encontro à leitura de mundo das crianças e proporcionando no contexto escolar achados valiosos:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos (Freire, 2022, p. 120).

Nos dias após essa aula, todos os pais nos paravam na entrada e saída para dizer o cuidado e atenção que suas crianças estavam tendo com as mudas. E quando saíram as primeiras folhas então? Foi daí que tivemos a ideia de combinar um dia para que cada criança levasse sua plantinha para as outras conhecerem.

Figura 5: Semeando frutas e legumes



Fonte: Acervo pessoal

Na tentativa de especular, junto com as crianças, como ficariam suas mudinhas daqui “*a muitos anos*”, propusemos de fazer coletivamente a nossa própria árvore. Pegamos algumas folhas em branco e tintas que faziam parte do acervo de materiais da Professora e nos lançamos nessa aventura, sabendo de que manchas de tinta se espalhariam.

Esses movimentos enquanto prática sempre me levam a visitar mentalmente as leituras Freirianas que fazemos durante a graduação em Pedagogia. É muito presente em seus escritos a valorização da integralidade dos sujeitos e a educação enquanto prática acolhedora. Sempre que lia Freire, nos primeiros períodos, me perguntava como isso se dava na prática da sala de aula nas escolas públicas, onde às vezes um Professor sozinho precisa atender tantas demandas peculiares e individuais. Foi estando em sala de aula que compreendi: ensinar exige comprometimento e uma reflexão crítica sobre a prática (Freire, 2022).

Ensinar exige ainda a consciência do inacabamento (Freire, 2022, p. 49), essa consciência nos permite ser afetados pelo que as crianças tem a nos ensinar, e é aprendendo com elas que me torno uma Professora melhor, com práticas que não buscam atender apenas um currículo construído de forma verticalizada, mas atender crianças reais, com bagagens reais, curiosidades reais e tempos de aprendizagem reais. Temos muito a aprender com as crianças, mas será que estamos preparados para nos desnudar de todas as nossas certezas acadêmicas e deixar que as vivências e experiências conduzam um pouco nossas práticas?

Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas (Freire, 2022, p. 44-45).

Dessas vivências no âmbito da Educação Infantil, muitas outras temáticas foram exploradas ao longo do processo, todas surgidas através de ideias ou comentários feitos pelas próprias crianças, a título de exemplo: dedicou-se uma aula para fazermos receitas com frutas, visitamos a horta da escola e conversamos com a pessoa responsável pelos cuidados, conversamos com as crianças em roda para falar sobre como era a alimentação delas em casa, conversamos sobre hábitos alimentares saudáveis, as crianças levaram para casa a receita de uma salada de frutas e muitos pais deram a devolutiva

de como foi fazer a receita guiados pelos pequenos, e várias outras que essas poucas páginas ainda não contemplam, mas que com toda certeza resultaram em conhecimento significativo para as crianças.

CONSIDERAÇÕES

O texto aqui apresentado desde sua concepção teve o intuito de aproximar o leitor da realidade escolar no âmbito da Educação Infantil, elucidando não só através das legislações que regem o currículo, mas com reflexões sobre a prática pedagógica a necessidade de um ambiente escolar acolhedor, esse acolhimento quando realizado considerando a integralidade dos sujeitos, as crianças, é por si só um movimento interdisciplinar. A partir das experiências compartilhadas acima, podemos verificar que a interdisciplinaridade no âmbito da Educação Infantil também está ligada à capacidade de resolver as questões trazidas pelas crianças, acolhendo suas dúvidas e utilizando-as como ponto de partida e não linha de chegada.

Utilizar nas aulas como ponto de partida o material que as crianças trazem para sala de referência, sejam dúvidas ou contribuições, é uma forma de valorizar o sujeito, essa valorização quando sentida pelos pequenos com toda certeza promovem um saber significativo e relevante que ajuda a desenvolvê-los enquanto indivíduos, potencializando a capacidade de análise crítica não só dos conteúdos ministrados, mas também da realidade que os cerca.

A interdisciplinaridade a qual elucidado nas práticas pedagógicas escolares não está ligada tão somente a ligar os conteúdos de duas ou mais disciplinas, isto já é rotineiro e quase uma obrigatoriedade curricular na Educação Infantil, a discussão interdisciplinar que iniciamos nesse texto é sobre práticas que compreendem o sujeito como um todo, um sujeito que não é passivo no processo ensino-aprendizagem e indo em posição oposta: um sujeito tão ativo que dita (muitas vezes de forma inconsciente) como e em que ritmo se dará seu processo de aprendizagem, onde ao Professor coloca-se como pessoa que estimula, desafia, media e aplica intencionalidade pedagógica.

É preciso que cada vez mais esses movimentos interdisciplinares se manifestem nas salas de referência, precisamos enquanto docentes normalizar que os alunos utilizem de seus saberes para confrontar o que trazemos, que eles critiquem antes de colocar em prática e que questionem sem receio, porque sabem que serão acolhidos em suas curiosidades genuínas. Cabe a nós, a nova geração de docentes “escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (Freire, 2022, p. 177).

REFERÊNCIAS

AMARAL, João J. F. **COMO FAZER UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2007.

AMAZONAS. **PROPOSTA PEDAGÓGICO-CURRICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. REVISADA E AMPLIADA. PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS. SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL. DEPARTAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL. DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL. MANAUS: SEMED, 2016.

AMAZONAS. **REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. MANAUS: CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2019.

BARDIN, L. **ANÁLISE DE CONTEÚDO**. LISBOA EDIÇÕES, 1977.

BOURDIEU, P. **A MISÉRIA DO MUNDO**. PETRÓPOLIS: VOZES, 1993.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. BRASÍLIA, DF: SENADO FEDERAL, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNE/CEB. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. BRASÍLIA, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARECER Nº. 20/2009: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, 09 DE DEZEMBRO DE 2009.

BRASIL. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JUNHO DE 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. DISPÕE SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. BRASÍLIA, DF: MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. BRASÍLIA, 2006.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. LEI Nº 10.172/2001, DE 09 DE JANEIRO DE 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. BRASÍLIA, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. BRASÍLIA, 2009.

FAZENDA, IVANI. **INTERDISCIPLINARIDADE: HISTÓRIA, TEORIA E PESQUISA**. 18ª.ED. SÃO PAULO: PAPIRUS, 2012.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 73º ED. RIO DE JANEIRO/SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 2022.

HOOKS, B. **ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE**. 2. ED. WMF MARTINS FONTES, 2017.

KUHLMANN JR., MOISÉS. **INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA**. PORTO ALEGRE: MEDIAÇÃO, 1998.

LUCK, HELOÍSA. **PEDAGOGIA DA INTERDISCIPLINARIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**. PETRÓPOLIS: VOZES, 1995.

OLIVEIRA, ZILMA MORAES R. **CRECHES: CRIANÇAS, FAZ DE CONTA & CIA**. PETRÓPOLIS, RJ: VOZES, 1992.

SEVERINO, ANTÔNIO JOAQUIM. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**. 24. ED. REV. ATUAL. SÃO PAULO: CORTEZ, 2016.