

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS



Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Caroline Machado Cortelini Conceição
(Orgs.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

PRÁTICAS E CONCEPÇÕES
PEDAGÓGICAS



Roseli de Fátima Rech Pilonetto
Caroline Machado Cortelini Conceição
(Orgs.)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 Roseli de Fátima Rech Pilonetto; Caroline Machado Cortelini Conceição

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

F723

Formação de professores de educação infantil: práticas e concepções pedagógicas / Organizadoras Roseli de Fátima Rech Pilonetto, Caroline Machado Cortelini Conceição. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

Livro em PDF

ISBN: 978-85-462-2309-1

1. Formação de professores. 2. Educação infantil. I. Pilonetto, Roseli de Fátima Rech (Organizadora). II. Conceição, Caroline Machado Cortelini (Organizadora). III. Título.

CDD: 370.2854

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Formação de professores : Educação infantil

 PACO EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
1. A PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	9
<i>Caroline Machado Cortelini Conceição</i>	
<i>Roseli de Fátima Rech Pilonetto</i>	
<i>Luiz César Teixeira dos Santos</i>	
<i>Mariane Berttonceli</i>	
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL	21
<i>Mariane Berttonceli</i>	
<i>Caroline Machado Cortelini Conceição</i>	
3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES DE PROFESSORAS/ES	37
<i>Roseli de Fátima Rech Pilonetto</i>	
4. “ELAS SABEM LER O SEU MUNDO A SEU MODO, QUE É MUITO SINGULAR” – OLHARES PLURAIS SOBRE A INFÂNCIA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	51
<i>Caroline Machado Cortelini Conceição</i>	
5. O BRINCAR COMO DIREITO DAS CRIANÇAS E AS LIMITAÇÕES PARA QUE ELE SEJA EXERCIDO PLENAMENTE	71
<i>Luiz César Teixeira dos Santos</i>	

6. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS DIRETORAS	89
	<i>Roseli de Fátima Rech Pilonetto</i> <i>Leticia Rita Mariott</i>
7. PROJETOS DE TRABALHO: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	103
	<i>Karin Cozer de Campos</i>
8. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	115
	<i>Marcia Bertonceli</i> <i>Maritania Broering</i>
9. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	129
	<i>Caroline Machado Cortelini Conceição</i> <i>Roseli de Fátima Rech Pilonetto</i> <i>Luiz César Teixeira dos Santos</i> <i>Mariane Bertonceli</i>
SOBRE OS AUTORES	145

APRESENTAÇÃO

Este livro apresenta a proposta de formação continuada, iniciada em 2018, desenvolvida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão, através do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância (Gpec) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão – Pr (Smec) – voltada aos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) – do município.

A proposta tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento profissional de professores das instituições municipais de educação infantil, especialmente as que atendem bebês e crianças bem pequenas e se propõem a refletir sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação.

O livro está organizado em nove capítulos, os quais apresentam e analisam a formação continuada desenvolvida.

O primeiro capítulo intitulado “A primeira infância em foco: um projeto de formação continuada para professores da educação infantil”, apresenta a proposta de formação continuada voltada aos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância (Gpec) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão – Pr – Smec. O texto expõe o desenvolvimento das atividades de 2018 a 2022.

O capítulo seguinte “Formação continuada de professores de educação infantil: contribuições para a construção de uma identidade profissional”, retoma aspectos conceituais, bem como relativos a dados da experiência formativa sobre a identidade profissional e a docência na educação infantil, destaca a importância da formação continuada para a construção desta docência. A partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, analisa a contribuição da formação continuada para a constituição da identidade profissional docente.

No capítulo 3, “Caracterização da educação infantil: a compreensão de professoras/es”, a autora discorre sobre os dados de

pesquisa realizada em consonância com o projeto de formação continuada com as/os professoras/es, no que tange à caracterização destas/es sobre a educação infantil.

No quarto capítulo intitulado “Elas sabem ler o seu mundo a seu modo, que é muito singular – olhares plurais sobre a infância nas narrativas de professores de educação infantil”, a autora coloca em destaque alguns dos vários significados atribuídos à infância e olhares sobre as crianças a partir das narrativas de professoras e professores de educação infantil analisando tais compreensões.

No capítulo, “O brincar como direito das crianças e as limitações para que ele seja exercido plenamente”, o autor compartilha algumas reflexões sobre o brincar que têm tomado espaço nas discussões acadêmicas junto ao curso de Pedagogia e ao projeto de formação continuada, problematizando os temas e relações que fazem parte do cotidiano das professoras e demais profissionais envolvidas com a educação de crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis.

O sexto capítulo “A gestão da educação infantil: o olhar das diretoras”, analisa e identifica a percepção de cuidado e educação daquelas que protagonizam a gestão nas instituições municipais de educação infantil, apresentando a caracterização das diretoras/es sobre a educação infantil e a compreensão de cuidado e educação a partir do cotidiano de seu trabalho.

O sétimo capítulo, “Projetos de trabalho: apontamentos para a educação infantil a partir de uma experiência de formação continuada de professores”, apresenta apontamentos sobre a proposta de organização do trabalho didático e curricular por projetos, colocando em destaque uma experiência pedagógica que está sendo desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil – Cmei.

O oitavo capítulo, “Secretaria municipal de educação e universidade: um projeto de formação continuada”, realiza o relato e análise da proposta de formação continuada sob a perspectiva da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e professores dos Cmeis.

O último capítulo, “Avaliação do projeto de extensão de formação continuada de professores de educação infantil”, faz uma análise das ações desenvolvidas com o grupo de professores/as da educação infantil do município em que ocorreu a formação continuada trazendo dados quantitativos e qualitativos a partir de avaliações realizadas pela equipe coordenadora da proposta de formação, bem como das/os professoras/es envolvidos.

Assim, com o conjunto de capítulos deste livro, estruturamos a análise da formação continuada de professores/as de educação infantil, a qual tem possibilitado elementos de discussão e proposição para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas e das profissionais que atuam nesse espaço institucional.

Esperamos que a leitura deste material, produzido por pesquisadores/as, professores/as e gestores/as da rede municipal, além de estudantes em formação, promovam outras análises e provocações sobre a educação infantil.

As organizadoras
Janeiro de 2023.

1. A PRIMEIRA INFÂNCIA EM FOCO: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Machado Cortelini Conceição

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Luiz César Teixeira dos Santos

Mariane Bertonceli

Introdução

Este texto apresenta a proposta de formação continuada desenvolvida pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão, através do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância – Gpecí – em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão – Pr – SMEC – voltada aos professores/as e gestores/as dos Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis – do município. Esta ação inicia-se com o projeto de extensão “A primeira infância em foco: práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança”, com duração de 2018 a 2020 para atender especificamente à formação dos profissionais dos Cmeis de Francisco Beltrão. Posteriormente, o grupo cadastrou institucionalmente, outro projeto de caráter permanente intitulado “A primeira infância e a formação continuada de professores”, em atividade desde 2018, com a finalidade de assumir outras demandas formativas nos municípios da região e que, a partir de 2020, passou a ser proposta de formação continuada desenvolvida em Francisco Beltrão.

A ação de formação continuada tem como objetivo contribuir com o desenvolvimento profissional de professores e equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) dos Cmeis, ao propor a reflexão sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança pequena. Neste texto, apresentaremos brevemente as ações de formação continuada desenvolvidas pelo projeto.

A relação Universidade e Rede Municipal através da formação continuada

A interação entre o ensino superior e a educação básica tem sido reconhecida como um elemento importante para a qualificação tanto da formação de professores, quanto para as práticas educacionais desenvolvidas nas escolas. A extensão universitária tem o importante papel de promover a aproximação e o trabalho colaborativo entre universidade e comunidade.

As ações do projeto de formação continuada aqui apresentado, propõe o estabelecimento de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão com a finalidade de contribuir com a formação continuada dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil. Nessa relação cada instituição tem um papel importante a desempenhar, em que a produção de conhecimento ocorre a partir da articulação entre as duas instâncias. A escola, portanto, é mais que “[...] um campo de aplicação prática de conhecimentos ou de desenvolvimento de estratégias profissionais” (Tauchen; Devechi; Trevisan, 2014, p. 389). Universidade e escola são lugares potencializadores do desenvolvimento profissional docente.

Através de uma dinâmica de trabalho formativa e autoformativa, desenvolvemos um processo conjunto de reflexão sobre a prática profissional e a produção de conhecimento, possibilitando rever e repensar concepções sobre docência, primeira infância, educação infantil, bem como proporcionando subsídios para a qualificação da prática pedagógica dos profissionais envolvidos. Desse modo, o objetivo central do projeto é contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão, viabilizando um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança pequena.

Temos como basilar o entendimento sobre desenvolvimento profissional docente como “um contínuo”, em que as/os professoras/

es são compreendidos como “sujeitos em evolução e desenvolvimento constante” (Pachane, 2006, p. 103). Nessa perspectiva, pensar a profissionalização envolve a reflexão constante sobre a identidade profissional, as práticas pedagógicas, os contextos de atuação profissional, as condições de trabalho, dentre outros elementos constituintes da educação (Oliveira *et al.*, 2006, p. 554).

O projeto de extensão desenvolveu-se articulado ao projeto de pesquisa do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias, denominado “Primeira Infância em Foco: Concepções e práticas de educação e cuidado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão” que refletiu as concepções e práticas de cuidado, educação, infância/criança e docência das/os professoras/es dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão, afim de problematizar tais concepções e subsidiar reflexões sobre as necessidades para este grupo etário.

O Marco Legal da Primeira Infância – Lei Federal n. 13.257/2016 – foi uma referência importante para se pensar a formação de professores dos Cmeis, uma vez que considera a primeira infância absoluta prioridade para o estabelecimento de políticas, planos, programas e serviços que atendam às especificidades dessa faixa etária, visando garantir seu desenvolvimento integral.

A pesquisa/formação foi a opção metodológica escolhida para a realização do projeto de formação continuada por permitir estabelecer um processo formativo junto ao grupo de sujeitos através da reflexão sobre a prática pedagógica, realizando a articulação entre teoria e prática (Gomes, 2009). Através da pesquisa/formação é possível a constituição de comunidades de aprendizagem na escola, envolvendo o grupo de professoras/es participantes em um processo de formação e autoformação, através de uma proposta de observação, escuta, registro e reflexão das/sobre as ações e interações das crianças no espaço educacional.

As atividades do projeto tiveram início com o estudo e problematização da prática pedagógica a partir de quatro eixos formativos: 1) Formação de professores e identidade profissional; 2)

Indissociabilidade entre cuidado e educação; 3) Infância e a criança produtora de cultura; 4) O Brincar como direito da criança.

A proposta formativa vem sendo desenvolvida em uma perspectiva de trabalho colaborativo entre a Smec e o Grupo de pesquisa Gpeci da Unioeste, em que o planejamento da proposta é realizado conjuntamente pelas duas partes e avaliado pelo coletivo dos sujeitos participantes a cada etapa do processo, a fim de possibilitar elementos para o replanejamento das ações a cada ano.

O projeto prioriza o diálogo e reflexão, problematizando as práticas desenvolvidas com as crianças nas instituições de educação infantil. Coloca em discussão as dúvidas, angústias e incertezas que fazem parte do cotidiano da prática pedagógica e busca, a partir dessa realidade, analisar, refletir e propor alternativas para o processo pedagógico e para a formação das/os professoras/es, coordenadores/as e diretores/as que trabalham com as crianças. Desse modo, as ações valorizam os sujeitos de aprendizagem na escola, envolvendo o grupo participante na análise das ações e interações com as crianças nas instituições de educação infantil.

Uma experiência formativa de continuidade

Proposta desenvolvida em 2018:

Em 2018, primeiro ano de desenvolvimento do projeto, a observação, o registro e a documentação da prática docente, conforme propõe Ostetto (2009), tiveram papel central na proposta formativa, subsidiando um processo de formação e autoformação que envolveu diretamente todo o coletivo de professores/as e diretores/as dos Cmeis em encontros de formação conforme previsto no calendário da Smec. Estabelecemos a proposta de produção de Memoriais de Formação como uma maneira efetiva para o estabelecimento de um processo de formação e autoformação envolvendo a reflexão sobre a constituição profissional e as práticas pedagógicas (Souza, 2003).

Tomando como base os quatro eixos formativos propostos pelo projeto: Formação de professores e identidade profissional; Indisso-

ciabilidade entre cuidado e educação; Infância e a criança produtora de cultura; O Brincar como direito da criança, o processo formativo composto pelos encontros de formação, consistiu na reflexão/problematização/discussão sobre os temas coordenado pela equipe do projeto e atividades complementares a serem desenvolvidas pelos/as professores/as individualmente ou em grupos, que consistiram no estudo teórico sobre os eixos temáticos; atividades de reflexão/ação/reflexão envolvendo a prática pedagógica; produção de memoriais de formação, avaliação e encaminhamentos ao final de cada encontro.

As atividades foram programadas conforme calendário letivo das instituições de educação infantil, distribuídas em quatro encontros de formação ao longo do ano com os/as professores/as divididos/as em grupos por turmas – Berçário, Maternal I, Maternal II e Pré I – com o mesmo enfoque temático; encontros bimestrais com as/os diretoras/es e reuniões mensais de planejamento e avaliação das atividades da equipe do Gpec - Unioeste e equipe pedagógica da educação infantil da Smec.

Consideramos importante que, além da proposta formativa geral destinada a todo coletivo de professores/as dos Cmeis, também fossem realizados encontros de formação destinados à equipe gestora. Desse modo, a proposta formativa para os/as diretores/as, no ano de 2018, foi composta pelo desenvolvimento de um plano de ação que atendesse uma necessidade específica do Cmei, o apoio aos professores para a elaboração dos memoriais de formação e organização de um portfólio para reunir as produções do conjunto profissional de cada Cmei. Nesse sentido, os encontros de formação tiveram como pauta: avaliar os momentos de formação com os grupos de turmas; estudar sobre os memoriais de formação e analisar as dificuldades dos Cmeis, conforme levantamento realizado no encontro de formação com as/os professoras/es.

Proposta desenvolvida em 2019:

No ano de 2019, as ações desenvolvidas pelo projeto consistiram em subsidiar a elaboração dos Projetos Político-pedagógicos –

PPP dos Cmeis. Para isso, realizamos encontros mensais formativos com as coordenações pedagógicas e direções para estudo e reflexão de subsídios teórico-metodológicos para elaboração dos marcos situacional, conceitual e operacional, os quais constituem as bases de escrita de cada Projeto Político-pedagógico (Vasconcellos, 2006). O PPP de cada instituição foi elaborado com base em cada realidade institucional. Após essa escrita, a Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão elaborou a Proposta Pedagógica Curricular – PPC para a educação infantil municipal, tomando como referência os PPPs das instituições de educação infantil.

Aconteceram ainda, a socialização de propostas metodológicas já vivenciadas pelos Cmeis, entre elas: Pedagogia de projetos - baseada nas experiências de Reggio Emília na Itália, e Pedagogia Montessoriana – com foco nos estudos de Maria Montessori; avaliação das ações de formação pelos/as professores/as, equipes gestoras dos Cmeis e equipe pedagógica da Smec, e planejamento de continuidade do projeto para 2020.

As ações desenvolvidas pelo projeto nesse ano, permitiram o envolvimento efetivo dos participantes e possibilitaram a escrita contextualizada dos PPPs dos Cmeis, destacando a identidade teórico-metodológica de cada instituição. Também temos como resultado, a elaboração, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão, da Proposta Pedagógica Curricular para a educação infantil municipal, baseada na realizada das instituições constante em seus PPPs, elemento central para a consolidação de uma educação infantil que expressa o que pensam e acreditam os sujeitos que a constituem.

Proposta desenvolvida em 2020:

No ano de 2020, as ações presenciais previstas foram suspensas em virtude da pandemia do Covid-19. Contudo, a formação continuada ocorreu de modo remoto. O tema central formativo foi: “Práticas pedagógicas na educação infantil: planejamento em foco”, apontado no final do ano de 2019 como uma necessidade e reforçado pelo contexto da pandemia.

As atividades foram organizadas em dois momentos:

1 - “Rodas de Conversa” virtuais (através de ferramenta de videoconferência) organizadas por turma de trabalho das/os professoras/os (Berçário; Maternal I; Maternal II e Maternal III).

