

A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO
Ilana **Laterman** – UFSC-GEPIEE
Patricia Laura **Torriglia** – UFSC-GEPOC

Introdução

Este artigo é decorrente de um processo de três anos de pesquisa e extensão em uma escola de anos iniciais de ensino fundamental, de rede pública municipal, que tem uma brinquedoteca em seu trabalho cotidiano. Tem por objetivo discutir sobre o processo de elaboração de conhecimento no campo da didática, neste sentido, apresenta categorias, conceitos e reflexões elaboradas a partir do trabalho pedagógico realizado na escola, por um lado, e desenha elementos para o debate sobre o processo de elaboração do conhecimento pedagógico, investigando o papel da assessoria, por outro.

Para apresentar dois pontos tão importantes, o conhecimento didático e a reflexão sobre sua elaboração, como processo cotidiano e como teoria, este texto está organizado em duas partes. Na primeira, discutimos alguns aspectos sobre a produção do conhecimento entendido como uma categoria histórica indicando sua relação como o cotidiano e sua superação. Na segunda parte apresentamos a pesquisa sobre a assessoria neste contexto específico (projeto pedagógico que articula brinquedoteca e ensino), tendo como objetivo desta investigação compreender o processo de constituição do conhecimento pedagógico. É possível, nesta prática específica, apreender via uma sistematização de análise, conhecimento didático e pedagógico que está em ação no cotidiano?

Nessa direção, as questões norteadoras deste trabalho referem-se à possibilidade e ao processo de construção do conhecimento, especificamente do conhecimento para o ensino, com o pressuposto de que teoria e prática intencionalmente direcionadas para avanços na área podem promover tais avanços e estes, ao serem sistematizados, podem consolidar-se como conhecimento na área. Trata-se da defesa e da busca de um modo próprio de pesquisa, em parte relacionada à pesquisa participante, dada a inserção do pesquisador na escola. Há, porém, diferenças com a perspectiva engajada deste tipo de pesquisa. A principal diferença é que, embora exista certo envolvimento do pesquisador na escola, inclusive para discutir junto com a equipe pedagógica os desafios cotidianos, a

dimensão intervencionista não se coloca, ou pelo menos não se colocou neste caso, nos moldes dos movimentos sociais, seja pela organização do grupo por reivindicações específicas, seja por objetivos ligados a processos de “conscientização” em uma perspectiva de ação política em senso estrito. A preocupação que levaria a uma abordagem um pouco diferenciada da pesquisa aqui proposta daquela reconhecida como participante, seria, ainda, a necessidade em retirar do *locus* de “experimental”, ou de “alternativo” os avanços visualizados na prática (decorrentes, ao mesmo tempo, de concepções e teorias) para sua consolidação com um sentido mais amplo e universal para a área. Ou seja, o foco do pesquisador é o conhecimento que, ao ser elaborado e registrado, ganha “independência” das circunstâncias e dos sujeitos onde primeiramente esteve em ação, como cotidiano pedagógico. Porém, sem esta mediação para sua sistematização, tem alta probabilidade de perder-se com o fim da própria experiência que o fecundou.

1. Identificação e Constituição do conhecimento a partir do cotidiano pedagógico

A constituição do conhecimento no campo da didática tem sua gênese em princípios e teorias educacionais e na prática cotidiana (constituída pela ação, o fazer, a reflexão, entre outros elementos) e vice-versa. Como afirma Saviani (2007, p. 399) “Na verdade, o conceito de Pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa”. Isto implica, em lidar com a materialidade da vida social e suas resistências, formatando também a própria prática, que na compreensão da unicidade teoria e prática, estabelecem a ação cotidiana no contexto específico. Esta ação, que constitui o “fazer” pode ter diferentes conseqüências que se manifestam no cotidiano e que, mediante os processos de retorno (porque a prática assinala, é a luz das teorias) se incorporam em novas e complexas elaborações do conhecimento em geral, e em especial, nesta apresentação, do conhecimento pedagógico e didático.

Mas, o que significa o “cotidiano escolar”? Concordamos com Torriglia (2008, p. 29) quando expressa que

[...] existe um equívoco bastante freqüente ao se falar da cotidianidade. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas

que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais. Nesse sentido, se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e sua superação, o que não significa sua eliminação.

Neste sentido, a prática pode ser muito mais carregada de uma ou outra polaridade. Segundo Laterman (2006), em algumas situações, existem como “protocolos de ação” que caracterizam o modo de ser professor em determinados contextos. Nestes casos, ao buscar soluções para desafios cotidianos, há uma tendência em agir “como se age”, sendo, a prática cotidiana, marcadamente reprodutora de conhecimentos, ou estereótipos, já existentes. Porém existem situações em que as idéias impõem-se à ação cotidiana buscando instâncias de superação.

A proposta de uma brinquedoteca curricular que busca articular ensino e jogo, como a existente na escola (campo desta pesquisa) revelou aspectos importantes para pensar e refletir a partir do cotidiano, - enquanto espaço essencial da prática escolar -, outras dimensões do conhecimento que permitem ir além do conhecimento cotidiano. Significa dizer que conhecimento posto em ação no cotidiano não é igual a conhecimento cotidiano, aqui compreendido como senso comum. Assim, ao discutirmos sobre as possibilidades dos avanços no conhecimento na área da didática, configurados pela teoria e a prática, reconhecemos que não é qualquer prática, nem qualquer teoria, que facilitam a composição dos referidos avanços. Ao contrário, em ciências da educação, a postura ideológica e a concepção política são inerentes à direção para onde se pretende que o conhecimento avance, se aprofunde e se torne mais abrangente.

Deste modo, por um lado, a ação docente que se manifesta na imediaticidade da vida cotidiana, pode tornar-se um hábito, destituir-se de sua intenção original, e desta forma “naturalizar-se” ao longo do tempo, passando a caracterizar o ser professor naquele ambiente e tempo histórico como modelo asséptico, como mero instrumento para fazer o cotidiano “funcionar”. Por outro lado, a ação docente intencional e conscientemente embasada em compromisso político, teórico e técnico cria elementos para o exercício conceitual sobre o cotidiano, possibilitando sua superação. O distanciamento necessário e a socialização deste exercício podem representar avanços no conhecimento pedagógico e didático, que são avanços teóricos no próprio processo das práticas, mas não limitadas a elas, e que, uma vez recuperadas passam a se incorporar a outros “avanços teóricos” que

também analisam e questionam os processos educacionais. Nessa direção, os dois lados constituídos no *locus* da escola - concepções de educação e exercício cotidiano do trabalho pedagógico - configuram a história da própria pedagogia.

Porém, historicamente, muitas práticas diferenciadas, bem sucedidas, realizadas individualmente ou por grupos de educadores em diferentes localidades e instituições, não foram compartilhadas, sistematizadas ou aceitas, de forma científica na área, preenchendo o campo das “experiências alternativas”; quase uma história paralela da prática pedagógica em relação à “história oficial” que remete à “escola tradicional” e a movimentos categorizados por época e criticados por discursos totalizantes, como no caso da escola nova, da pedagogia Freinet, das idéias do próprio Paulo Freire, por exemplo.

Talvez, as “chamadas práticas alternativas” não encontraram o subsídio necessário na areia das discussões científicas, ficando à margem como meras “experiências descritivas”. E por serem assim, não desprezaram as possibilidades de superação via análises mais aprofundadas - necessárias para superação da prática cotidiana - para fortalecer a área educacional. Isto aconteceu, entre outras razões, quiçás por uma dedicação exclusiva por parte de seus integrantes ao envolvimento com a prática, com o cotidiano tão exigente e tão absorvente, ou talvez por falta de atenção por parte de pesquisadores que estariam mais disponíveis para converter tais conhecimentos em sistematizações plausíveis, ou ainda, talvez, por “entender” a realidade educacional em sua pura singularidade, sem os nexos necessários do campo de mediações e, portanto, de sua história, que permitem a captura da universalidade dos processos.

Cabe destacar também, que muitas vezes, ações docentes e propostas pedagógicas “avançadas” permaneceram restritas a si mesmas e “perdidas” para a área, por outro lado também podemos reconhecer, ao longo da história da pedagogia, “avanços teóricos” que pouco se expressaram na vida escolar, com o velho adágio de que “na prática a teoria é outra”, desqualificando para a prática avanços importantes realizados a partir de estudos, pesquisas e pensamento científico. Neste mesmo patamar, se colocou também uma idéia bastante difundida da não “necessidade da teoria” já que a experiência na prática poderia resolver os problemas que se apresentam no cotidiano da escola.

Entendemos que, e na linha de pensamento da Heller (1991) quando afirma que a vida cotidiana é fundamental porque as objetivações genéricas em-si nascem e se

desenvolvem nela, e são à base do processo histórico universal (HELLER, 1991, p. 96). Segundo Lukács,

[...] la esencia y las funciones histórico-sociales de la vida cotidiana no suscitarían interés si esta fuese considerada una esfera homogénea. Pero precisamente por esto, precisamente como consecuencia de su inmediato fundamentarse en los modos espontáneos-particulares de reaccionar por parte de los hombres, a las tareas de la vida que la existencia social les plantea (so pena la ruina), la vida cotidiana posee una universalidad extensiva. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal (LUKÁCS in HELLER, 1991, p. 11).¹

A vida cotidiana é histórica, ela muda ou se transforma com a dinâmica social e possui uma universalidade extensiva. É a base para potencializar essa universalidade, para que a partir dela, se incorporem os avanços teóricos na área, como foi mencionado anteriormente.