As Rodas de Conversa foram realizadas na plataforma Google Meet e abordaram 4 temas: educação infantil, família, crianças e pandemia. As/os professoras/es compartilharam como estavam realizando as atividades pedagógicas no momento de quarentena na pandemia, bem como expressaram as dificuldades no trabalho pedagógico em formato remoto, as quais destacamos: ausência das crianças, dificuldade de retorno das atividades pelos responsáveis das crianças, dificuldades com o uso da tecnologia (elaboração de vídeos para as crianças, uso do celular para envio de vídeos e trabalhos).

2 - *Lives* transmitidas pelo canal do youtube do Gpecí.¹

As *lives* ocorreram de julho a setembro/2020 e abordaram os seguintes subtemas:

- A organização do trabalho pedagógico numa perspectiva montessoriana e de projetos;
- Políticas curriculares e planejamento: concepções e práticas na educação infantil;
- Os campos de experiência da BNCC na educação infantil; Rotina, planejamento registro e avaliação;
- A docência com bebês e crianças bem pequenas: reflexões sobre a pedagogia do contato e o planejamento;
- Experiências pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão.

As *lives* foram disponibilizadas para a comunidade em geral com interesse em discutir as temáticas propostas. Em cada *live*, os participantes puderam questionar os palestrantes sobre os subtemas da formação e avaliaram, via formulário do *Google Forms*, a realização dessa atividade e suas práticas pedagógicas institucionais. Esse material avaliativo foi sistematizado pelo grupo de professores do Gpecí - Unioeste que coordenam o projeto, analisado em conjunto

1. Endereço eletrônico: <https://bit.ly/3jdwaKT>. Acesso em: 5 set. 2022.

com a equipe pedagógica da Smec para a organização do próximo momento da formação continuada no ano seguinte.

A oferta da formação de forma remota, também trouxe resultados positivos, os quais pontuamos:

- aprofundamento teórico-metodológico das temáticas ofertadas;
- contato com profissionais e pesquisadores da área em nível nacional;
- análise das problematizações encontradas na prática pedagógica na educação infantil, as quais se assemelham nos diferentes municípios brasileiros;
- constatação de que, muitas das dificuldades enfrentadas com o trabalho com as crianças pequenas, perpassarem momentos presenciais ou remotos.

Este último elemento pôde ser identificado durante a realização das Rodas de Conversa com as/os professoras/os ao expressarem a dificuldade quanto ao contato e envolvimento das famílias no acompanhamento das atividades pedagógicas com as crianças. O argumento estava na dificuldade dos pais na execução das atividades com as crianças, bem como o retorno do resultado das ações para o Centro Municipal de Educação Infantil. Esse problema foi diagnosticado pelo projeto de extensão em 2018 (quando iniciamos o projeto) e também nesse momento de pandemia com aulas remotas.

Proposta desenvolvida em 2021/2022:

No ano de 2021, ainda influenciadas pela conjuntura desencadeada pela pandemia de Covid-19, as instituições públicas de educação infantil do município de Francisco Beltrão/PR, permaneceram com atividades pedagógicas em formato híbrido, ou seja, as crianças, a partir da escolha de seus pais, puderam frequentar presencialmente os Cmeis, ou manterem-se em formato remoto. Esse contexto provocou um ajuste nas ações pedagógicas das instituições, especialmente para as/os professoras/es, uma vez que ao se depararem com a necessidade de elaboração de diferentes formatos

de planejamento, a fim de atingirem o processo de aprendizagem das crianças, tanto as que frequentavam a instituição como as que permaneceram em casa, tiveram grandes dificuldades.

Esse formato de trabalho docente apresentou vários desafios aos professores, entre eles a elaboração e execução de planejamentos de aula para as crianças, considerando, além do período de pandemia, a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Referencial Curricular do Paraná – RCP, bem como a implantação do Livro de Registro de Classe Online – LRCO – que passou a fazer parte da rotina diária dos/as professores/as. Nesse sentido, a formação continuada problematizou esse tema por meio de estudos, pautados especialmente em Farias *et al* (2011), análises das práticas e encaminhamentos nas instituições. Foram realizados encontros remotos com as equipes pedagógicas dos Cmeis, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Smec e a equipe coordenadora do projeto. As coordenações e direções dos Cmeis são agentes diretos desta proposta formativa, atuando na formação continuada em contexto na sua instituição.

Para esta formação, foram elencadas as seguintes categorias a partir das problematizações produzidas pelas instituições: planejamento; trabalho por projetos, trabalho pedagógico; ensino remoto; avaliação; pandemia; ensino e aprendizagem; inclusão; formação profissional; jurídico e gestão de formação.

Os encaminhamentos realizados junto às equipes pedagógicas dos Cmeis têm possibilitado aos coordenadores pedagógicos e diretores, além da retomada de uma rotina pós-pandemia, a reflexão e o planejamento de ações a serem implementadas com os/as professores/as e em parceria com os mesmos, principalmente no que afeta diretamente o desenvolvimento do trabalho com as crianças, mas também sobre as dificuldades encontradas em cada instituição no que tange à relação com a comunidade, especialmente mães, pais e responsáveis.

Em 2022, a proposta de formação continuada teve continuidade com foco no planejamento.

Considerações Finais

A reflexão acerca das práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação voltadas à primeira infância é pauta necessária àqueles que estão envolvidos na formação de professores e no cotidiano das instituições de educação infantil. Nesse sentido, este projeto de formação continuada significa um espaço para a universidade e a escola refletirem sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e a formação profissional inicial e continuada para esta etapa educacional, possibilitando desenvolver e analisar estratégias formativas que articulem a teoria e a prática na formação de professores.

O percurso formativo tem proporcionado o envolvimento dos participantes, o estabelecimento de um processo reflexivo sobre os saberes e fazeres no campo da educação infantil e, especialmente, o estreitamento da relação universidade e escola, quiçá subsidiando a constituição de políticas e propostas de formação continuada de professores/as que atendam às necessidades formativas dos envolvidos.

Destacamos a importância da universidade e, nesse projeto em especial, de sua função como promotora na relação ensino, pesquisa e extensão. O trabalho desenvolvido tem contribuído nas discussões da equipe do projeto no que se refere a formação de professores no curso de pedagogia, apontando lacunas de tal formação, bem como estreitando relações entre a universidade, as instituições de educação infantil e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Francisco Beltrão-PR.

Podemos assinalar alguns ganhos com o modelo de formação adotado, entre eles, a elaboração dos Projetos Político-pedagógicos de cada instituição pelo seu coletivo de profissionais, num processo de estudo e reflexão conjunta, como consequência, a elaboração, pela primeira vez no município de Francisco Beltrão, da Proposta Pedagógica Curricular da Educação Infantil – Cmeis. Ainda podemos destacar a realização de uma proposta de formação contextualizada, local e nacionalmente, da educação infantil no que tange

ao trabalho pedagógico com as crianças em seus aspectos legais, históricos, conceituais e de prática pedagógica.

Reafirmamos a necessidade da formação continuada de professores/as, baseada na pesquisa/formação, a qual permite a reflexão da ação pedagógica institucional pelos seus sujeitos, analisada a partir das compreensões pessoais de criança, infância, cuidado, educação, brincar e identidade/formação docente.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação Infantil. **Caderno de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Educação Infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. São Paulo: Papirus Editora, 2009.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUSA, José Vieira. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 16, p. 11-21, 1º sem. de 2003.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia P. V.; TREVISAN, Amarildo L. Interação Universidade e Escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014. Doi: <https://bit.ly/3FHUNqF>. Acesso em: 24 mar. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Mariane Bertonceli

Caroline Machado Cortelini Conceição

Introdução

Na discussão atual sobre a formação de professores é cada vez mais relevante considerar as tendências investigativas que valorizam as vozes e saberes profissionais, dando visibilidade ao processo formativo cotidiano na construção da identidade profissional.

A formação continuada se constitui como um espaço profícuo para a atualização profissional e articulação de saberes sobre a docência que são construídos no cotidiano do trabalho docente. Assim, a valorização dos saberes que se são construídos neste movimento teórico-prático são expressivos e fornecem elementos necessários para as bases epistemológicas, metodológicas e didáticas da pedagogia como ciência da educação.

Concordamos com Tardif (2014, p. 11) que o saber docente está relacionado ao sujeito e a constituição de sua identidade, com suas vivências e as relações estabelecidas entre os pares, portanto, é necessário ponderar esta herança profissional como elemento significativo da profissionalidade docente.

O termo “profissionalidade” pode ser utilizado numa acepção restrita e numa acepção ampla. Em sentido restrito, qualifica o que é profissional, é “expressão de um agir profissionalizado” (Schratz *et al.*, 2011, p. 8). Em sentido amplo, significa o perfil global de uma profissão, isto é, tudo o que a distingue de outros grupos ocupacionais. (Monteiro, 2015, p. 29)

Outro conceito significativo para esta discussão é o de desenvolvimento profissional docente, que representa o processo *contínuo* de aprendizagens sobre a docência, conforme acentua Pachane (2006, p. 103) em que os professores são compreendidos como “sujeitos em evolução e desenvolvimento constante”. Portanto, pensar a profissionalização envolve a reflexão permanente sobre a identidade profissional, as práticas pedagógicas, os contextos de atuação profissional, as condições de trabalho, dentre outros elementos constituintes da educação (Oliveira *et al.*, 2006).

Pachane (2006, p. 126) pontua que a formação do professor “não pode se resumir ao conhecimento aprofundado do conteúdo, nem mesmo ao domínio de algumas poucas técnicas didáticas”. Nunes (2001, p. 30) salienta a importância de considerar o professor em sua própria formação

num processo de auto-formação (sic), de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Na Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica que atende crianças de 0 a 5 anos de idade, devemos ponderar que as experiências profissionais estão articuladas a práticas específicas de trabalho com crianças pequenas. Isto significa, que a consolidação deste grupo profissional é permeada pela mobilização de saberes e significados ligados a características peculiares deste movimento de profissionalização docente na Educação Infantil (Ambrosetti; Almeida, 2007).

Nessa perspectiva, Moss (2002, p. 246) defende que o profissional da educação infantil precisa ser pensado como aquele que “reflete sobre sua prática, um pesquisador, um co-construtor do conhecimento” que questiona “constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança mas também aprendendo com ela”. Compreendemos que esse processo não acon-

tece de forma solitária, e sim em contextos de interação, trocas de experiências e aprendizagem entre professoras, assim como nas relações destas com os seus vários contextos de vida.

Entretanto, para compreender as dimensões específicas da formação continuada e identidade profissional dos professores de Educação Infantil, é necessário destacarmos alguns elementos conceituais sobre a profissão docente, que se configuram como conteúdos de um processo de valorização identitária e profissional dos professores.

Afinal, a profissão de professor se transformou ao longo do tempo, contudo a luta pelo reconhecimento social e político permanece associada à questão da identidade docente. Como nos aponta Charlot (2013) que a sociedade brasileira contemporânea estabelece cada vez mais exigências ao trabalho dos professores em meio a um contexto de enfrentamento de desvalorização salarial e condições adversas de trabalho.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. (Charlot, 2013, p. 15)

As contradições da profissão docente são históricas e ligadas ao reconhecimento do Estatuto profissional que refletem sobre o conteúdo identitário e autonomia da profissão (Monteiro, 2015).

Como afirma (Monteiro, 2015, p. 38, grifos do autor) a “*profissionalização* é um processo coletivo e individual de construção de uma profissão e de aquisição de uma competência profissional”, isto significa que a profissão docente requer um conjunto de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, assim como, experiências e competências relativas à profissão que regulam sua natureza e tornam o professor um profissional qualificado.

Deste modo, o professor como profissional especializado é responsável pelo processo educativo. Conforme (Monteiro, 2015, p. 138) o

objeto da profissão docente é a educação. A definição da sua identidade tem de começar, pois, pela determinação da natureza real do fenômeno educacional, incluindo o que nele está essencialmente em jogo.

O reconhecimento e valorização de uma profissão passa por diferentes dimensões, entre elas a econômica, com o pagamento de um salário digno à ocupação realizada, valorização social e política que incide sobre a formação profissional, sendo a formação continuada um aspecto fundamental para a qualificação e reconhecimento desta profissão.

A formação continuada na educação infantil e sua contribuição para a identidade profissional

A formação continuada tem papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento profissional docente através da valorização dos saberes dos professores e experiências profissionais para a constituição da sua identidade profissional, podendo assim proporcionar espaço de reflexão pedagógica das ações docentes, trocas entre os sujeitos para que se construam novos conhecimentos e que estes sejam incorporados na prática.

A formação continuada não é apenas necessária como também um direito dos professores garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), tal como estabelece o artigo 67 ao afirmar que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado” (Brasil, 1996). Também o Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 16, anexo à Lei n. 13.005/14 aprovada em 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) prevê “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Imbernón (2010) assevera que precisamos pensar em uma formação que seja inovadora, desconstruindo o predomínio do caráter transmissor, teorias descontextualizadas, pontuando uma formação

que objetive motivar os professores a participarem e que os sujeitos se compreendam como protagonistas no processo.

Em 2018 iniciamos o desenvolvimento da proposta formativa de professores de Educação Infantil (Cmeis) da rede Municipal de Francisco Beltrão junto ao Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias através do projeto intitulado “Primeira infância em Foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança”. Trabalho este desenvolvido com a articulação da pesquisa e extensão, que são pilares do trabalho na Universidade Pública.

Através desse processo formativo buscamos discutir com as professoras sobre a identidade profissional na Educação Infantil de 0 a 3 anos, despertando uma análise reflexiva sobre os significados da docência e os saberes profissionais necessários na formação e prática pedagógica com crianças pequenas.

Reafirmamos que os processos formativos não devem ser espaço apenas de transmissão de conhecimentos e técnicas, e sim um local que possibilite a esse sujeito refletir e reconhecer sua identidade profissional. Os professores devem assumir a condição de “serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados” (Imbernón, 2010, p. 78). Trata-se de um momento determinante de repensar a práxis pedagógica, apropriar-se de novos conhecimentos, planejar ações, bem como se constitui em ocasião de compartilhar conhecimentos e experiências.

A ação desenvolvida conjuntamente na parceria estabelecida entre a Unioeste/Gpecí e Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, foi realizada sob duas frentes de atuação, sendo a primeira delas com gestores (diretores das 19 Instituições de Educação Infantil da rede) e a segunda esfera de abrangência foram as professoras em encontros organizados no momento da hora atividade das turmas dos Cmeis, para que as professoras tivessem a oportunidade de trocar ideias com os pares.

Neste texto daremos maior visibilidade ao trabalho realizado com as professoras, buscando identificar um perfil profissional deste público através de dados levantados por meio de questioná-

rio direcionado a todas as participantes da formação nas próprias unidades, dos quais 75% das professoras responderam à pesquisa, sendo que a ação de formação continuada abrangeu um público de 378 docentes, sendo a grande maioria mulheres. Deste total, cerca de 50% eram professoras efetivas, 17% tinham contrato temporário por processo seletivo (PSS) e 37% estagiárias. A maior parte das professoras já concluiu a formação inicial, seja no nível médio ou superior e buscam através da formação continuada atualização profissional bem como progressão na carreira docente, garantidas pelo plano de carreira do município.

Em seguida, daremos destaque a algumas narrativas dos memoriais de formação que foram elaborados pelos professores participantes durante o processo da formação, com foco na trajetória profissional, com a finalidade de refletir sobre os saberes que constituem a docência e sua identidade profissional.

Memórias sobre a docência na educação infantil: narrativas das profissionais dos Cmeis de Francisco Beltrão

A memória é um elemento afetivo determinante na constituição da carreira profissional, e a proposta de elaboração da sistematização, organização e registros de memórias representa um esforço de conhecermos os marcos da trajetória que cada sujeito percorreu ao longo da sua vida, para tornar-se quem é. E o professor não é apenas um profissional com um diploma na mão, afinal, para conquistar este documento ele construiu uma história de vida que está carregada de saberes acadêmicos e experiências formativas que estão registradas nas suas memórias.

Considerando a importância desses elementos pretendia-se que as professoras da rede registrassem narrativas de como foi a sua trajetória até o momento, quando constituíram-se professoras de crianças pequenas, dando voz e vida a sua identidade profissional. Ou seja, através destes registros pedagógicos daremos visibilidade à história das docentes, a história da Educação Infantil no âmbito

do município, bem como, identificar quais aspectos aproximam as participantes e constroem uma identidade coletiva.

Nos diferentes relatos percebemos que foram distintos os percursos e o motivos de escolha pela docência na Educação Infantil, assim como que cada professora que construiu seu memorial desenvolveu sua forma particular de entrega à proposta, algumas dando destaque às vivências desde a infância, descrevendo com riqueza de detalhes os momentos que marcaram sua trajetória e que se sentem felizes com as escolhas realizadas, outras demarcaram aspectos mais relacionados aos processos formativos formais, como a trajetória acadêmica, já outras também aproveitam este espaço de escrita para realizarem reflexões sobre a profissão, se tornando um espaço de luta e crítica às determinações da profissão.