O ser em-si da vida cotidiana está constituído pela experiência imediata, saberes pragmáticos, pelas “economias” de pensamento, limites rígidos, pensamentos intuitivos, entre outros aspectos, para poder justamente, sobrevir nos confins de sua “cotidianidade”. Nesse pequeno mundo os seres humanos se auto-conservam, sobrevivem e se afirmam em uma comunidade, estrato, ou classe específica. Mas os seres humanos não necessariamente devem estar confinados, rigidamente limitados, às fronteiras do pequeno mundo. A superação e a saída da vida cotidiana são possíveis pelo movimento que ela tem [ou pode vir a ter]. Nesse movimento está inscrita a própria superação e saída em busca de mundos que ampliem a existência dos sujeitos e da própria cotidianidade. O sujeito forma seu mundo como seu ambiente imediato e, apesar de seu raio de ação ser limitado, é capaz de alcançar objetivações mais elevadas, superiores – capacidades fundamentais, afetos, modos de comportamento – que possibilitam transcender a própria ambiência, mediante contínuos processos de objetivação. Nesta perspectiva, concordamos com Heller quando aponta que a objetivação dessas capacidades seria impossível se o ser humano não as houvesse adquirido e apreendido na vida cotidiana.

¹ Esta citação de Lukács está no prefácio do livro de Heller, A (1991) *Sociologia da Vida Cotidiana*. Barcelona, Espanha: Edições Península.

Se a vida cotidiana e- em seu sentido lato- é o “fermento da história” como bem afirma Heller, a *vida cotidiana* do cotidiano escolar e o conhecimento que nela se movimenta, é o fermento para conhecimentos mais elaborados e conceituas que podem vir a ser possíveis generalizações sobre a prática e a teoria.

A configuração de conhecimentos didáticos, e, portanto conhecimento pedagógico a partir da *vida cotidiana* do cotidiano escolar, é um movimento complexo que visa a superação do mero “saber fazer” inerente da imediatez da prática cotidiana que está impregnada de elementos teóricos que definem o porquê das coisas, dos fenômenos, dos comportamentos, embora não raciocinemos sobre eles a cada momento em que atuamos. Mas, se somente o saber fazer é o balizador e orientador da realidade e sua esfera de atuação é a experiência imediata, estamos deixando fora a união recíproca e necessária da teoria.

Portanto, esta pesquisa coloca-se na busca de um exercício desafiador em reconhecer que, se há conhecimento no trabalho pedagógico cotidiano, é necessário um trabalho intelectual para sistematizá-lo, para além da reflexão presente na ação cotidiana.

2. Contextualizando o objeto de pesquisa

O contexto em que se realiza esta pesquisa é uma escola de rede pública municipal, de anos iniciais, com cerca de 120 alunos, com uma brinquedoteca que completou 10 anos de existência em 2009. Nesta escola, realizaram-se assessorias com o intuito de discutir o cotidiano, o que já havia ocorrido anteriormente, na década de 1990. A proposta é de encontros frequentes, nesta ocasião foram quinzenais no primeiro ano, mensais no segundo e terceiro ano, com a equipe pedagógica da escola. Nestes encontros, os desafios do cotidiano são problematizados e estabelecidas prioridades, desenvolve-se aprofundamento sobre um ou outro tema. No início dos encontros há uma “rodada” em que os fatos recentes são apresentados, a leitura dos registros do último encontro, e uma organização do próprio encontro. Se necessário, como ocorreu no segundo ano, dão-se encontros com subgrupos. Importante destacar que os problemas de continuidade, rotatividade, também se colocam neste trabalho da mesma forma que na escola. Assim, a frequência dos encontros muitas vezes não pode ser seguida, tornado-se necessário que o assessor procure formas de

adaptar-se ao ritmo da escola. Logo o objetivo principal da assessoria explicitou-se na necessidade de registrar e sistematizar a experiência da escola com seus 10 anos de brinquedoteca. Porém esta tarefa tornou-se bastante complexa. O mero registro da experiência não alcançava o caráter inovador e com tantos elementos para o debate sobre o ensino em anos iniciais que se revelava no cotidiano pedagógico posto em ação.

Neste contexto, elaboramos uma pesquisa sobre o papel da assessoria para a teorização da prática, ou seja, para a elaboração sistematizada e científica que busca recolher na ação docente, e da equipe pedagógica, os elementos da experiência que poderiam participar do debate na área transcendendo a circunstância. No desenvolvimento da pesquisa surgiram muitas questões sobre os limites e possibilidades da assessoria, especialmente questões relacionadas à própria função da assessoria. Para que um pesquisador junto à escola como assessor? A formação em serviço resumiria toda a ação possível de uma assessoria, não seria esta a expectativa da equipe pedagógica? A pesquisa que se realiza na escola, tem possibilidades de superar o imediatismo do cotidiano? Para que superar o imediatismo do cotidiano? Estas perguntas foram compondo a gênese e o desafio de maiores compreensões tanto sobre a categoria “assessoria” articulada a diferentes prática e atividades que se desenvolvem na escola quanto à possibilidade da elaboração de conhecimento científico a partir desta proposta.

Um importante elemento que logo surgiu nas relações entre teoria e prática, expressos na vida cotidiana e que, colocamos como uma hipótese plausível já que dificultou à própria equipe sistematizar o conhecimento colocado em ação em sua prática docente, é a dúvida sobre a legitimidade de sua ação pedagógica. Se, por um lado, realiza-se o trabalho de incluir o jogo e o brinquedo no ensino, nomeando a brinquedoteca de “curricular”, e estabelecendo-se um trabalho coletivo para este fim, por outro lado a fala da própria brinquedista e dos professores revela um tateamento permeado por inseguranças, expresso mais ou menos assim: *“eu não tinha certeza de que estava fazendo o certo”*. A organização da escola e do ensino decorre de concepção e estudos, mas, ao mesmo tempo, a falta de parâmetros, de referências, teóricos e práticos para a ação inovadora aliado ao questionamento vindo dos diferentes segmentos envolvidos com a escola, por vezes dificulta a percepção do trabalho ali realizado.

Esta escola com anos de trabalho procurando articular ensino e jogo, com um espaço objetivo de uma sala de brinquedoteca, revela avanços importantes para o conhecimento que embasa a ação pedagógica, porém não sistematizados e muito questionados pela própria equipe, frente, inclusive, aos escritos teóricos que tratam do assunto (brincar e aprender; ensino e ludicidade). Ter uma brinquedoteca na escola traz à tona várias contradições que se colocam entre o brincar e o ensinar, entre o significado do processo de ensino e aprendizagem, sobre alguns “mitos” que se instauram na história escolar e que precisam ser mais bem compreendidos.

Alguns destes pares dicotômicos, que apresentam as contradições, são: seriedade X brincadeira, tempo útil X tempo “não aproveitado”, “sacralização” do brincar X brincar como atividade social, disciplina X imprevisibilidade. Em parte tais contradições sustentam-se no senso comum, em parte na produção teórica na área. Nesse sentido, a imagem de uma escola sisuda, própria do imaginário popular, entra em conflito com a idéia da presença de jogos e brinquedos na escola. Ao mesmo tempo em que este imaginário resulta em pressões cotidianas, seja na subjetividade dos profissionais ou entre as famílias das crianças, existem teorias e perspectivas diferentes em relação ao brincar, ao jogo, à escola e ao ensino. Os estudos de psicologia do desenvolvimento, por exemplo, em Vygotsky (1989) ou Leontiev (1988) explicam o fundamental processo da constituição do sujeito, especificamente dos processos cognitivos relacionados à imaginação, ao pensamento abstrato e complexo, colocados em ação quando a criança brinca, joga, fantasia. Porém, afirmar a presença da brincadeira no desenvolvimento não é o mesmo que afirmá-la no ensino. Ou seja, nem sempre o reconhecimento de que a brincadeira é importante para o desenvolvimento faz com que o planejamento de ensino inclua a brincadeira ou o tempo do brincar.

Outros autores, como Kishimoto (2002) reconstituem historicamente a presença dos jogos na escola, mostrando a escolarização destes de modo que retiram da atividade de brincar exatamente o processo imaginativo que seria tão importante ao desenvolvimento, de acordo com a perspectiva sócio-histórica. Por sua vez, Brougère (1998) prefere fazer uma distinção bem marcada entre o brincar e a escola, afirmando certa “pureza” no brincar que deveria não ter interferências da escola. Nas atuais propostas do MEC (2007) para a

inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental, a ludicidade aparece como característica da infância e como eixo importante para o ensino em anos iniciais.