Logo em seguida, percebemos no relato da professora C.T que sua escolha pela profissão está relacionada às suas vivências escolares, carregada de memórias afetivas.

A docência me chamou a atenção desde meus primeiros anos escolares, eu olhava com admiração meus professores e assim a vontade de ensinar foi crescendo. Desta forma dei o primeiro passo a esta profissão que foi cursar o magistério, nesse período surgiu a oportunidade de fazer um estágio remunerado em uma escolinha particular que é onde guardo minha melhor recordação. (Professora CT)

O estágio é reconhecido como aspecto relevante das primeiras experiências profissionais, pois muitas das professoras da rede municipal tiveram seu primeiro contato com a docência no CMEI através do estágio.

Também foi destacado em alguns relatos como o da professora E.C. que o aprendizado se constitui de trocas entre os pares.

Estou somente “engatinhando” na profissão de professora, percebo que é um grande desafio o educar e o cuidar, porque as crianças são únicas, não existe uma “receita pronta” de como

atuar em sala, descobrimos a cada dia, com os erros e acertos. As experiências adquiridas na convivência diária com os bebês, crianças e colegas professores, vão nos orientando e nos ensinando, todos nós podemos ensinar e aprender ao mesmo tempo, através dos relacionamentos vai se construindo conhecimento e isso faz parte da ação docente. (Professora EC)

Neste pequeno recorte percebemos que a professora ressalta a importância dos saberes advindos da experiência, que significam sua compreensão sobre a profissão. Neste mesmo entendimento, a professora V.B. enfatiza que as aprendizagens sobre ser professor perpassam relações profissionais e ao mesmo tempo enfatiza os desafios que a profissão impõe.

O início foi difícil, sem experiência, sala com grande número de alunos. Mas com esforço e orientação de outras colegas com experiência, aprendi o ofício de ser professor. Sempre gostei muito de crianças, de ensinar, de ler e estudar. Acredito serem qualidades indispensáveis para nossa profissão. Profissão maravilhosa, porém pouco valorizada, tanto pela sociedade, como pelas famílias e nossos governos. (Professora VB)

Nesta narrativa observamos que a professora elucida as contradições impostas ao trabalho docente, que enfrenta historicamente adversidades e desvalorização. A questão da desvalorização da profissão aparece em outros discursos e memoriais, e podemos encará-la como um fenômeno multifacetado, pois está ligado a aspectos históricos, sociais, econômicos e também podemos encará-lo como aspecto ligado à falta de uma identidade definida sobre a profissão (Monteiro, 2015). Outro pesquisador que contribui com esta discussão é Bernard Charlot, apontando como a globalização e a nova forma de organização social do sistema produtivo capitalista determina contradições e desafios à docência.

Observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação por um lado e,

por outro, a contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como recurso suas formas efetivas. Atrás da contradição social, desenvolve-se uma contradição histórica: a sociedade globalizada trata o saber como recurso e econômico, mas requer homens globalizados instruídos, responsáveis e criativos. (Charlot, 2013, p. 61)

Dessa maneira, a docência na Educação Infantil enfrenta os dilemas da profissão e os desafios ligados à própria história da Educação Infantil que está relacionada a uma política assistencialista e sua inserção recente como etapa da Educação Básica, estando estes professores lutando pela construção de uma identificação profissional e reconhecimento social.

As narrativas seguintes demonstram o avanços e desafios da profissão

[...] trabalhávamos com um modelo muito assistencialista, as salas eram cheias de crianças e a nossa maior preocupação era em mantê-las limpas e alimentadas [...]. (Professora EC)

Isso me faz crescer profissionalmente e ajuda na superação no desgaste e desvalorização tanto política, econômica como social que enfrentamos diariamente. Não somos meros cuidadores, somos educadores também, ninguém educa sem cuidar e não cuida sem educar. (Professora H)

O trabalho pedagógico e os saberes que compõem esta identificação profissional estão sendo construídos, junto a este processo de luta pela valorização e reconhecimento da sua profissionalidade e a formação continuada cumpre o papel de contribuir nesta construção, estando presente em várias narrativas a importância de estudo constante, de leituras e da busca de atualização profissional.

Eu como docente me sinto muito orgulhosa em dizer que sempre busquei uma formação de qualidade, e que atuo na educação infantil procurando constantemente refletir sobre

minha prática, sobre questões específicas da educação infantil tais como o cuidar e educar, pois estes elementos caminham de mãos dadas no cotidiano da educação infantil, deste modo, ao realizarmos atividades como higiene, troca de fraldas, alimentação, levar as crianças ao descanso (soninho), não estamos realizando atividades meramente assistencialista, uma vez que estas fazem parte da especificidade do trabalho educativo. (Professora M)

Azevedo (2013, p. 82) assinala que a integração entre cuidado e educação deveria fundamentar a formação de seus professores, “concebendo essas duas dimensões como tendo igual importância no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor”. Desta forma, a narrativa em destaque nos permite inferir como a formação continuada deve realizar este movimento de reflexão sobre os saberes específicos da docência e oferecer as bases para a constituição da identidade profissional, para que as próprias professoras se reconheçam como profissionais nas ações desenvolvidas no cotidiano do seu trabalho.

Docência na educação infantil: especificidades do desenvolvimento profissional no CMEI

A docência na Educação Infantil é um campo profissional que se constitui pela demarcação das especificidades da educação da criança pequena. Nesse sentido, Martins Filho e Delgado (2016, p. 9) pontuam que “[...] o exercício da docência envolve não somente as professoras, mas os bebês, as crianças bem pequenas e suas culturas constituídas em prática sociais”. O que deixa claro que um dos elementos que delimitam a docência na Educação Infantil são as particularidades do grupo etário a que se destina esta etapa educacional.

Schmitt (2014) salienta que é recente fazer uso do termo “docência” para designar o exercício profissional de quem se ocupa da educação e cuidado das crianças pequenas e que esse processo vem sendo assinalado por dois movimentos. Um primeiro que afirma o caráter docente e pedagógico da ação educativa das instituições de Educa-

ção Infantil, influenciado pelas mudanças legais que contribuíram para caracterizar o trabalho dos profissionais desta etapa educacional aproximando-os ao dos demais docentes da Educação Básica. E um segundo movimento que ao acentuar a indissociabilidade entre cuidado e educação, demarca a especificidade da Educação Infantil considerando as singularidades de bebês e crianças pequenas e a função social conferida historicamente à Educação Infantil (Schmitt, 2014).

As professoras da rede municipal que atuam nos Cmeis destacam que foram visíveis as mudanças ocorridas nas últimas décadas no seu campo de atuação profissional. Trazemos uma narrativa que exemplifica essa questão:

Houve muitos avanços na questão pedagógica. Melhorou a qualidade do curso de formação continuada, muitos professores se qualificaram. Conquistamos dois professores efetivos para cada sala. E conquistamos o direito a hora atividade. Ganhamos muitos livros para qualificação e para as crianças bem como bastante material pedagógico e também jogos de encaixe. (Professora CS)

Outro elemento que se destaca nas narrativas é a compreensão de que lidamos com uma docência em processo de constituição, em que as interações com as crianças e outras professoras dos Cmeis tem papel de grande relevância, conforme assinalado por uma das professoras:

As colegas me ajudaram muito apesar de também serem novas na profissão, aos poucos fui aprendendo a lidar com as crianças. O berçário é uma turma bem complicada, eles são muito pequenos precisam de muita atenção e cuidados. (Professora CM)

A prática pedagógica na Educação Infantil se estabelece numa relação compartilhada entre os sujeitos envolvidos, como acentua Bondioli (2004), envolve professoras e as crianças, a instituição e as famílias, em uma troca e transmissão de saberes. Nesse processo

importa considerar as particularidades do grupo etário conforme pontuam Santos; Franco; Varandas (2019, p. 127):

Cada faixa etária exige uma ação pedagógica voltada para as singularidades e potencialidades das crianças e isto requer didáticas próprias que possibilitem o desenvolvimento da identidade, da autonomia e das múltiplas linguagens de cada uma delas.

Por acreditar na importância da educação infantil para o restante do desenvolvimento escolar da criança, defendo que nós profissionais da área da educação infantil precisamos ter um olhar sensível e direcionado para a criança, olhando-as como crianças, para vislumbrar um novo cidadão com anseios, sonhos e perspectivas de realização. Buscando para nossas aulas um currículo dinâmico, lúdico e capaz de atender às necessidades de cada aluno. (Professora L)

Diante dessas implicações, precisamos (re)pensar as concepções de educação, currículo, infância, criança, desenvolvimento infantil, cultura, avaliação, bem como os princípios teórico-metodológicos, estratégias e oportunidades de aprendizagens, estabelecendo uma didática específica da educação infantil. Uma didática que considere a criança como um sujeito competente, rico de iniciativas e de curiosidades e compreenda os

diferentes modos como crianças e professores, em relação entre si e com as coisas que estão no mundo, aprendem e tecem seus percursos formativos no cotidiano da escola, bem como o repertório de ferramentas e estratégias que o professor e a criança lançam. (Santos; Franco; Varandas 2019, p. 127)

Enfim, uma didática que reconheça a criança em relação com as pessoas e com as coisas do mundo na centralidade do planejamento curricular.

Destacamos uma narrativa em que a professora destaca essas características das particularidades da docência na educação infantil:

Na educação infantil as crianças são o centro do trabalho educativo que dão sentido ao educar e ao cuidar, sendo que a infância é vista como uma construção social e histórica, a criança tem necessidades e formas de agir próprios, onde transforma conhecimentos, elabora conceitos e adquire valores dando sentidos ao mundo em que vive. Cabe ao educador estimular e provocar avanços nos conhecimentos como o brinqueado e as brincadeiras que são vistas como objetos de ensino e desenvolvem inúmeros aspectos [...] (Professora C)

Por fim, a docência na educação infantil precisa mobilizar a escuta atenta dos professores e reconhecer as potências das crianças, colocando-as efetivamente como sujeitos de direitos na prática pedagógica. Essa docência necessita acolher as culturas infantis, os modos próprios das crianças se expressarem, possibilitando que as crianças sejam ativas e protagonistas no cotidiano pedagógico (Martins Filho; Martins Filho, 2020).

Considerações finais

Neste texto retomamos aspectos conceituais, bem como, relativos a dados da experiência formativa sobre a identidade profissional e a docência na educação infantil, destacando a importância da formação continuada para a construção desta docência.

A docência na educação infantil apresenta desafios, dentre eles o do reconhecimento da profissão. Este tema faz-se presente reiteradas vezes nas narrativas das professoras:

Estar com as crianças é maravilhoso cada dia é único, sempre existe uma descoberta, pequenos gestos têm grandes significados, a importância que temos para as crianças é imensa. Algo muito comum em nossa profissão é a falta de reconhecimento com que somos vistos/tratados, apesar de todos os estudos que

mostram o quanto a educação infantil avançou, a sociedade ainda não olha para a classe da forma que deveria, esse seria um dos tantos desafios que encontramos em nossa caminhada profissional. (Professora F)

Esta como outras narrativas evidenciam que a docência na Educação Infantil vem sendo marcada e nutrida pela relação estabelecida com as crianças, pelas trocas de experiências e menos pela demarcação das condições de trabalho que propiciem uma educação de qualidade. Esta etapa da educação básica ainda necessita de maior visibilidade para ser melhor compreendida pela sociedade em sua função social e educacional.

Salientamos ainda que as crianças e suas infâncias precisam se fazer mais presentes na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil pois está retratado nas narrativas docentes a fragilidade da formação de professores para atuar com a primeira infância, em especial com bebês e crianças bem pequenas.

Por fim, enfatizamos a importância deste trabalho colaborativo e contínuo da formação continuada em rede e de forma contextualizada aos saberes profissionais que significam as práticas estabelecidas no cotidiano oportunizando reflexões críticas sobre o trabalho docente e o fazer pedagógico com crianças de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de Educação Infantil. *In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 30, 2007. **Anais da ANPED...**Rio de Janeiro: GT 8, ANPED, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3hGBhT9>. Acesso em: 22 ago. 2022.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BONDIOLI, Anna Maria (org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção da docência com bebês e crianças bem pequenas em creches. *In*: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência: nas rotinas um tempo acelerado, na vida diária experiências desperdiçadas. **Revista de Estudos Curriculares**, n. 11, v. 2, p. 85-104, 2020.

MONTEIRO, A. Reis. **Profissão docente**: profissionalidade e autoregulação. São Paulo: Cortez, 2015.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontro e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Porto: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3JM9YT4>. Acesso em: 24 mar. 2018.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEG-

NANI, Palmira. **Docência na educação superior**: Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-146. Disponível em: <http://bit.ly/3x3l6U1>. Acesso em: 12 jan. 2018

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; FRANCO, Nanci Helena Rebouças; VARANDAS, Daniela Nascimento. Docência na educação infantil: entrelaçamentos entre a formação inicial e a prática pedagógica. **Revista entreideias** (UNEB), Salvador, v. 8, n. 2, p. 111-134, maio/ago. 2019.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, UFSC.

SOUSA, José Vieira. Narrativas de professores e identidade docente: **Educação**, São Paulo, v. 16, p. 11-24, 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3HNjSTM>. Acesso em: 13 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

3. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPREENSÕES DE PROFESSORAS/ES

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

O contexto da discussão

Os atuais delineamentos no âmbito das políticas para a primeira infância sinalizam a importância de posicionarmos a primeira infância na centralidade das políticas públicas e de qualificarmos as práticas de atendimento e cuidado voltadas para este grupo etário. Neste texto, apresentamos dados da pesquisa intitulada “Primeira Infância em Foco: Concepções e práticas de educação e cuidado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão”, realizada nos anos de 2018 e 2019 com professores/as dos Centros Municipais de Educação Infantil – Cmeis de Francisco Beltrão-PR, a qual investigou as concepções e práticas de cuidado, educação, infância/criança, brincar e docência dos professores das instituições e município mencionados.

O projeto de pesquisa adotou a abordagem qualitativa de pesquisa educacional pelo potencial dessa abordagem para a pesquisa em educação, possibilitando apreender a realidade dinâmica e complexa da educação enquanto fenômeno social que sofre uma série de determinações e está situada em um contexto histórico, social e cultural. Utilizamos entre as estratégias metodológicas de coleta de dados, questionário com questões abertas e fechadas para a delimitação do foco e análise dos dados da pesquisa.

A pesquisa desenvolveu-se junto com o projeto de extensão “A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança”, que desenvolve ações de formação continuada de professoras/es e diretoras/es dos Cmeis/FB e contribui com o desenvolvimento profissional dos participantes, proporcionando um processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança pequena.

De um total de 359 professoras/es atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil do município, no ano de 2018, nas turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II e Pré-Escola, participaram da pesquisa 285 professoras/es.

Com esse contexto, esta escrita se produz a partir dos dados coletados das professoras/es participantes no que tange à caracterização que estes sujeitos possuem sobre a educação infantil. A pesquisa foi coordenada pelo Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância – Gpeci, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR.

Educação infantil: elementos legais e conceituais

A Constituição Federal de 1988 juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) operam um movimento de transformação na concepção política sobre a infância. Tais documentos inauguram no Brasil uma concepção de criança cidadã, sujeito social de direitos, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959). Podemos dizer que em termos legais, a sociedade brasileira efetua uma guinada, do “menor” à criança sujeito de direitos. A partir daí, o Brasil assume o paradigma da proteção integral às crianças (Didonet, 2016) e constitui as bases para uma política universalista (Nunes; Corsino, 2011).