Então, as questões que se colocam sobre um ensino que incorpore jogos, brinquedos e fantasias em seu cotidiano perpassam o uso do tempo na escola, dos espaços. Se as crianças brincam fora da escola, o adulto deve propor, interferir, mediar a brincadeira na escola com fins educativos? Como manter a disciplina se as crianças estarão brincando? Além disso, seriedade é compreendida quase como um antônimo do brincar. E, sobretudo, qual a finalidade da escola? Se existem jogos, brinquedos e fantasias na escola, estes devem estar de acordo com a finalidade educativa?

As condições materiais e humanas desta escola com brinquedoteca incorporada a uma proposta de ensino constituem uma experiência singular, com características próprias. E nela, paradoxalmente, encontra-se a dificuldade da equipe pedagógica em compreender o próprio trabalho na medida em que o desenvolvimento desta atividade impõe dúvidas desestabilizadoras. Estas dúvidas oscilam em torno desta polêmica ensino – jogo - brincar, e por determinados pensamentos tidos como “hegemônicos” pelos próprios educadores e que fazem duvidar do valor do próprio trabalho. Também surgem pelos próprios desafios em lidar com as crianças e com as suas famílias, em ter respostas para dar a tantos problemas que existem na vida social, na luta sem fim por condições de trabalho e por apoio (ou, pelo menos, por menos e menores adversidades) na própria rede a que a escola pertence.

Neste panorama foi se constituindo, na escola, uma forma de organizar o ensino considerando a brinquedoteca. Se a extensão teve por objetivo que a própria equipe sistematizasse seu trabalho para registro e divulgação científica, sendo que professores apresentaram textos no Endipe de 2008 e também em 2010, um Pôster na Jornada de Brinquedotecas Universitárias de 2009, e um artigo em livro, a presente pesquisa buscou compreender o papel da assessoria na elaboração do conhecimento colocado em ação no cotidiano ao tratar de uma proposta didática articulada ao jogo. A investigação recaiu sobre uma concepção de assessoria que recupera o debate do cotidiano escolar e a elaboração de conhecimento em geral, a partir do conhecimento pedagógico em particular. Resultou em uma sistematização de um projeto curricular e didático singular, visando tensionar as

diferentes dimensões do conhecimento com a finalidade de compreender como e de que maneira se vai “construindo” e elaborando o conhecimento pedagógico.

Isto significa que localizada ou posicionada no campo da didática – como campo de conhecimento com características específicas - há uma elaboração teórica que ultrapassa os fatos que ocorrem no cotidiano, compreendendo que essa é uma das finalidades fundamentais da formação científica, superar o conhecimento cotidiano. Nessa direção, não é a idealização de uma experiência prática, mas a oportunidade que tal experiência, junto com sua proposta didática oportuniza de avanços ao pensar sobre didática e sobre o jogo no ensino dos anos iniciais

O assessor, pesquisador, professor universitário, neste caso, na metodologia aqui seguida, precisa conhecer a escola e seu trabalho, compreender as relações que ali se estabelecem, ajudar no debate, contribuir na reflexão do cotidiano, pertencer em seu lugar próprio à escola trabalhando em conjunto por saídas e respostas no dia a dia pedagógico, e acrescentar ao que está posto sua contribuição. Além disso, é parte de seu ofício, nesta perspectiva, conceituar sobre a própria prática (que tem em si teoria e ação) e sistematizar por vezes junto com a escola, por vezes para a escola, e certamente para o debate na área, possibilidades efetivas de ensino, tão reais e existentes quanto à chamada “escola tradicional”. Fazem parte das redes de ensino, públicas e privadas, muitas diferentes concepções de educação, de currículo, de didática, de projetos pedagógicos colocados em ação. Afirmamos que, dar visibilidade a esta multiplicidade contribui para o avanço crítico e para o estabelecimento de projetos emancipadores em educação. Portanto, o que a pesquisa vem apontando é, sobretudo, o reconhecimento da complexidade da elaboração deste conhecimento posto em ação e transformado por esta ação e pelos desafios da realidade. Para além do registro de experiências, do professor que reflete sobre sua prática, há uma possibilidade em compor conhecimento desde a observação, a pesquisa, com o cotidiano escolar?

A metodologia de pesquisa é resultante da própria pesquisa. Ao identificar a prática pedagógica, fez-se necessário compreender seus movimentos. A ação implica em movimentos. Assim, um resultado da pesquisa é a identificação de categorias que pudessem ajudar a apreender e a conceituar o fazer cotidiano. Deste modo, as categorias encontradas para apoiar o exercício conceitual sobre a ação são: a concepção orientadora da proposta

didática e pedagógica e sua gênese; as dualidades, contradições presentes nos sujeitos (equipe pedagógica) na ação; as constâncias do trabalho; e os indicadores da transposição didática.

A concepção orientadora refere-se ao fato de que, ao realizar um projeto pedagógico inovador (no sentido de que se percebe seu caráter propositivo e intencional), é possível encontrar sua gênese em uma concepção de educação, no compromisso frente à finalidade educativa, e, ao mesmo tempo, uma gênese material. Ou seja, há uma circunstância concreta, “casual” ou “intencional” que, “objetivada” e/ou “aproveitada” pela equipe a partir de sua concepção pedagógica, permiti dar início ao projeto aqui entendido como inovador. Neste caso, a inovação está expressa tanto na materialidade de uma brinquedoteca na escola, o que não é usual, quanto no fato de denominá-la curricular, assumindo uma concepção ampliada de currículo e uma incorporação conceitual dos jogos, brinquedos e fantasias ao ensino.

As dualidades presentes na ação configuram-se como o próprio motor da ação, é uma qualidade da prática. Se na teoria há possibilidades de estabelecer coerência e revisões para o encadeamento das idéias, na prática a complexidade dos sujeitos coloca-se por meio de incertezas e certezas que podem variar no tempo, no dia a dia. Por exemplo, não é proposta de a equipe utilizar os jogos de forma pedagógica, uma vez que mesmo a literatura da área refere-se a isso com forte crítica. Também não é da escolha didática incentivar a competição no uso de jogos. No entanto, a partir de um jogo de palavras cruzadas, ocorreu um campeonato em que as crianças colocaram sua atenção na escrita das palavras, divertiram-se, participaram. A equipe fica em dúvida: é correto, se houve competição? Não é um uso pedagógico, tão criticado na área? Mas se todas as crianças da turma envolveram-se, lidaram com a escrita, divertiram-se e se aproximaram como grupo coletivo que vivencia junto uma experiência agradável, não seria certo? Ou, pelo contrário, em uma turma verifica-se forte dificuldade em matemática e então a equipe questiona se a brinquedoteca não está tomando lugar do ensino, mesmo contemporizando os ganhos em outras áreas. Portanto, as incertezas, a dificuldade em avaliar um processo educativo em seu momento de execução, os indicadores pontuais deste processo, ora “animando” a equipe, ora “desapontando”, alimentam e direcionam a ação, a busca de encaminhamentos da ação docente. Portanto, para compreender o conhecimento posto em ação no cotidiano,

buscamos compreender que dualidades estavam presentes com maior ênfase e visibilidade, como motor dos “avanços” e “retrocessos” da ação pedagógica. As dualidades, contradições, encontradas no projeto pedagógico aqui estudado já foram apresentadas neste texto ao introduzirmos o contexto, basicamente no conflito entre escola e brincadeira.

As constâncias são as referências concretas, as condições materiais objetivas elaboradas pela equipe para garantir a existência da proposta inovadora. Embora tais condições aprimorem-se no tempo e em alguns momentos sofram adaptações circunstanciais necessárias, estas não se modificam diante das dúvidas, das dualidades, das instabilidades.

Finalmente, os indicadores da transposição didática que estabelecem, ao longo do tempo e do trabalho, o repertório de ação, processos de planejamento, execução e avaliação do ensino diante da concepção orientadora da proposta, das dualidades presentes nos sujeitos (equipe pedagógica) na ação e das constâncias do trabalho.

Ao longo deste texto apresentamos a concepção, a gênese da proposta pedagógica e as contradições presentes na equipe pedagógica. Passaremos agora a apresentar as constâncias e a transposição didática, retomando, quando apropriado, outros aspectos que fazem parte deste estudo.

3. A constituição do conhecimento didático a partir do cotidiano

Para estabelecer a existência de uma proposta pedagógica inovadora permeada conscientemente por uma concepção de educação e existente de forma objetiva, que, ao ser posta em prática leva a equipe pedagógica uma série de pressões, incertezas, desafios (dualidades), torna-se necessário um enquadramento, uma organização própria. No andamento rotineiro da vida escolar, uma proposta inovadora, por mais bem constituída que seja em termos de coerência teórica, não se sustenta na prática sem a garantia das condições objetivas para que isto se efetive. O conjunto de condições objetivas existentes que permitiu o início da implementação da proposta bem como foram se constituindo ao longo do tempo da ação, estamos chamando de “constâncias”.