A aprovação do Marco Legal da Primeira Infância – Lei Federal n. 13.257/2016 – estabelece princípios e diretrizes para a formulação de políticas públicas que visam atender, de forma mais efetiva, aos direitos da criança na primeira infância. Esta lei coloca a primeira infância em foco, definindo absoluta prioridade para o estabelecimento de políticas, planos, programas e serviços que atendam às especificidades dessa faixa etária, bem como a garantia de seu desenvolvimento integral. Tal definição política coloca-se em sintonia com as atuais evidências científicas que demonstram que os primeiros anos de vida de uma criança são particularmente importantes, pois nesta etapa do desenvolvimento se estruturam

as bases fundamentais do desenvolvimento humano, tanto físicas como psicológicas, sociais e emocionais (Young, 2016; Fugimoto, 2016). Acerca disso, Fugimoto (2016, p. 24) acentua que:

Nos últimos anos, em nível mundial, foram realizados progressos e decisões políticas transcendentais em matéria legislativa sobre proteção, cuidado e educação das crianças na primeira infância. Estes demonstram avanços sintonizados com as novas evidências científicas sobre o desenvolvimento humano, a importância da atenção e educação de qualidade na primeira infância e a aplicação da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. (CDC, 1989)

Os atuais delineamentos no âmbito das políticas para a primeira infância sinalizam a importância de nos posicionarmos na centralidade das políticas públicas e de qualificarmos as práticas de atendimento e cuidado voltadas para este grupo etário. Nesse sentido, refletir sobre as concepções e práticas de cuidado e educação presentes nas instituições de educação infantil, oferece subsídios para a reflexão das necessidades dos bebês e crianças bem pequenas. Conhecer esse contexto auxilia-nos a pensar em propostas necessárias para qualificar o tempo-espço da criança nas instituições de educação infantil, compreendendo os centros de educação infantil como um importante lugar de vivência da infância na sociedade.

Considerando que a concepção de infância e de criança que os/as professores/as constroem são responsáveis pela determinação de suas práticas, como afirmam Dahlberg; Moss; Pence (2003) e Tristão (2005), é de grande importância para a área da educação infantil refletir sobre as concepções e práticas das/os professoras/es da educação infantil. É preciso que as práticas pedagógicas representem a criança como ator social competente, sujeito de direitos e a infância como construção social, aproximando esse sujeito de direitos com sua potencialidade de produzir cultura.

A reflexão acerca das práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação voltadas à primeira infância é uma pauta ne-

cessária àqueles que estão envolvidos na formação de professores/as e no cotidiano das instituições de educação infantil. Conforme assinala Bujes (2001) o desafio contemporâneo da educação infantil está em conceber novas experiências no campo das práticas pedagógicas, que incluam as múltiplas manifestações culturais, que busque integrar saberes, conhecimentos e experiências no sentido de proporcionar o desenvolvimento pleno da criança e a vivência enquanto sujeito social produtor de cultura.

A docência e a prática pedagógica na educação infantil são campos ainda distantes de se encontrar consolidados, tendo em vista recentes mudanças legais que sinalizam a transição de uma concepção assistencialista de atendimento à criança pequena para outra que acentua a indissociabilidade entre cuidado e educação, constituindo assim um novo campo profissional, o de professor de educação infantil (Oliveira *et al.*, 2006).

No âmbito da educação infantil existem diversos desencontros de concepções e de ações (Kishimoto, 2002), até porque, a história da educação infantil é uma história de práticas descontraídas em que simultaneamente coexistiram diferentes definições sobre o atendimento às crianças pequenas de acordo com interesses políticos, condições econômicas e culturais (Kuhlmann Jr, 2004; Vanti, 2004). Assim, concepções assistencialistas, pedagógicas, compensatórias, escolarizantes, de cuidados maternos, de indissociabilidade entre cuidar e educar, em suas diferentes nuances são responsáveis por compor as marcas presentes na atualidade na educação infantil.

Nesse sentido, Cerisara *et al.* (2002, p. 210) assinalam que:

Os diferentes entendimentos acerca do papel da instituição de educação infantil definem, pois, o caráter dessas instituições, o perfil do profissional que ela contrata e procura moldar e o próprio trabalho que ali se realiza, resultando, igualmente em diferentes configurações curriculares (ou na “ausência” das mesmas) e em formas peculiares de formação do profissional de educação infantil, seja de caráter regular ou em serviço.

Também as condições de formação do profissional da educação infantil são heterogêneas. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, defina que a formação para atuação na educação infantil deve ser de nível médio – Cursos Normais – ou nível superior, ainda encontramos na realidade escolar profissionais sem uma formação específica. Além disso, Cerisara (1996) aponta o caráter histórico de construção dessa profissão vinculado a uma identidade feminina, que estabelece associações com a maternagem e o trabalho doméstico como um elemento que contribui para a compreensão de que essa atividade necessite de pouca qualificação e seja menos remunerada. Certamente tais fatores contribuem para a multiplicidade das práticas pedagógicas existentes.

Em consequência disso, existe pouca clareza em relação ao perfil profissional, como salienta Kishimoto (2002). Essa situação se reflete nos cursos de formação de professores/as que não apontam para uma definição clara do corpo de conhecimentos que um curso voltado para a profissionalização dessa área impõe. Ainda no que concerne à formação desses profissionais, enfrenta-se um novo desafio que diz respeito às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Resolução CNE/CP nº1/2006 – que redefine os cursos de Pedagogia, estabelecendo uma formação ampla para o pedagogo que inclui a atuação na educação infantil juntamente com outros campos de atuação.

Diante disso, importa considerar que a profissão docente e a prática educativa na educação infantil, envolvem saberes e práticas particularizadas para esse nível escolar e trajetórias formativas diferentes da dos/as professores/as das outras etapas da educação (Oliveira-Formosinho, 2002). Considerando a especificidade do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, que tem como eixo de sustentação a articulação entre o cuidar e o educar é fundamental pensar estratégias para a formação de professores/as. Azevedo (2013, p. 82) assinala que a integração entre cuidado e educação deveria fundamentar a formação de seus professores/as, “concebendo essas duas dimensões como tendo igual importância no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor”. Desse modo, é necessário pensar a forma-

ção de professores/as para a educação infantil como um processo organizado, contínuo, intencional e particularizado, considerando a educação infantil enquanto contexto educacional específico.

Ambrosetti e Almeida (2007) afirmam que nos defrontamos com a construção de um “novo grupo profissional”, que sugere a constituição de novos significados pelos diferentes grupos sociais envolvidos na educação da criança. Dessa maneira, se faz necessário conhecer como as profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos compreendem o espaço institucional de atendimento aos bebês e crianças bem pequenas. Essa caracterização permite engendrar formações continuadas e iniciais em cursos de graduação em Pedagogia a fim de constituir uma sólida formação teórico-metodológica do trabalho docente.

A caracterização da educação infantil: dados da pesquisa

A coleta de dados do projeto de pesquisa “Primeira Infância em Foco: Concepções e práticas de educação e cuidado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão” contou com a participação de 285 professoras/es do total de 359 professores/as atuando nos Centros Municipais de Educação Infantil do município, no ano de 2018, nas turmas de Berçário, Maternal I, Maternal II e Pré-escola.

As/os participantes responderam um questionário, o qual abordou 3 eixos: 1) dados de identificação; 2) formação e atuação profissional e 3) docência e prática pedagógica. Neste último, uma das questões fechadas, solicitou que a/o participante indicasse a assertiva que mais caracterizava a educação infantil. Entre as opções indicadas estavam: Cuidado e educação são indissociáveis; A EI atende à necessidade da mãe/mulher trabalhadora; A EI é lugar de produção cultural e experiências significativas para a criança; A EI tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança; Outra. Qual?. Embora a questão solicitava a resposta que mais se aproximava da caracterização da educação infantil de cada participante, algumas/alguns respondentes assinalaram mais do que uma assertiva, totalizando 298 respostas para a questão.

O gráfico 1 apresenta o número de cada assertiva, bem como o total de respostas dadas:

Gráfico 1. Quantitativo de caracterizações da educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O gráfico 1 indica uma caracterização das/os professoras/es sobre a educação infantil como o local que tem o cuidado e a educação indissociáveis. Contudo, não é possível verificar a compreensão de cuidado e educação das/os professoras/es em sua ação pedagógica com as crianças nas instituições educativas. Muito próxima a ela, em termos quantitativos, a caracterização da educação infantil é compreendida como objetivo de desenvolvimento pleno da criança. Entendemos que esta última percepção está atrelada ao disposto pela LDB 9394/96 ao afirmar em seu

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como **finalidade o desenvolvimento integral** da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996) (grifos meus)

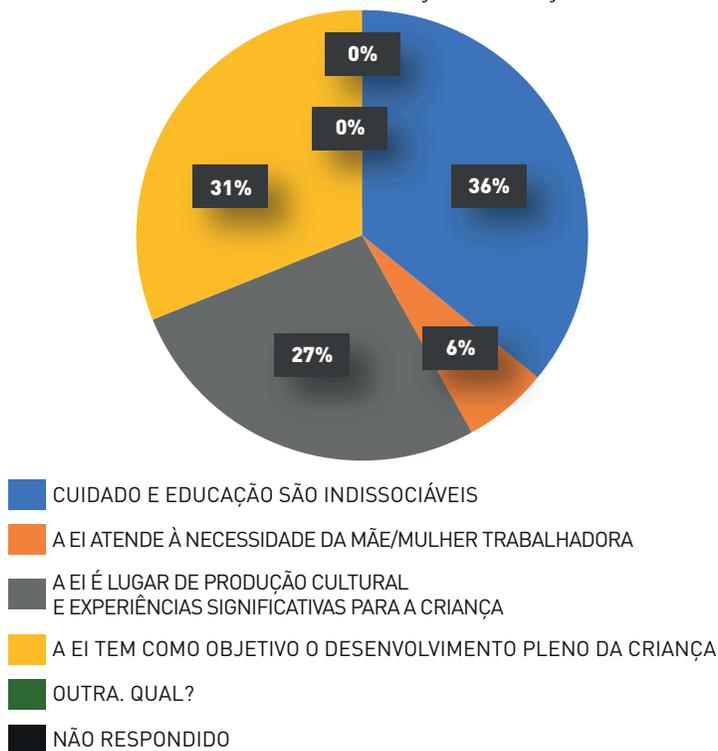
Tal constatação confirma o entendimento que as/os participantes possuem da legislação que sustenta a função da educação infantil.

O gráfico 2 explicita as caracterizações da educação infantil, visualizadas pelas/os participantes da pesquisa em termos percentuais configurando dois elementos principais: “cuidado e educação são

indissociáveis”; “a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento pleno da criança”. Cabe ressaltar que identificação como um “lugar de produção cultural e experiências significativas para a criança” indica uma posição sobre a compreensão de criança como um sujeito que produz cultura em um espaço de vivências coletivas.

Apenas 6% das/os respondentes vê a educação infantil como um lugar para que as mães trabalhadoras deixem seus filhos para exercer sua atuação profissional. Isso pode caracterizar a ideia de que a instituição que atende as crianças de 0 a 3 anos vem se distanciando de uma compreensão de depósito de crianças ou de lugar de assistência aos cuidados físicos e biológicos, ampliando o entendimento com relação à finalidade desse espaço.

Gráfico 2. Percentual da caracterização da educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

É importante destacar que, em paralelo ao projeto de pesquisa, o Gpec desenvolveu o projeto de extensão “A primeira infância em foco: práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança” que problematizou a indissociabilidade cuidado e educação no trabalho pedagógico com as crianças nas instituições de educação infantil. Nessa formação continuada, apresentamos as compreensões etimológicas do cuidado e educação, com base nos estudos de Montenegro (2001) que investiga as acepções das palavras *cuidar* e *cuidado* em dicionários da língua portuguesa, na filosofia e na enfermagem. Seus estudos indicam que *cuidar* (latim) origina-se do verbo *cogitare* (*co-agitare*) e significa “*agitar o pensamento, revolver o espírito ou tornar a pensar em alguma coisa*” (p. 73).

Segundo a autora, o cuidado na filosofia caracteriza-se como o cuidar de si, a reflexão sobre si mesmo, o pensamento. Na enfermagem, aproxima-se do cuidado do outro, com o outro, numa referência à ação. Por geralmente ser realizada por profissionais mulheres, é considerada como um trabalho “menor”, pois a medicina intenciona a cura e, para tal, necessita do estudo, do pensamento, do intelecto; já a enfermagem cuida, protege. A representação do afeto e do cuidado físico é direcionada à enfermeira, à mulher. A cura, ao médico, o homem. Há polarização entre corpo e pensamento, algo ainda tão presente especialmente quando se discute sobre o cuidado: os filósofos tratam do pensamento, da reflexão, e a enfermagem se ocupa do físico, do biológico.

Quanto ao termo educação, este vem do latim *educare*,

ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), e significa literalmente ‘conduzir para fora’, ou seja, acompanhar aquele que se educa na conquista do mundo. (Guimarães, 2011, p. 48)

Na pesquisa realizada, a significação de educação é próxima às/os professoras/es investigadas/os por identificar o trabalho pedagógico junto à ação docente.

Nesse sentido, percebemos que a caracterização da educação infantil ainda precisa de aprofundamento teórico e reflexão da ação pedagógica pelas professoras/es nas instituições de educação infantil municipais, pois a explicitação não se deu de forma específica no questionário respondido.

Algumas análises

A partir dos dados coletados com as/os professoras/es participantes da pesquisa, apresentados neste texto, percebemos que, embora compreendam a caracterização da educação infantil como um espaço de desenvolvimento integral da criança e como indissociabilidade do cuidado e educação a partir da consideração legal de garantia da educação infantil como uma das etapas da educação básica, previstos em lei, ainda se faz necessário o aprofundamento teórico sobre a temática cuidado e educação na formação de professores/as, inicial e continuada.

A realização de pesquisa para o levantamento de informações e dados quanto a compreensão das/os professoras/es sobre suas concepções de educação infantil, cuidado e educação, se faz necessária pois permitem a investigação, análise e reflexão do trabalho docente com as crianças de 0 a 3 anos. Identificar que a caracterização da educação infantil como um espaço que indissocia cuidado e educação e possibilita a produção de cultura e conhecimento pelas crianças, indica a ampliação de uma concepção histórica de que a instituição de educação infantil e o trabalho pedagógico não limitam-se em relações de cuidado físico e biológico, de depósito de crianças em espaços inadequados à elas ou a profissionais sem formação para o trabalho com os pequenos.

Cabe ressaltar que a relação entre projetos de pesquisa e extensão universitária permite reflexões sobre a formação inicial, em especial, no curso de Pedagogia, as quais podem produzir práticas formativas próximas a realidade vivenciada pelas/os professoras da educação básica. Tais aspectos foram vivenciados nos dados apresentados e analisados neste texto.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patricia. C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil.** ANPED, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3HycB8s>. Acesso em: 05 set. 2022.

AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar.** São Paulo: Unesp, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662 de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/351ZYPV>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v.134, n.248, 23 dez 1996. Seção 1, p.27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006.** Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. D.O.U., Brasília, 16 de maio de 2006.

BUJES, M^a. Isabel. E. Educação Infantil: Pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem. e KAERCHER, Gladis. E. (orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CERISARA, Ana B.; ROCHA, Eloisa A. C.; SILVA FILHO, João. J. da. Educação Infantil: uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia.; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de formação. São Paulo: Thomson, 2002.

CERISARA, Ana. B. **A construção da identidade das profissionais de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIDONET, Vidal. Trajetória dos direitos da criança no Brasil – de menor e desvalido a criança cidadã, sujeito de direitos. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Cadernos de estudos e Debates 1**: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

FUGIMOTO, Gaby. Cenário mundial das políticas de primeira infância. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Cadernos de estudos e Debates 1**: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de formação. São Paulo: Thomson, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moises. **Infância e Educação no Brasil**: uma abordagem histórica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. *In*: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação Infantil. **Caderno de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia Oliveira. O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2002.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. 1959. Disponível em: <https://bit.ly/3BPb2AV>. Acesso em: 22 ago. 2022.

TRISTÃO, Fernanda C. D. “Você viu que ele já está ficando de gatinho? Educadoras de creches e desenvolvimento infantil”. *In*: MARTINS FILHO, Altino José. (org.) **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VANTI, Elisa S. **Lições da infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

YOUNG, Mary. Por que investir na primeira infância. *In*: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Cadernos de estudos e Debates 1**: Avanços do Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

4. “ELAS SABEM LER O SEU MUNDO A SEU MODO, QUE É MUITO SINGULAR” – OLHARES PLURAIS SOBRE A INFÂNCIA NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Machado Cortelini Conceição

Introdução

[...] minha caminhada profissional me tornou uma pessoa que acredita na importância de se construir uma educação infantil pública de qualidade, porque nossas crianças da educação infantil não são menos importantes que as crianças do ensino fundamental pelo fato de não saberem ler, escrever e contar, pois elas sabem ler o seu mundo a seu modo, que é muito singular (Prof 8P)

Todos possuímos uma imagem de criança, tal como expresso pela professora na narrativa que dá título a este trabalho, “a qual se reflete na expectativa que temos quando olhamos para uma criança” (Rinaldi, 2002, p. 76). A intenção do presente texto é colocar em destaque alguns dos vários significados atribuídos à infância e olhares diversos sobre as crianças, considerando que essas imagens são produzidas através dos discursos e se fazem reais por intermédio destes. Colocamos em evidência, portanto, olhares no plural sobre a infância, pelas narrativas de professoras e professores de educação infantil.