As “constâncias” demonstram-se imprescindíveis para dar existência ao projeto curricular e didático, desenhado a partir da concepção de educação e do desejo dos

educadores, em inovar, em propor a presença de jogos e brinquedos nos anos iniciais do ensino fundamental em uma rede pública onde nenhuma outra escola o fazia. Tal desejo e concepção se concretizaram com um edital de uma fundação de ação social, com a contrapartida da prefeitura em oferecer um profissional para atuar na brinquedoteca. Este acordo, conseguido naquela ocasião, garantiu o ganho dos brinquedos e de formação para o profissional solicitado. Depois disso, ao longo dos últimos dez anos, a escola tem solicitado como projeto (ano a ano) o profissional e sempre existindo a instabilidade em saber se será atendida. Com todos os revezes, que são muitos, até hoje existe o profissional alocado para a brinquedoteca. Assim encontramos as categorias da idéia de “constâncias”:

- Institucionalização
- Tempo
- Espaço
- Função
- Dimensão Coletiva

A institucionalização é o primeiro passo para oportunizar a elaboração do conhecimento a partir da ação cotidiana (lembrando que na perspectiva aqui adotada a ação cotidiana ou a prática têm sempre suas dimensões política, teórica, técnica e de ação). A institucionalização pode ocorrer como uma consequência de uma afirmação a uma organização pedagógica já em ação e que ao longo do tempo se repete, ganhando o status de institucionalizar-se. Ou pode vir pelo desejo de iniciar algo que ainda não se faz, objetivando a proposta. A institucionalização é a declaração documental da existência da proposta, com seus princípios e detalhamento, presente no Projeto Pedagógico da escola. Uma vez que uma proposta está institucionalizada ela caracteriza, junto com todo o Projeto Pedagógico, a própria escola. Nesse sentido, a identidade da instituição também se configura no processo de objetivação, isto é, quando a própria escola “fala” de si para outros reafirmando seu projeto e estes “outros” reconhecem sua existência, configurando assim, a legitimação de suas práticas.

Para dar existência a uma proposta inovadora, não é suficiente seu anúncio, pelo contrário, tudo o que existe entre nós tem que existir num tempo e num espaço real. Mesmo

a atividade virtual exige do ser humano um tempo dedicado a ela. O tempo pode relativizar-se na virtualidade, mas no relógio que está no pulso de quem faz o jogo virtual passa um tempo compartilhado, um tempo social objetivado. Assim, só existe no trabalho pedagógico aquilo para o qual existe tempo e espaço.

Portanto, ao se decidir trabalhar com jogos, brinquedos e fantasias na escola, surge a pergunta, em que espaço ficarão os materiais? Em que espaço as crianças e adultos utilizarão tais materiais? Em que sala? Em que armário? Resolver estas questões concretas é uma dimensão assertiva da concepção pedagógica em jogo. Dar soluções materiais é uma exigência para o trabalho. Em nossa unidade de análise, a escola, quanto ao espaço, tem em uma mesma e pequena sala a secretaria, a direção e a sala dos professores e uma sala maior para a brinquedoteca. Quanto ao tempo, a grade de horários prevê duas horas semanais por turma para a ida à brinquedoteca. Finalmente, a função. Tempo, espaço e projeto exigem ação humana. Quem? Para fazer o que? Então, se a proposta é importante para o projeto pedagógico da escola, precisa de alguém ou mais de uma pessoa para assumirem a função. A própria função, suas atribuições, objetivos, responsabilidades, é constituída ao longo do tempo com autonomia e diálogo coletivo.

Todavia, a Institucionalização real exige tempo coletivo e espaço coletivo. Ainda que a proposta esteja institucionalizada e anunciada, documentada, e que exista um tempo e um espaço reservado no currículo e no espaço físico (como a sala), com uma função específica, para que isto seja “vivo” e não apenas burocrático, para que se acrescente como conhecimento pedagógico, exige a articulação coletiva. Isto significa designar tempo agendado para os encontros, local agendado para o encontro, espaços de diálogo e de trabalho integrado. As escolas, e não apenas esta a que me refiro neste trabalho, têm conseguido aproveitar o tempo dos professores na escola e lidar com encontros, nem sempre com todos ao mesmo tempo, mas em subgrupos, duplas, durante este tempo de presença cotidiana. Estratégias aprendidas no dia a dia.

Tais estratégias servem para a consolidação da ação docente que encarrega-se, em última instância, de apropriar-se do projeto inovador e realizar a transposição didática:

1. Planejamento conjunto entre a professora de sala de aula e a professora da brinquedoteca;
2. Continuidade na grade curricular: Dois dias por semana reservados para a

- brinquedoteca;
3. Fluidez do trabalho entre os espaços de sala de aula, pátio, brinquedoteca;
 4. Alternância entre momentos de brincar livre e brincar orientado (semanal);
 5. Compreensão ampliada do conceito de jogar, brincar, da ludicidade;
 6. Organização para o uso dos materiais, do tempo e do espaço;
 7. Regras, enquadramentos e combinações claras.