Como assinala Costa (2007, p. 17) “nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas”. Assim dá-se com as crianças, vivem as infâncias construídas para elas, a partir de compreensões dos adultos sobre a infância e sobre o que as crianças são e devem ser (Dahlberg; Moss; Pence, 2003). Nossa compreensão sobre a infância modela os modos de vida das crianças na sociedade, nos espaços constituídos para elas. Nesse sentido,

Em lugar de esperarmos que o conhecimento científico nos diga quem é a criança, temos escolhas a fazer sobre quem achamos que ela é, e essas escolhas têm uma enorme importância, pois a nossa construção de criança e da primeira infância é produtiva, e, por isso, queremos dizer que ela determina as instituições que proporcionamos às crianças e o trabalho pedagógico que adultos e crianças realizam nessas instituições. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 63-64)

Propomos olhar para a infância como “experiência”, mobilizados pela ideia de que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (Kohan, 2007, p. 86). Assim questionamos: Que experiências o olhar adulto pode captar com relação à criança? Que experiências de infância os adultos ajudam a modelar, com suas práticas, com suas ideias sobre o ser criança? Que experiências de infância as crianças vêm produzindo em seus cotidianos?

Podemos dizer que a infância é uma experiência heterogênea, há uma pluralidade de infâncias que precisam ser compreendidas com relação à pluralidade de modos de socializações humanas, portanto, pode-se dizer que a infância é uma “experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada” (Barbosa, 2007, p. 1065).

Este texto apresenta dados de pesquisa que propôs realizar um estudo sobre as concepções e práticas de cuidado, educação, infância/criança e docência dos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) de Francisco Beltrão/PR, tendo como sujeitos professores da rede municipal, no intuito de problematizar tais concepções e obter subsídios para refletir sobre as necessidades educacionais da primeira infância. Fazemos um recorte analítico e abordamos as compreensões de criança e infância de professoras/es de educação infantil, participantes do estudo.

A pesquisa foi desenvolvida junto ao projeto de extensão de formação continuada de professores dos Cmeis, que teve início em 2018 intitulado “A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança”. O projeto poste-

riormente tornou-se o projeto de extensão de formação continuada permanente do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância (Unioeste/FB) atualmente sob o título “Primeira infância e a formação continuada de professores”.

Em uma abordagem qualitativa de pesquisa educacional, a investigação utilizou como recursos para a coleta de dados um questionário com questões abertas e questões objetivas na etapa exploratória da pesquisa, respondido por 285 professoras, e o memorial de formação, fonte de dados prioritária para o aprofundamento da análise, que integrou a proposta metodológica do curso de formação continuada. Selecionamos para um olhar mais atento vinte e sete (27) memoriais em que as narrativas explicitam de forma mais densa as compreensões de criança e infância.¹

As narrativas ou relatos de memórias são o recurso metodológico utilizado para visibilizar a experiência dos professores, possibilitando conhecer concepções e práticas educativas sob a perspectiva da subjetividade dos sujeitos. O memorial de formação é um procedimento metodológico que possibilita o registro da trajetória docente e possibilita ao leitor o conhecimento de uma prática pedagógica situada em um tempo e um espaço específicos, estabelecendo-se um processo autorreflexivo sobre as próprias concepções e práticas (Sousa, 2003). Os registros que apresentamos a seguir permitem visualizar alguns modos pelos quais infâncias são inscritas no contexto de instituições de educação infantil.

Por que refletir sobre as visões de professores de educação infantil sobre a infância? Porque como sinalizam Dahlberg; Moss; Pence (2003), Rinaldi (2002), Bardem (2014) e Tosatto; Portilho (2014), a compreensão de infância dos professores é um elemento constituinte da sua prática pedagógica. E não raras vezes esses profissionais não param para refletir sobre esse aspecto que compõe sua prática profissional.

1. Os sujeitos da pesquisa não terão seus nomes revelados, nas narrativas apresentadas no texto optamos por identificá-los por números. Nas narrativas das professoras de bebês acrescentamos a letra B para diferenciá-las dos professores de crianças bem pequenas que serão identificadas pela letra P.

Para a produção dos memoriais, os professores foram convidados a expor suas compreensões de criança e infância, pois este foi um dos eixos de reflexão do projeto de formação continuada. No entanto, na análise que realizamos do conjunto dos memoriais uma parcela reduzida dos professores contemplaram a temática. Essa constatação reforça a importância de realizarmos o debate, de colocarmos as compreensões de criança e infância em discussão.

Significações e ressignificações sobre a infância

A criança é subalternizada por distanciar-se em corpo e expressão do adulto. A criança é subalternizada por não se comunicar tal como o adulto, por não falar tal como o adulto, por não pensar tal como o adulto, por não comer tal como o adulto, por não agir tal como o adulto e por não garantir, tal como ele o faz, que a lógica capitalista da produtividade se mantenha constante. (Moruzzi; Alonzo, 2020, p. 654)

Mesmo diante dos novos olhares sobre a criança e a infância que colaboram para constituir outras visões e outros lugares para as crianças na sociedade, em que passam a serem vistas como agentes produtores de cultura, como sujeitos sociais de pleno direito, como ativas na formulação de sentidos sobre o mundo em que vivem a criança ainda é subalternizada em nossa sociedade. Mesmo que os atuais campos dos Estudos da Infância e Estudos da Criança tratem das pesquisas com crianças, destaquem a importância de considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas ainda predomina uma perspectiva que as coloca em uma condição periférica:

A criança é colocada à margem, é periféricamente excluída das relações, é epistemologicamente silenciada ao basear-se a sua educação e sua socialização em determinações que não consideram sua potência, sua agência, seu protagonismo, sua interferência, os relacionamentos que estabelece e a sua produção no mundo. (Moruzzi; Alonzo, 2020, p. 654)

A história define condições e possibilidades da presença da infância na sociedade, delimitando os contornos de condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo (Sarmiento, 2011). Adjetivos como inocência, ingenuidade, dependência foram e ainda são frequentemente atribuídos às crianças. No âmbito dos processos de escolarização as crianças são marcadas pelos “imperativos da passividade, da quietude, da retaguarda, esquadrinha-mento, de governança e de proteção” (Moruzzi; Alonzo, 2020, p. 654). Essas caracterizações estão naturalizadas de modo que muitas vezes nem sequer são problematizados tais discursos que produzem certas imagens de infância.

Está impregnada na sociedade uma visão de uma infância ideal, normal, atemporal, enfim, uma criança universal, que não corresponde à realidade (Tristão, 2005). A título de exemplo, acadêmicas e acadêmicos ingressantes no Curso de Pedagogia ao serem questionados sobre sua compreensão de infância usam expressões como “inocentes” e “em desenvolvimento” em suas definições.

É preciso ponderar que existem muitas imagens possíveis:

Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser e fazer, em vez do que elas podem ser e fazer. (Rinaldi, 2002, p. 76)

As significações sobre crianças e infâncias são construídas pelas compreensões do que elas são e devem ser nos diversos contextos onde estas se encontram, de tal modo que temos escolhas a fazer sobre como compreendemos a infância e essas escolhas determinam as instituições que proporcionamos às crianças (Dahlberg; Moss; Pence, 2003).

Imagens de infância e criança nas narrativas de professores de bebês e crianças bem pequenas

A infância hoje é obra do tempo e do espaço em que está inserida, resultado das relações sociais e se transforma a medida que estas relações evoluem. (Prof 5P)

A infância como produção histórica é destacada na narrativa acima. A compreensão de que a criança é influenciada por seu contexto social, é pontuada remetendo à compreensão de que as crianças vivem diferentes infâncias.

Assim como as visões sobre a infância e a criança se modificam ao longo da história e é marcada com contornos específicos em diferentes contextos, aqueles que trabalham e convivem em seu cotidiano com crianças também mudam ao longo da trajetória profissional sua compreensão, como explicita um professor:

Quando iniciei meu estágio, eu tinha uma visão da criança. Uma visão de que receberia crianças puras, sem marcas, dores, e eu estaria ali responsável e colaboraria para o crescimento desse, e que poderia fazer um mundo mágico para essa criança. Porém, em pouco tempo venho observando que mesmo muito pequenos essas crianças já vêm com marcas da sua vida cotidiana fora do contexto escolar. Como traumas, por exemplo, e que essa criança já traz com ela uma bagagem como rupturas e marcas. (Prof 9P)

Nos deparamos com diferentes modos pelos quais as crianças são percebidas pelos professores participantes da pesquisa, o que não poderia ser diferente, considerando que há múltiplas imagens sobre a infância produzidas ao longo do tempo em diferentes lugares, assim podemos dizer que há diversas infâncias. Para explicitar tais visões partimos nesta análise das respostas dos professores a uma das questões que compuseram o questionário. A partir de quatro opções de respostas os professores responderam qual sua definição de crian-

ça. As definições tomaram como base o que os autores Dahlberg; Moss; Pence (2003) apresentam como “discursos dominantes” sobre a criança.

Imagem 1. Definição de criança



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Predominaram duas compreensões nas respostas, conforme sinaliza a imagem 1, a de criança como ser em desenvolvimento e a de criança como sujeito social de direitos e produtora de cultura.²

2. Alguns professores assinalaram mais de uma resposta, de um total de 270 respondentes, tivemos 322 respostas. A criança é ser em desenvolvimento de acordo com 127 respondentes; sujeito social de direitos e produtora de cultura na percepção de 121 professores; reprodutora de conhecimento, identidade e cultura na percepção de 52 professores; é inocente e precisa ser protegida dos adultos na visão de 13 respondentes, por fim, 9 marcaram a opção outros (optamos por deixar essa última parcela de respostas da imagem representativa, pois suas respostas em palavras diferentes apresentam a combinação das outras opções de resposta).

A criança como um ser em desenvolvimento, perspectiva corrente no âmbito da educação infantil, é apresentada por Dahlberg; Moss; Pence (2003) como Criança Pequena como Natureza ou Científica com Estágios Biológicos. Nessa perspectiva, predomina um entendimento de um enfoque no individual, em que a criança segue uma sequência padrão de estágios biológicos e, portanto, a criança é mais natural do que social.

Diversas professoras destacaram a dimensão do desenvolvimento da criança, uma das professoras acentua que na etapa da educação infantil as crianças “estão em intenso processo de desenvolvimento” (Prof 8P). A educação infantil tem papel importante nesse processo de desenvolvimento: “A educação infantil está evoluindo e a cada dia estão percebendo sua importância no desenvolvimento da criança nessa fase da infância de zero a três anos” (Prof 2P).

Uma das professoras dos bebês pontua as fases de desenvolvimento e sua percepção sobre como são perceptíveis as mudanças: “Cada mês que passa o desenvolvimento é visível. A convivência com os bebês nos faz perceber como é rápido, crescimento deles e por todas as fases que eles passam até caminhar, tudo isso no mais ou menos do primeiro ano” (Prof 10B).

Em diversas das narrativas, o desenvolvimento é apontado como uma das finalidades da educação infantil. A ideia de criança como sujeito em desenvolvimento tem presença significativa na história da educação e especialmente na história da educação infantil devido a ampla influência da psicologia do desenvolvimento na educação das crianças pequenas. É possível localizar essa ideia na finalidade da educação infantil conforme preconiza a LDB, em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Brasil, 1996)

A compreensão de criança como sujeito em desenvolvimento foi por longo tempo reforçada pelos documentos legais norteadores da educação infantil e ainda se faz muito presente nos discursos correntes sobre essa etapa educacional. A psicologia do desenvolvimento foi uma das ciências que mais estudou a criança, e prevaleceu por longo tempo como a “verdade” sobre as crianças, “prevendo uma criança descontextualizada e universal, essa ciência busca por meio de saberes supostamente neutros a verdade universal” (Tristão, 2005, p. 34). Salientamos que a crítica da autora, que trazemos para esta discussão, diz respeito ao modo reducionista e exclusivista que a compreensão de **criança em desenvolvimento** é em grande parte apropriada pelo discurso educacional, restringindo as competências e potencialidades das crianças a uma única dimensão, a uma única condição, a de pessoa em processo. Nessa perspectiva, a infância tende a ser percebida “como um estágio biologicamente determinado no caminho para a condição humana plena” (Prout; James, 1990, apud Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 67).

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) expressa a forte influência da psicologia na educação das crianças pequenas. Dizendo-se inscrever-se em uma perspectiva construtivista, aponta Piaget, Vygotsky e Wallon, como autores que fundamentam a proposta contida no documento. Arce (2001) tece uma crítica ao modo reducionista com que a definição de construtivismo aparece no documento bem como as teorias de Piaget, Vygotski e Wallon citados como autores de referência no documento:

[...] refere-se a uma confusão de perspectivas na definição do termo construtivismo de algumas propostas, que ocasionaria a colagem de autores de diversas e distintas correntes de forma indiscriminada. Parece-nos que a definição de construtivismo presente no RCNEI atende a esta justaposição e, portanto, não inova, não traz nada de diferente em relação ao que pode ser constatado no dia-a-dia das escolas; esse documento apenas torna esta confusão oficial e hegemônica. (Arce, 2001, p. 276)

Como destacado por Arce (2001), em sua análise dos documentos do MEC/Coed, o construtivismo é a referência teórica utilizada com maior frequência nos documentos analisados, nas propostas de estados e municípios para a educação infantil. O construtivismo teve forte influência na educação brasileira na década de 90 contribuindo para levar às instituições alguns reducionismos do campo da psicologia. Nessa perspectiva, a criança é muitas vezes reduzida a sua dimensão biológica tão somente, frequentemente fragmentando as diversas dimensões da pessoa humana em categorias isoladas. Nas narrativas podemos notar que há diferentes compreensões, algumas enfatizam a compreensão de criança tão somente a partir da sua dimensão de desenvolvimento, outras articulam a essa análise a dimensão da criança como sujeito social, outras trazem a ideia de desenvolvimento integral da criança.

A Criança como um Co-Construtor de Conhecimento, Identidade e Cultura, é compreendida a partir da sua dimensão social e cultural, em que a infância é construção social. Essa imagem de criança busca “desconstruir a pedagogia para a infância que busca um modelo ideal de criança” (Bardem, 2014, p. 188). Essa visão de criança é colocada em destaque. As ideias mais recorrentes nas narrativas dos professores de crianças bem pequenas e pequenas são as de que as crianças são produzidas socialmente; são ativas; produtoras de cultura; protagonistas em seus contextos e percebidas como sujeito aprendente. Nas narrativas das professoras de bebês também fica evidente uma visão das crianças como ativas em seus contextos.

As crianças são definidas como “produzidas socialmente”, se constituem pelas relações com seus contextos de vivência. Destacamos um fragmento que expressa os múltiplos elementos que influenciam na constituição da criança: “tem sua personalidade moldada pela cultura popular a ponto de muitas vezes a família nem a escola conseguir se contrapor a força exigida na vida das crianças pela mídia e pela indústria [cultural]” (Prof 5P). A narrativa da professora aponta o papel da cultura massificada da mídia no cotidiano das crianças. Barbosa (2007) explicita que essa cultura é parte integrante das cul-

turas socializadoras das crianças. Atualmente chegam às escolas as novas infâncias com suas experiências mediadas pelas tecnologias.

Barbosa (2014) enfatiza que a partir da constituição do atual campo de Estudos Criança e Estudos da Infância as crianças passam a ser vistas não apenas como determinadas pelas culturas, mas também como agentes produtores de cultura, ativas na formulação de sentidos para o mundo em que vivem. Essa compreensão de criança tem influenciado no campo educacional. Essa influência também pode ser percebida nos documentos legais voltados à educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – apresentam uma ideia de criança, ratificada pela Base Nacional Comum Curricular – Educação infantil, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009)

A ideia de que são ativas, protagonistas em seus contextos de vivência e produtoras de cultura são notadas nas narrativas tanto como unidades de significado independentes quanto em relação umas com as outras. Uma das professoras ressalta essa dimensão:

As nossas crianças são sujeitos produtores de cultura infantil e isso se evidencia durante toda a rotina diária da educação infantil, principalmente quando são proporcionados espaços e tempos para que suas “vozes” possam emergir no processo educativo, para que possam ser sujeitos participantes de fato. (Prof 8P)

As crianças também são destacadas por sua dimensão de sujeitos aprendentes: “Tudo que você ensinar eles aprendem com tanta facilidade cada um do seu jeito e maturidade” (Prof 6P) e “as crianças precisam pegar, olhar, sentir e fazer junto” (Prof 2P). Nessa

perspectiva, as crianças são identificadas como um ser singular em desenvolvimento que aprende através do que lhe é proposto mas também, através do meio social, produz sua identidade em seus diversos contextos de relação, realizando novas descobertas e trocas de experiências: “São seres observadores, estão sempre atentos a tudo que está ao seu redor, são muito espertos e rápidos, tem facilidade para aprender” (Prof 8B). Outra narrativa de uma professora de bebês também faz referência à dimensão da aprendizagem da criança:

As crianças aprendem por repetição, em contato com as demais crianças e com os adultos através das músicas, histórias e brincadeiras. Pelo brinquedo as crianças externam o mundo adulto, através do faz de conta. (Prof 11B)

Outra narrativa com enfoque nas metodologias utilizadas na prática pedagógica, a professora destaca a presença da roda de conversa na rotina em que a criança expõe seu conhecimento de mundo, suas experiências, elementos da cultura a qual está inserida:

Metodologias como rodas de conversas, por exemplo, permitem que as crianças tragam elementos da sua realidade, constantemente “fogem” ao tema proposto em razão de que querem contar algo, e muitas vezes aquele é o único espaço que o adulto, que é tão importante para ela, vai escutá-la. (Prof 8P)

O relato abaixo exemplifica como esse conceito sobre a criança co-construtora de conhecimento e cultura se faz presente em sua prática:

[...] *estávamos no pátio brincando e a criança Ana Júlia vai até a colega Sofia com um potinho de plástico, cheio de areia e pedra, e com um gravetinho de árvore que imitava ser uma bomba de chimarrão, Ana Júlia se dirige a Sofia perguntando: - “Quer uma cuia amiga?”*
Como elas estavam próximas a mim, eu perguntei:

- *“vocês foram tomar chimarrão na casa da vizinha hein?”*
(Como eu sabia que elas moravam próximas uma da outra)
e Sofia respondeu:
- *“Sim prof. Você quer uma cuia também?”*
E eu respondi:
- *“sim, eu quero!”*
Sofia me alcançou o brinquedo, e eu acrescentei:
- *“Que tal a gente fazer uma pipoca?”*, e Ana disse:
- *“eu prefiro bolo de chocolate”, e eu disse:*
- *“Mas será que pipoca não combina mais?”* E ela respondeu
- *“não, eu gosto mais de bolo prof.”* (Prof 8P)

A narrativa explicita o brincar como lugar de manifestação da cultura da criança, “ao brincar, a criança dá uma nova ordem às coisas, trazendo simultaneamente o vivido e o novo, construindo cultura, refletindo e refratando a realidade na qual está inserida” (Tosatto; Portilho, 2014, p. 160). Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que a criança não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo, ela está no mundo como ele é hoje e ela incorpora esse mundo, é influenciada por ele, mas também o influencia e constrói significados a partir dele, possui interesses que podem não coincidir com os dos pais, dos outros com quem convive cotidianamente. Assim, a professora destaca a importância dessa compreensão em relação às crianças:

A educação infantil é a fase mais importante da vida da criança, nessa fase ela se permite aprender, voar, ser herói e ser bandido, serem pais e mães, serem professores. As crianças viajam criam e recriam suas realidades através do brincar, através de cada folha e tinta que são oportunizadas a elas. Saber respeitar e valorizar essa imaginação, essas criações e permitir que se expanda cada vez mais. Esse é o nosso papel enquanto educadores e colaborador para ajudarmos no crescimento de crianças saudáveis e seguras desenvolvendo seu potencial. (Prof 8P)

Outra professora coloca em destaque em sua narrativa o papel ativo que as crianças desempenham junto aos colegas e professores: “relatam vivências, questionam o porquê da ausência dos colegas e professores e sugerem atividades e recursos. Demonstram suas preferências e cobram determinados comportamentos dos colegas” (Prof 10P). A professora acentua a necessidade de observar as crianças para compreender suas especificidades e a importância de um planejamento que respeite a criança:

Ao observarmos o mundo cultural das crianças conseguimos entender como se dão as construções culturais e como podemos alavancar essas produções dentro da nossa prática. Pois ao ouvirmos as crianças sobre o que pensam, do que gostam, como interpretam, conseguimos compreender suas especificidades. Entender que a criança produz cultura implica em um planejamento que respeita a criança, que lhe possibilite partir do que já se sabe e proporcione descobertas e aprendizagens significativas. (Prof 10P)

Em sua narrativa sobre como percebe as crianças com quem trabalha sua compreensão sobre conhecer as crianças, aponta uma preocupação com definições prévias referentes a comportamentos esperados de acordo com a faixa etária, fazendo referência ao amadurecimento das crianças:

as crianças da turma do Pré 1 são crianças que estão fazendo 3 anos, outras que vão fazer e outras que já estão completando 4 anos. Ou seja, tem diferentes graus de amadurecimento entre elas. As mais velhas são independentes, comem, opinam, questionam e argumentam. As de 3 anos estão começando a entender que a sala possui regras e elas estão inseridas em um ambiente diferente do da sua casa. As crianças que ainda vão completar 3 anos ainda respondem com choro, teimosia, mas demonstro gostar de estar no CMEI e procuram contribuir. (Prof 10P)

A narrativa desta professora sinaliza que os professores partem de perspectivas muitas vezes antagônicas para pautar suas compreensões sobre as crianças e seu fazer pedagógico.

Outra imagem de criança é a de reprodutora de Conhecimento, Identidade e Cultura. Esta, conforme Dahlberg; Moss; Pence (2003) identifica a criança como receptora de conhecimento, como *tábula rasa*. Nessa perspectiva, “[...] a educação infantil assume o papel de adaptar a criança pequena as estruturas escolares existentes. O conceito de adaptação se contrapõe assim, ao conceito de integração” (Bardem, 2014, p. 183). Desse modo, cada etapa da infância é preparatória para a próxima, a educação infantil é preparatória para o ensino fundamental.

Essa compreensão tem expressividade (quando olhamos para o questionário, é apontada por 52 sujeitos), no entanto, não identificamos no conjunto dos memoriais selecionados tal compreensão. Nos memoriais que analisamos os professores apontam, conforme sintetizado por uma professora: “a criança como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e a importância de articular os eixos brincar, cuidar e educar” (Prof 11P), destacando a importância da educação infantil sem, contudo, estabelecer uma hierarquia em relação ao ensino fundamental.

Outra perspectiva define a criança como um Inocente, nos Anos Dourados da Vida:

Rousseau chama esse momento da criança de “anos dourados” [...] período inocente da vida de uma pessoa [...] e a crença de que a capacidade de autorregulação e o inato da criança vão buscar a virtude, a verdade e a beleza; é a sociedade que corrompe a bondade com a qual todas as crianças nascem. [...] Esta imagem da criança gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança. (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 66)

Essa visão traduz-se em uma preocupação de proteger a criança e foi predominante nas narrativas das professoras de bebês, expresso pela ideia de que “elas são inocentes e tem um coração grande” (Prof 3B) e pontuada somente por uma das professoras das crianças bem pequenas e pequenas: “*Ser tão indefeso*” (Prof 1P).

Transparece um olhar romantizado por parte das professoras de bebês quando falam das crianças, pois em suas narrativas explicitam a questão da criança como um ser carinhoso, que necessita de cuidado. Nesse sentido, podemos ressaltar “Elas são sábias, autônomas e ao mesmo tempo dependentes dos adultos” (Prof 6B).

É notável a valorização da dimensão emocional na relação com os bebês, “os bebês são um encanto, carinhosos, afetuosos, a responsabilidade é muito maior pois são pequenos e muitos dependentes das professoras” (Prof 2B) ou ainda a associação da relação professor e criança como uma relação de maternagem quando se trata de bebês: “Algumas crianças chamavam de mãe, sentia que aquilo era uma forma de amor de criança, de carinho e que elas se sentiam seguras com nós” (Prof 16B).

É interessante destacar outra tônica apontada por uma das professoras ao afirmar que “embora pensamos que são criaturas frágeis e delicadas, podemos nos surpreender com a capacidade de aprendizagem que nos trazem” (Prof 4P). Sendo assim, as crianças com sua fragilidade aparente, no sentido de transparecer serem “despreparadas” para o mundo, são percebidas de modo diferente no convívio cotidiano o qual possibilita entrever seus saberes e sua capacidade de aprender sobre o mundo que a rodeia. Essa compreensão parece aliar uma visão com um misto de criança como inocente e ao mesmo tempo potente.

Uma das narrativas assinala uma preocupação de um olhar sensível e acolhedor com relação à criança e a importância da afetividade na prática pedagógica:

É através do afeto que garantimos a construção e fortalecimento da autoconfiança da criança e a descoberta de que ela é capaz

de realizar qualquer ação obtendo êxito, respeitando os limites naturais do seu desenvolvimento. (Prof 9P)

Diversas narrativas apontam a educação infantil como a fase mais importante da vida de uma criança e cita que o cuidar, o educar e o brincar são ferramentas que caminham de mãos dadas e se articulam de forma indissociável. Também explicitam a importância de reconhecer a criança como protagonista do seu próprio processo de desenvolvimento e compreender a importância das brincadeiras pois nelas se fazem presentes as experiências que essa criança traz para a instituição escolar. Acerca dessa compreensão, destacamos:

Compreender a indissociabilidade entre o educar, cuidar e brincar implica em promover uma ação pedagógica respaldada em uma visão integrada acerca do desenvolvimento infantil, respeitando as peculiaridades de cada criança e oportunizando situações de aprendizagem significativas e prazerosas. (Prof 9P)

Nesta análise apresentamos diversas imagens, as quais procuramos aproximar com algumas imagens sociais apontadas por Dahlberg; Moss; Pence (2003) como discursos dominantes. A análise explicitou que, embora com algumas aproximações possíveis de serem efetuadas com esses discursos dominantes, os sujeitos da pesquisa possuem seus modos próprios de olhar as crianças. Transparece no percurso analítico cruzamentos desses e outros discursos sobre a criança e a infância que perpassam a sociedade, constituindo olhares e compreensões particulares. Embora seja possível localizar algumas visões recorrentes, são visões plurais.

Considerações finais

[...] eu realmente acredito que para atuar na educação infantil é preciso construir um olhar sensível em relação ao outro, as crianças, considerando que atuamos com sujeitos que estão “conhecendo o mundo”, e olha só que privilégio o nosso,

somos nós que apresentamos esse mundo, cabe a nós escolher como vamos apresenta-lo, se é de maneira fria, criando uma relação rígida de autoritarismo em relação a criança ou se é de um modo sensível, despertando o interesse da criança pelo aprender, descobrir, pesquisar, explorar, podendo torná-lo um sujeito desse processo. (Prof 8P)

A narrativa que trazemos a guisa de conclusão explicita a importância do olhar sensível do professor para com as crianças e também da importância da sensibilidade na relação com a criança, pontuando um modo de experiência possível na relação pedagógica entre adultos e crianças. Olhar para as crianças com o olhar das professoras e professores que produziram as narrativas presentes ao longo do presente texto possibilitou percebermos a multiplicidade de experiências presentes no contexto dos Cmeis.

As imagens sociais da infância são produzidas no âmbito da sociedade, a partir de um conjunto de referências culturais, políticas, epistemológicas, históricas e estabelecem relações intrínsecas com a pedagogia e a docência. Nesse sentido, refletir sobre as imagens sociais que permeiam o espaço educacional auxilia a compreender a pedagogia e as especificidades da docência.

A análise apontou que as professoras possuem certo nível de compreensão sobre as singularidades da docência na educação infantil em relação às práticas e as características e necessidades das crianças. As narrativas nos memoriais apontam em linhas gerais a percepção das especificidades das crianças (bebês, crianças bem pequenas e pequenas) como sujeitos ativos e suas necessidades de cuidado e educação e o direito de brincar são compreendidos como centrais na composição da docência na educação infantil. Os bebês ainda são vistos sob um olhar romantizado que o admira pela sua pequena dimensão, ao mesmo tempo em que se surpreende por suas potencialidades.

Os elementos que apresentamos ao longo desta análise possibilitam alguns indicativos importantes para compreendermos a docência nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão/PR, como um campo profissional em constituição onde

compreensões por vezes antagônicas se fazem presente e as peculiaridades da infância e das práticas educativas com esse grupo etário vai tomando corpo.

Temos acompanhado um interessante movimento no âmbito da educação infantil no município de Francisco Beltrão em que infâncias no plural emergem nas propostas e práticas pedagógicas, apontando, a nosso ver, um salutar movimento de colocar em questão as certezas que pareciam predominar no contexto. Nesse sentido, é possível, ou mesmo é preciso pensar a infância como devir e não como algo que já está dado, definido, estabelecido.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade** [online]. v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3j8t3Ue>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2xdoyiT>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BARDEM, Silvana Capelli. Olhares sobre a criança e a infância e suas implicações político-pedagógicas. **Cadernos de Educação**, v. 13, n.26, p. 181-195, jan.jun, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3FAo5Hy>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, DB. 9394/1996. BRASIL.

COSTA, Marisa. Vorraber. Novos olhares na pesquisa em educação. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 17.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil**. 2012. 135f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

MORUZZI, Andrea Braga; ALONSO, Giovana. Bebês e crianças bem pequenas no debate sobre cultura infantil. p. 519-538. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N.2, p. 653-675 maio-agosto de 2020. DOI: <https://bit.ly/3WriCok>. Acesso em: 8 ago. 2022.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: A abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - PPG/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. DOI: <https://bit.ly/3YPRqGX>. Acesso em: 8 ago. 2022.

SOUSA, José Vieira de. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, p.11-24, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3HNjSTM>. Acesso em: 8 ago. 2022.

TRISTÃO, Fernanda Cristina. Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de creches e desenvolvimento infantil. *In*: MARTINS FILHO, Altino J. (org.) **Criança pede respeito**: temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

5. O BRINCAR COMO DIREITO DAS CRIANÇAS E AS LIMITAÇÕES PARA QUE ELE SEJA EXERCIDO PLENAMENTE

Luiz César Teixeira dos Santos

Introdução

Em todas as ocasiões em que nos dedicamos a falar sobre o brincar, especialmente na condição de professor ou alguém que estuda o tema, algumas preocupações tomam conta das nossas reflexões. Uma espécie de “frio na barriga” decorrente do tamanho da responsabilidade e dos múltiplos desafios que entendemos existirem com relação à temática, sobretudo quando a mesma é motivo de debate no campo da educação escolar e da formação de docentes. Mas, afinal de contas, por que algo aparentemente trivial, simples e prazeroso pode ser motivo de desconforto e preocupação? Brincar não é algo já amplamente consagrado como fundamental e, em grande medida, assimilado pelas professoras e professores na educação infantil ou mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental? Tal qual o próprio tema do brincar, as respostas para estas questões podem parecer fáceis em um primeiro momento. Entretanto, quando nos debruçamos sobre o tema e começamos a falar sobre ele ou buscamos entendê-lo um pouco mais a fundo, percebemos que há muitos complicadores e que não é tão tranquilo desvendar os mistérios e nuances contidos nesse encantador e desafiador universo. Assim, respostas para algumas das questões acima podem ser sim ou não. Sim porque o brincar já goza de um determinado “status” de atividade fundamental na infância, que confere uma espécie de salvo conduto para que ele tenha espaço no âmbito da educação de crianças; não porque, embora tenha seu reconhecimento entre aqueles que lidam com as crianças cotidianamente, o entendimento e a forma de vivenciá-lo ainda está muitíssimo atravessado por contradições fundadas, na maioria das vezes, por limites na própria

compreensão sobre o que é o brincar, por confusões que colocam na mesma categoria de valores e elementos que são de ordens distintas, por exemplo a brincadeira e o esporte, ou ainda por condenar a um permanente antagonismo, elementos não necessariamente antagônicos, como no caso do mundo lúdico e do mundo do trabalho.

Nesse texto, pretendemos compartilhar algumas reflexões que têm tomado espaço em nossas discussões acadêmicas junto ao curso de Pedagogia, no qual trabalhamos uma disciplina em que procuramos debater o brincar e suas relações no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Além do mais, esse tema também tem sido um dos eixos orientadores do projeto de extensão “a primeira infância e a formação continuada de professores”, em que desenvolvemos um trabalho de formação continuada de professores, procurando problematizar os temas e relações que fazem parte do cotidiano das professoras e demais profissionais envolvidas com a educação de crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s).