Estão estabelecidos, portanto formas de fazer e compreender, repertório de ações frente aos itens de 1 a 7. Estão estabelecidos, ainda, os pontos de avaliação direcionados ao trabalho específico com a brinquedoteca. Estes pontos de avaliação decorrem da observação do trabalho realizado e pautam sua seqüência:

1. Compreensão ampliada do brincar e da ludicidade, incluindo artes, ciências e corpo; brincar como explorar criativamente o conteúdo, com variedade de recursos, resultando em mudanças em sala de aula e nos outros espaços escolares;
2. Vínculo das crianças com a escola;
3. Aprender a brincar (concluiu-se,então, que brincar é uma atividade social, aprendida na vida social e que ao brincar na escola as crianças aprendem, inclusive, a brincar de novos modos e com novos repertórios);
4. Aprender a organização;
5. Cooperação e pertencimento;
6. O professor estabelece novas relações com os alunos. (este tópico supera, em parte, a dualidade da seriedade do ensino, pois mostra que o respeito pelos professores e o sentido de autoridade fortalece-se com o projeto);
7. O professor tem momentos lúdicos na escola;
8. O professor observa e conhece as crianças sob novas perspectivas;
9. As crianças buscam respostas, soluções, se debruçam sobre a situação apresentada;
10. As crianças aprendem com propriedade conteúdos que foram especialmente temas de propostas na brinquedoteca e sala de aula;
11. Avaliação dos conhecimentos nos dois espaços de atuação, por meio da observação dos professores.

Em conjunto, as categorias mais amplas (concepção, dualidades, constâncias e transposição didática) apontam uma proposta didática que não está explicitada em nenhum documento da escola. Nesse sentido foi necessário um extenso trabalho de investigação, observação, diálogo, imersão, análise documental, para conseguir organizar a proposta didática existente na ação cotidiana. Ao mesmo tempo, acreditamos que as categorias que foram surgindo no movimento da pesquisa podem permitir e facilitar, outras sistematizações de outros projetos inovadores em andamento. A pesquisa, apresentada à equipe pedagógica da escola, revelou uma dimensão de abrangência e consistência do trabalho e facilitou aos participantes estabelecerem novas relações com o próprio trabalho, mais confiantes e respeitosas com os próprios conflitos e contradições existentes na ação pedagógica.

Destacamos que há, ainda, toda outra parte de elementos conceituais levantados a partir desta prática voltados para o debate do conteúdo desta proposição, ou seja, o debate sobre o que se entende por articular ensino e jogos, brincadeira e fantasias, sobre a compreensão ampliada do brincar, sobre jogo e conhecimento, além da discussão sobre currículo e imaginação. Porém, como não é possível em um artigo mostrar toda a abrangência da pesquisa que pretende iluminar a teoria a partir da ação cotidiana, deixamos apenas apontada aqui esta outra dimensão.

Para o debate na área, trata-se de levantar elementos a serem discutidos, revistos e complexificados, procurando propor uma investigação de cotidiano com base nas categorias apresentadas e na busca da dialética do conhecimento: se a teoria ilumina a prática, também a prática que se desenvolve no cotidiano ilumina a teoria, já que é essa a unicidade que defendemos.

4. Palavras finais

Importante destacar, a partir de uma perspectiva histórica que, tanto a prática “sem registros” quanto os registros “sem práticas” resultam e influenciam o pensamento da época, de modo que compõem de forma mais ou menos intensa o pensamento e a prática pedagógica. O debate sobre a teoria e a prática não é novo, e continuará presente nos

diferentes complexos da totalidade social, já que é essencial para compreender, analisar e intervir no processo histórico. Procuramos neste artigo tensionar e colocar - a partir de uma pesquisa em andamento localizada no campo educacional - o sentido e a constituição do conhecimento pedagógico e didático. O tema não se esgota quando se começa a visualizar, mediante a pesquisa, o movimento do cotidiano escolar como um espaço que dá transparência, com os limites da imediatividade, à relação da teoria e da prática.

5. Bibliografia

- BROUGÈRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica*. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HELLER A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona-España: Península. 1991
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1997
- LATERMAN, Ilana. O campo de possibilidades da ação docente em sua dimensão política e institucional. In: Carvalho, E.B. E Costa, G.L. M. *Educação: questões contemporâneas*. Florianópolis: Insular, 2006. p.187-204.
- LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotskii & Luria & Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).
- TORRIGLIA, Patricia Laura. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.