O brincar aparece como um dos temas recorrentes nas angústias de professoras quando se debruçam a planejar a prática pedagógica. Nesse sentido, para mergulharmos um pouco mais no universo desse instigante assunto, partimos da experiência compartilhada no projeto de formação continuada com pedagogas e professoras. Todavia, consideramos pertinente questionarmos não só o contexto do brincar inserido no cotidiano das instituições educativas¹, mas também a maneira como ele é compreendido e vivenciado pelo conjunto da sociedade, destacadamente através da representação delineada nos discursos das pessoas vinculadas às instituições, assim como daquelas externas à elas.

1. O Projeto de Extensão intitulado “A primeira infância e a formação continuada de professores”, começou como um projeto temporário (2 anos), vinculado ao Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância. Inicialmente era um projeto de formação continuada com professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI’s, do Município de Francisco Beltrão - PR. Com o transcorrer dos trabalhos, foram aparecendo demandas de outros municípios da Região Sudoeste do Paraná, o que fez com que o grupo responsável avaliasse e decidisse tornar o projeto permanente, ampliando o público atendido, assim como as temáticas envolvidas.

Os sentidos do brincar e o processo histórico

Ao tratarmos desse tema uma das primeiras dificuldades que se apresenta é a própria definição em torno da conceituação do que seja o brincar, daquilo que o define e, ao mesmo tempo, o diferencia de outras práticas ligadas ao território da ludicidade, haja visto a existência de variadas palavras associadas ao mesmo campo semântico e que, muitas vezes, apresentam divergências entre si ou mesmo servem para definir coisas absolutamente antagônicas. Brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e esporte são algumas das palavras que compõem um campo conceitual vinculado ao mundo lúdico e, portanto, geralmente são compreendidas como se pertencessem ao mesmo campo de valores, o que nem sempre condiz com a realidade. Esse entendimento comum já contribui para alguns problemas. O primeiro deles é que as pessoas tomam por sinônimos conceitos que não o são, ou seja, embora as palavras pertençam a uma mesma semântica, seus valores são distintos. Assim, definir brincar não é uma tarefa tão simples como pode parecer à primeira vista. Fortuna (2012, p. 15) afirma que “delimitar com exatidão o que é da conta do jogo, brinquedo, brincadeira, ludicidade expõe a própria etimologia do jogo”, ou seja, já se impõe dificuldades no sentido da origem das várias palavras que se inter-relacionam, como também da ausência, em algumas línguas, de terminologias específicas para ações que são diferentes, como é o caso da expressão inglesa “to play”, utilizada tanto para brincar quanto para jogar ou tocar um instrumento. O mesmo acontece na língua francesa com “jouer”, que se refere a brincar ou jogar. Na língua portuguesa temos palavras diferentes para designar brincar e jogar, e isso faz sentido, uma vez que, de fato, nem sempre são a mesma coisa ou designam uma mesma ação. Por outro lado permite com que as pessoas usem indiscriminadamente tanto uma palavra quanto a outra para indicar atividades tipicamente relacionadas ao ato brincante, o que acaba contribuindo para uma indefinição do que podemos chamar de “estatuto epistemológico” do brincar.

Antes de nos atermos mais detalhadamente sobre os diferentes sentidos que variadas terminologias assumem na representação social

em torno do brincar, é fundamental debatermos rapidamente o significado de lúdico ou ludicidade, uma vez que este termo quase sempre está associado também a alguns dos outros conceitos mencionados aqui, como jogo, brincadeira e brinquedo. Afinal, o quê nos leva a dizer que essas atividades são lúdicas? Qual o significado de algo lúdico?

De acordo com o dicionário, lúdico é “referente a, ou que tem o caráter de jogo, brinquedos e divertimentos...” (Ferreira, s/d, p. 855). Nesse sentido, o dicionário não nos ajuda muito a esclarecermos os dilemas conceituais e evitarmos algumas confusões. Entendemos que lúdico está relacionado à enorme variedade de ações que têm a liberdade, o prazer e o divertimento como eixos. Entretanto, as atividades que apresentam tais premissas são inúmeras e pertencentes a diferentes segmentos. Cinema, por exemplo, envolve prazer, diversão e liberdade. Liberdade de escolher se deseja ou não assistir e liberdade de quando ir. Portanto, está no rol de atividade lúdica. Outra prática bastante comum entre os brasileiros e que também podemos utilizar como exemplo é o jogo de futebol com amigos, como atividade de fim de semana. Pode envolver diversão, liberdade e prazer, muito embora seja totalmente diferente de ir ao cinema. Além do mais, o mesmo futebol, quando realizado pela ótica do jogador profissional, ganha conotações totalmente distintas, inclusive pode perder a característica de liberdade, diversão e prazer.

A leitura também é um exemplo de atividade que pode ser enquadrada no campo lúdico. Todavia, não podemos afirmar que toda leitura tenha a ludicidade como mediadora, pois admirável diferença há entre uma leitura descontraída, realizada como “hobby”, pelo simples prazer de degustar um livro de romance ou artigos jornalísticos para se manter informado, de uma leitura acadêmica como exigência de estudo ou trabalho.

Em um clássico sobre as discussões relativas ao jogo, que inclusive tem o sugestivo título de *Homo Ludens*, Huizinga (2000) debate várias esferas da vida humana nas quais estão presentes elementos ligados à ludicidade. O fator lúdico aparece mediado pelo jogo, uma vez que os seres humanos tendem a utilizarem, no contexto prático da vida, elementos do plano simbólico. Esse simbolismo está presente na dinâmica

de diferentes jogos, o que leva o autor a identificar, em muitas esferas da vida humana, a presença e o papel relevante do mesmo. Conforme aponta Huizinga (2000), nós, espécie humana, somos preponderantemente lúdicos porque esta dimensão se faz presente em múltiplas situações da nossa história. De acordo com o autor, em muitas ações cotidianas os indivíduos assumem, concreta ou simbolicamente, atitudes que se aproximam da esfera do jogo. Obviamente que esse entendimento depende da concepção de jogo assumida. Nesse sentido, pode parecer ilógico relacionar o jogo com a guerra, como o faz Huizinga (2000), mas o fato é que ao longo da história da humanidade possivelmente o jogo tenha servido e talvez ainda sirva como representação e práticas com perspectivas muito diferentes, em determinados momentos relacionadas a valores e sentimentos positivos, outras vezes direcionadas a verdadeiros horrores, como nos círculos romanos.

A discussão apresentada no livro de Huizinga associa o jogo com vários elementos da cultura humana, inclusive com aqueles não propriamente virtuosos, como no caso da guerra. Entretanto, no início do texto o autor define o jogo como

uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. [...] uma atividade desligada de todo e qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Huizinga, 2000, p. 16)

As discussões apontadas acima, reforçam o entendimento de que o jogo, dependendo a forma para a qual é direcionado, pode apresentar características tanto positivas quanto negativas. Há vivências do jogo que permitem aos participantes experiências de liberdade, alegria, prazer, paz e cooperação, outras, contrariamente, provocam o sentimento de obrigação, seriedade, desprazer, violência e competitividade.

Embora a esfera do jogo contemple inúmeras possibilidades, podendo fazer parte de suas fileiras uma grande variedade de jogos tradicionais, como as brincadeiras de “pega-pega”, “queimada” e “esconde-

-esconde”, os jogos de tabuleiro, como “damas” e “ludo”, além de jogos com cartas ou ainda jogos teatrais, observarmos que os jogos prevalentes entre boa parte das crianças e mesmo na população em geral, são aqueles que têm influência dos esportes e que trazem como particularidade a competição exacerbada e a visão do outro como adversário.

A partir do século XX, com o desenvolvimento dos esportes de massa e sua apropriação pelo sistema midiático, sobretudo pelo fato do espetáculo esportivo se enquadrar como um instrumento eficaz à mercadorização e propaganda, o conceito de jogo/jogar foi açambarcado pela lógica do esporte de rendimento, pela performance competitiva, pelo sobrepujar e pelo comércio. Nesse sentido, “é difícil conceber que em atividades nas quais prevalece o espírito altamente competitivo, como o esporte de alto rendimento, o elemento lúdico permaneça incólume” (Santos, 2017, p. 136). Podemos observar que a maneira de experimentar a ludicidade é diferente e que a

sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implica a perda de uma parte das características lúdicas mais puras. Isto se manifesta nitidamente na distinção oficial entre amadores e profissionais [...] O espírito do profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe falta a espontaneidade, a despreocupação. (Huizinga, 2000, p. 219)

Como podemos observar, Huizinga considerava que o regramento e a padronização do esporte tende a afastar seus participantes da experiência lúdica. Nesse sentido, quando pensamos a respeito do brincar, nossa compreensão conceitual sobre o tema vai em um sentido distinto daquele atribuído ao jogo quando vinculado às atitudes de animosidades entre as pessoas, assim como do esporte, mesmo o amador, uma vez que sua lógica também se orienta pela competitividade exacerbada.

No debate conceitual sobre o brincar e o jogo é possível identificarmos uma tendência entre as pessoas, mesmo dentre profissionais da educação, de considerá-los sinônimos, corroborando com certa confusão e com práticas equivocadas nas escolas. Obviamente que

muitos tipos de jogos servem, com muita propriedade, ao brincar e são, efetivamente, brincadeiras. Porém, nem todos os jogos têm em seu cerne a liberdade, o prazer e o interesse no divertimento imediato como principais balizadores da sua realização. Vale ressaltar que estas premissas são básicas ao brincar.

Exemplos de jogos que apresentam pontos de distanciamento com relação às premissas mencionadas acima são os chamados jogos de estafetas. Estes envolvem disputas entre duas equipes e geralmente provocam bastante euforia nos participantes justamente por potencializar, com acentuado dinamismo, a competitividade entre os dois lados. Nesse tipo de jogo, muito comum e bastante utilizado nas escolas, indubitavelmente, a cada partida, uma das equipes ou alguns dos jogadores experimenta a sensação da derrota, a frustração e, muitas vezes, o deboche por parte dos vencedores. Esses valores, quando vivenciados reiteradamente, afasta o participante da lógica do prazer que está na base no brincar.

Alguns jogos de cartas também são exemplos típicos do afastamento de determinadas premissas lúdicas, especialmente a que se refere ao interesse puramente no divertimento imediato. A título de ilustração podemos citar os campeonatos de “poker”, nos quais transitam grandes quantidades de dinheiro, tornando a busca pelo ganho financeiro maior e mais latente do que o sentido de diversão sem segundas intenções. Do mesmo modo, é comum em vários círculos sociais os encontros de tunguetes, caracterizados como reuniões de amigos para jogatinas nas quais se apostam determinadas quantias para poder participar.

Para além da terminologia do jogo, outros termos igualmente carregam, no bojo de seus campos conceituais, proximidades que acabam contribuindo para confusões. Os conceitos de brincar, brinquedo e brincadeira também são considerados dentro do universo lúdico. Entretanto, as diferenças começam pelo próprio fato do primeiro ser verbo e os outros dois substantivos. Nesse sentido, brinquedo diz respeito ao objeto que pode ajudar a mediar a ação de brincar; brincadeira é a atividade realizada individualmente ou

em grupo, com ou sem uso de brinquedo, que potencializa o próprio brincar; e brincar, justamente por se caracterizar como verbo, indica e implica ação, sugere um indivíduo participativo, vivaz e atuante. Assim, entendemos que o termo brincar seja o que mais se aproxima daquilo que defendemos e acreditamos estar mais em conformidade com as necessidades das crianças. Brincar implica liberdade, prazer no que está fazendo, realizar a brincadeira com um fim em si mesma, sem interesse posterior, estar aberto a flertar com a fantasia e disposto a dar vazão ao imaginário, ainda que este esteja sempre mitigado pela concretude do mundo real. Em certa medida, brincar é estar assentado no chão da realidade ao mesmo tempo em que a corporeidade flutua no mundo onírico. Esses elementos já nos dão um marco de distanciamento em relação a muitos tipos de jogos, aos esportes e várias outras atividades que, assim como o brincar, pertencem ao universo lúdico sem, no entanto, serem a mesma coisa e, portanto, merecerem e precisarem ser compreendidas de modo mais aprofundado e crítico, especialmente por parte dos profissionais da educação que convivem cotidianamente com crianças.

É importante termos claro que a dimensão lúdica e todas as atividades daí decorrentes, como o brincar e o jogo, não nascem pura e simplesmente das ideias dos sujeitos, sejam adultos ou crianças. Os jogos de fantasias, o faz de conta, os mitos e o folclore, por mais que pareçam “brotar” do imaginário popular ou da cabeça das crianças, encontram suas raízes na realidade concreta, nos costumes e práticas cotidianas de determinada sociedade. Surgem das histórias contadas em rodas de conversa, da literatura, dos conflitos e conquistas do mundo real. Por isso os jogos e brincadeiras variam no tempo e no espaço e, embora exerçam influências entre si, não são iguais em todos os lugares ou épocas. Nesse sentido, é compreensível que boa parte dos meninos brasileiros brinquem sob a influência marcante do futebol, assim como é de se entender que aquela criança que tenha contato com aparatos tecnológicos se utilize da tecnologia como brinquedo. Estranho seria se as crianças atuais brincassem como brincavam nossos avós, pois o desenrolar histórico faz surgir novas

técnicas de produção da vida e seus valores. O avanço tecnológico possibilita o desenvolvimento de novos brinquedos que enseja diferentes comportamentos e brincadeiras por parte das crianças.

Quem viveu sua infância nas últimas décadas do século passado poderá, a partir das próprias experiências vividas, fazer certa ideia do quanto a sociedade brasileira tem se modificado. Com os governos desenvolvimentistas e o avanço da Revolução Verde, que buscou implementar pacotes tecnológicos voltados ao campo e a industrialização do país, o Brasil entrou em um período em que as relações sociais modificaram-se de maneira bastante intensa. Com o êxodo rural a vida se transforma, se altera a forma de subsistência, os valores, os costumes e o brincar.

O movimento migratório provocou duas consequências diretas: o esvaziamento do campo e o inchaço populacional nas grandes cidades. Paulatinamente os comportamentos vão se adaptando aos novos tempos e às condições espaciais urbanas. Nesse contexto, as brincadeiras infantis também se transmutam conforme as novas realidades. Das casas nos sítios ou fazendas passa-se a habitar os apartamentos. Os grandes espaços gramados e com muitas árvores cede lugar às plantações de soja. Seus antigos exploradores passam a frequentar os pátios cimentados. Os conjuntos de casas das colônias de trabalhadores rurais aos poucos desaparecem e são substituídas pela paisagem da monocultura. Os antigos moradores vão somar-se ao contingente de operários vivendo nos bairros populares dos centros urbanos.

A população infantil que viveu esse processo também precisou se adaptar, modificando hábitos, alterando seus brinquedos e maneira de brincar. Se antes o cavalinho de pau era encontrado nos galhos de alguma árvore, hoje ele está à venda na prateleira da loja especializada em brinquedos. As crianças sempre foram muito imaginativas para improvisar os objetos para brincar, mas se antes estes eram encontrados na natureza, atualmente são majoritariamente consumidos nos shoppings. Esses exemplos dimensionam um pouco das mudanças que o avanço tecnológico, aliado às transformações culturais, trouxeram em relação ao que significa viver a

infância na contemporaneidade e como o brincar tem se modificado frente a essa nova realidade.

Outro aspecto que se explicita através do brincar são as questões de gênero e para as quais deveríamos nos questionar, ou seja, por que o menino brinca de bola e a menina de boneca? Por que os espaços da brincadeira são diferenciados para meninos e meninas? Assim, a questão mais pertinente talvez não seja indagar por que as crianças não brincam mais como antigamente, e sim porque brincam da maneira como o fazem hoje e quais implicações esta forma de brincar tem em suas vidas.

São muitas as questões e os dilemas que se apresentam em relação ao brincar. São desafios a serem pensados pelas professoras, coordenadoras, diretoras e por todos aqueles que convivem com o contexto escolar diariamente, têm a educação como área de trabalho e as crianças como companhias cotidianas.

Os (des)caminhos do brincar na educação

É inegável que as crianças têm conquistado, ao longo das últimas décadas, um reconhecimento cada vez maior. No Brasil, a partir da Constituição de 1988 e posteriormente com os avanços nos debates e na articulação de leis voltadas à proteção, amparo e desenvolvimento da infância e juventude, o aparato legal tem contribuído para estabelecer bases importantes para trilhar um caminho saudável e enriquecedor para a infância sob o ponto de vista do desenvolvimento humano. As Diretrizes Curriculares Nacionais par a Educação Infantil (DCNEI, 2010) são um exemplo de como a preocupação em garantir os direitos das crianças e sua definição social vem tomando parte na legislação brasileira. Esse documento define a criança como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12)

Ainda em conformidade com as DCNEI (2010, p. 25) “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Esses princípios orientadores para a Educação Infantil também foram assegurados no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Novamente a lei assegurando um direito. Porém, na prática cotidiana esses princípios são assegurados de fato? No dia a dia das instituições educativas as crianças têm seus direitos garantidos? As professoras e professores têm compreensão do significado da lei e conseguem implementá-la em seus planejamentos pedagógicos?

Como podemos observar, há um esforço na busca por garantir o brincar como uma dimensão central na vida das crianças. Entretanto, há um problema que é quase crônico em nosso país e que podemos observar naquilo que tange aos direitos da infância tanto quanto em várias outras garantias legais. Aquilo que está assegurado em lei nem sempre é garantido na vida real.

No ambiente educacional, notoriamente na Educação Infantil, é comum ouvirmos falas de apoio e defesa sobre a necessidade da brincadeira em relação às crianças, afinal de contas

Não costuma ser difícil convencer os professores da importância do jogo no desenvolvimento humano. Seu trabalho, constantemente, confronta-os com esse fato. Afinal, as crianças brincam, muitas vezes, apesar dos adultos. (Fortuna, 2012, p. 17)

Os dizeres de Fortuna (2012) corroboram com dois elementos importantes que abordamos neste texto: primeiro o entendimento comum de que o brincar é fundamental para as crianças, deve estar presente na escola e que, portanto, professores e professoras concordam com a importância do mesmo; segundo a simbiose entre os conceitos de brincar e jogo que, sob nosso ponto de vista, às vezes confunde e atrapalha.

O fato de o brincar gozar o status de algo indissociável da infância, espécie de valor geralmente atrelado ao próprio conceito e definição de criança, não o torna incólume a problemas de variadas ordens que o

restringem e limita a experiência das crianças com relação ao mesmo. Poderíamos explicar aqui, como já mencionado anteriormente neste texto, algumas problemáticas de ordem histórica e social que atrapalham as vivências infantis com relação ao brincar e que existem para além da escola e das práticas educativas de professoras e professores, como as transformações pelas quais a sociedade brasileira tem passado desde meados do século XX, alterando as relações espaciais das famílias e os avanços tecnológicos que interferem nos comportamentos, no consumo e na maneira das crianças lidarem com os brinquedos que, para além de um objeto para brincar, assumem o valor de mercadoria. No entanto, em razão do foco a que nos propomos e do limite espacial deste artigo, restringimos nossas reflexões ao modo como o brincar aparece nas falas e nas vivências cotidianas em alguns dos contextos escolares acompanhados, bem como nas implicações decorrentes do entendimento do brincar como um recurso pedagógico.

Não podemos negar que o brincar faz parte do contexto educacional e está presente no dia a dia das crianças, mesmo quando elas estão na escola. Porém, a maneira como o brincar é permitido dentro das instituições educativas e os espaços para que ele aconteça ainda são motivos para muitas reflexões. De acordo com Loro (2008, p. 39)

não é difícil perceber que na escola os pátios e os ginásios estão mais desenhados para as práticas esportivas que para as brincadeiras. Sabemos bem que não é o espaço físico que irá ou não oportunizar as brincadeiras, mas sim a intenção do professor em acreditar na ludicidade.

Nas observações que temos realizado e nos trabalhos com formação continuada, temos verificado que as professoras e professores até apresentam boa vontade com relação à perspectiva lúdica e interesse em oportunizar o brincar para as crianças. O problema é que não sabem como fazê-lo e ainda estão presos à lógica formativa que privilegia a racionalidade instrumental, pautada no domínio de conteúdos de algumas áreas consideradas fundamentais na ótica da sociedade capitalista. Nesse sentido, os saberes, os tempos e os espaços escolares são coerentes com aquilo que a sociedade considera bom e útil.

A concepção, em alguns momentos explícita em outros subjacente nas falas do senso comum e mesmo de boa parte dos educadores, é de que o brincar e as brincadeiras são elementos acessórios ao fazer pedagógico. Raramente vemos o brincar como protagonista no ambiente escolar, seja nos Anos Iniciais ou na Educação Infantil. Não fosse assim, não faria sentido a concepção do “dia do brinquedo”. Por várias vezes já questionamos as professoras e pedagogas sobre isso e a resposta é que não dá para liberar os brinquedos e a brincadeira sob o risco das crianças subverterem a ordem, de ocorrerem conflitos entre eles e de não conseguirem trabalhar os elementos do planejamento. Ora, se as interações e brincadeiras são norteadores da Educação Infantil, deveriam estar presentes todos os dias ou, no mínimo, na maior parte do tempo. As dificuldades deveriam ser pensadas e contornadas em um contexto em que esses fatores estivessem presentes, inclusive com a participação direta das crianças na solução dos impasses e não com a ausência delas e das brincadeiras.

Uma espécie de círculo vicioso parece permear as vontades e o olhar educativo da família e das professoras. Assim, todos agem com boas intenções e no sentido da melhor formação para as crianças, sem perceberem que acabam afastando-as de elementos que são fundamentais na idade em que se encontram e que estão precognizados na legislação, qual seja, a liberdade e o direito de brincar. Esses fatores não precisam substituir outras atividades educativas, mas precisam estar presentes na escola de modo mais qualificado.

Em um estudo sobre os tempos e espaços do brincar no interior das escolas, identificamos que

o brincar assume um papel importante [...], pois ele pode ser exercido pelas crianças como ferramenta que subverte a lógica disciplinar da escola, assim como também pode fazer parte do cotidiano dos professores, dando margem à vivência da brincadeira como suporte à liberdade e à diversidade. No entanto, a organização espacial das escolas de ensino fundamental parece estar voltada muito mais para a lógica de apreensão do conhecimento técnico, no caso das salas de aula e da organização curricular, e de performan-

ces esportivas, no caso dos pátios, ginásios e outras áreas de lazer, do que articulado com a possibilidade da dimensão lúdica. (Santos, 2017, p. 79)

A tendência formativa que permeia a Educação Infantil parece não estar muito distante daquilo que vemos no Ensino Fundamental. Acompanhando estágios e trabalhando com formação continuada, observamos que as professoras até se esforçam para trazerem o brincar para o contexto de suas aulas, mas há uma enorme dificuldade para desvencilhar-se de uma lógica que podemos chamar de “conteudista”. A valorização do domínio linguístico e matemático aparece muito forte já na Educação Infantil. Não é de se admirar o fato, muito comum, de pais, mães e até professoras se deliciarem ao verem as crianças, ainda pequenas, conseguirem identificar cores, reconhecer números e letras, entre outras façanhas dignas daquelas que já frequentam o Ensino Fundamental.

Nos trabalhos que temos feito no projeto de extensão com coordenadoras pedagógicas e professoras de Centros de Educação Infantil, observamos planejamentos de ensino e relatos que explicitam a maneira como as professoras veem o brincar fundamentalmente como suporte e as dificuldades para romperem com a perspectiva utilitarista sobre o mesmo.

No projeto de formação continuada propomos às professoras que escrevessem memoriais sobre seus planejamentos e o cotidiano de trabalho com a turma. Em dois grupos analisados (de bebês e de crianças bem pequenas) o brincar teve uma recorrência acentuada nos memoriais. Em um dos relatos o brincar aparece compondo uma tríade com o cuidado e educação e com um papel central na educação infantil. Nos dizeres da professora “É preciso estar atento e oportunizar à criança momentos lúdicos, prazerosos onde esta possa ser protagonista de sua própria história” (Profª 5P). A professora ainda prossegue: “é através da brincadeira que ela se desenvolve, aprende, experimenta, desenvolve autonomia e organiza emoções, aprende a socializar, dividir e respeitar os colegas” (Profª 5P).

Para outra professora o brincar é apontado como a atividade principal da criança e “uma importante forma de comunicação, é por meio desse ato que a criança pode reproduzir o seu cotidiano” (Prof^{ta} 1B). A brincadeira é compreendida como a forma da criança comunicar-se e expressar sua compreensão de mundo. O brincar também é destacado com relação ao seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança: “É através do brincar, do lúdico que a criança vai se desenvolvendo, o aprendizado torna-se muito mais interessante e gostoso” (Prof^{ta} 2B).

Como se evidencia nos relatos acima, é unanimidade ouvir das professoras narrativas nas quais o brincar aparece como algo importante para as crianças, assim como ferramenta necessária e útil no processo educativo com as mesmas. Nesse sentido, não é difícil ouvirmos elogios quanto ao tema ou retóricas que identificam a centralidade do brincar durante a infância e, portanto, fundamental no cotidiano infantil, seja fora das instituições educativas ou dentro delas.

O trabalho desenvolvido no projeto de extensão com as professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, permitiu identificarmos uma similaridade nos discursos relativos ao brincar que o percebem como elemento necessário. Em nosso entendimento, essa aceitação ocorre fundamentalmente por dois motivos: 1) o próprio contexto social que, apesar dos inúmeros problemas e contradições sobre o tema, ainda enxerga o brincar como dimensão pertencente à infância e permitido nesta fase da vida; 2) as mudanças a partir da Base Nacional Comum Curricular, que trouxeram o brincar como um eixo estruturante, junto com as interações, para o campo da Educação Infantil.

Apesar das professoras verem com simpatia o brincar, não podemos afirmar que há um entendimento sobre a importância do mesmo. Em nosso ponto de vista isso pode ser explicado a partir de elementos históricos e culturais de nossa sociedade, assim como do perfil de formação na área da educação, particularmente da pedagogia.

Com relação ao contexto sócio-histórico constatamos que a sociedade do trabalho, mesmo na contemporaneidade, tende a privilegiar ações orientadas por uma racionalidade instrumental, fazendo com que sejam priorizadas atividades que tenham, em si mesmas, valores

guiados à preparação para o mundo do trabalho ou que favoreçam, como instrumento didático, o desenvolvimento das mesmas. Gonçalves (2002), ao debater a história da corporeidade e suas relações com a educação, demonstra que as dimensões corporais mais vinculadas às emoções, ao prazer, ao ócio, como é o caso do brincar, tendem a ser secundarizadas em detrimento da racionalidade, do comportamento planejado, técnico. É nesse sentido que muitas professoras afirmam a importância do brincar e, literalmente, fazem uso dele como ferramenta pedagógica em suas práticas cotidianas. Portanto, não dá para afirmar que se compreenda o valor do brincar em si, como uma dimensão humana, mas sim seu valor como recurso, o que não nos parece ser a mesma coisa. Isso explica, ao menos em parte, porque é comum escutar das professoras que brincar pode, desde que tenha um objetivo, um fim. O brincar não é visto de maneira positiva, nem bem aceito no campo educativo, com um fim em si mesmo, o brincar por brincar. Isso indica que não temos o entendimento de que o brincar tenha seus méritos, independentemente de qualquer outro fator externo a ele, e importância como dimensão humana, contribuindo com o desenvolvimento, com a aquisição de valores, de capacidades, com o favorecimento de trocas e vivências interpessoais.

Outro limite que se impõe à vivência do brincar na Educação Infantil é resultado da formação falha que se tem em relação ao tema. Isso decorre, dentre outras coisas, do fato de que ainda é incipiente o debate sobre a importância do brincar como dimensionalidade humana que está para além da sua excelência como ferramenta didática. O problema se complexifica a medida que a professora que não brinca e não aprendeu a brincar, apresenta limites e dificuldades para potencializar a brincadeira entre as crianças. Isso tem sido claramente percebido ao longo dos últimos anos em que temos atuado em um projeto de formação continuada com professoras e coordenadoras da Educação Infantil. Elas concordam e reafirmam a centralidade do brincar na vida das crianças, mas têm enormes dificuldades para implementar essa centralidade no cotidiano. É comum a demanda por formação sobre o tema. Todavia, as professoras participam timidamente ou mesmo se negam a participar quando ocorre atividades brincantes nos encontros formativos.

Considerações finais

Pensar o tema do brincar, assim como colocá-lo como protagonista no trabalho cotidiano com a educação não é tarefa fácil. Em uma análise rápida, sem o necessário rigor conceitual, podemos até considerar o mundo da brincadeira como algo trivial e simples, seja do ponto de vista de nossas próprias vivências ou da capacidade de prover situações em que o brincar possa ser exercido pelas crianças de maneira plena. No entanto, uma análise mais criteriosa mostra que os profissionais da educação apresentam grandes dificuldades em lidar com o brincar e colocá-lo como eixo norteador da Educação Infantil como reza a legislação brasileira e está manifesto nos documentos oficiais que orientam o fazer pedagógico.

Porém, não podemos culpabilizar as professoras por todas as dificuldades apresentadas. A educação não pode ser vista de maneira dissociada do desenrolar histórico e dos arranjos sociais e culturais que foram e são construídos ao longo do tempo. Nesse sentido, a formação acadêmica ainda muito frágil com relação aos debates sobre o tema, assim como a matriz produtiva da sociedade brasileira, corroboram para as visões distorcidas sobre o significado do brincar e sobre sua inserção no mundo escolar. Consideramos necessário a compreensão de que o mundo do trabalho, embora importante à nossa subsistência, não é a única dimensão da vida. Ademais, os valores lúdicos do brincar, que transitam por espaços geralmente considerados como não sérios, precisam ser aceitos como importantes independentemente de estarem ligados ou não aquilo que se compreende como elementar na prática educativa. Não somos adeptos da substituição de uma coisa por outra, nem o fim das atividades que se destacam pelo protagonismo da razão instrumental. Apenas defendemos que o brincar tenha o espaço, o tempo e a compreensão correspondente ao peso que temos lhe dado no campo teórico e discursivo. Ao buscarmos isso possivelmente haverá uma transformação nas rotinas institucionais da educação. Existirá mais ludicidade, liberdade, prazer e alegria sem deixar de haver aprendizagem.

É preciso superar a dicotomia entre o sério e o não sério, entre aquilo que é visto como pedagógico e o que não é considerado como tal. É necessário superarmos a visão equivocada, que se evidencia nos planejamentos e relatos, de considerar o brincar apenas como suporte, como meio para se alcançar um determinado fim que está para além dele mesmo. Enquanto só conseguirmos enxergá-lo a partir dessa premissa, dificilmente as brincadeiras e o brincar deixarão de ser coadjuvantes para serem protagonistas no cotidiano das crianças quando estão no interior das escolas ou dos centros de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

FORTUNA, Tânia Ramos. A importância de brincar na infância. *In*: HORN, Cláudia Inês *et al.* **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de Professores e Representações Sobre o Brincar: contribuições das ideias de Humberto Maturana**. 2008. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental**. 2017. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

6. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DAS DIRETORAS

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Letícia Rita Mariott

Proposição de escrita

A saber, o presente texto é um desdobramento dos resultados obtidos em trabalhos de iniciação científica voluntária – ICV, nos anos de 2019 e 2020. Visa, no seu decorrer, analisar e identificar a percepção de cuidado e educação daquelas que protagonizam a gestão dos Centros Municipais de Educação Infantil - Cmeis de Francisco Beltrão - PR: as diretoras¹.

A construção desse enredo se dá na análise da caracterização da educação infantil e nas compreensões de cuidado e educação por parte das gestoras das instituições públicas que exercem o trabalho com bebês, crianças pequenas e bem pequenas. Esses dados se apresentam de forma empírica, por meio da análise de questionários respondidos por cada uma das participantes no projeto de pesquisa “Primeira Infância em Foco: Concepções e práticas de educação e cuidado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão” desenvolvido pelo grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância - Gpecí, e se solidificam com a pesquisa de cunho bibliográfico.

A proposta de escrita se fundamenta na história recente da educação infantil brasileira, que teve seu início marcado pela urgente necessidade de atender às mães trabalhadoras que adentravam o mercado de trabalho. Os fins para os quais se pretendiam as instituições de educação infantil culminaram em um ciclo de ações e concepções discordes, que separam as práticas docentes em escolarizadas ou assistencialistas.

1. Opta-se, neste texto, por utilizar a denominação “diretoras”, pois a maioria das participantes do projeto de pesquisa são do sexo feminino.

Contextualiza-se, nas seções iniciais, a conjuntura que compôs o desenvolvimento da pesquisa com as diretoras dos 19 Cmeis do município de Francisco Beltrão – PR, bem como o papel da gestão e do gerir enquanto organização do trabalho pedagógico e ambientação do espaço escolar.

Ademais são apresentados, nas seções que seguem, conceitos que enriquecem essa discussão, por autores que dialogam com as problemáticas alvo dessa investigação, tais como Azevedo (2013), Bujes (2001), Guimarães (2011), Khulmann Jr. (2000), Kishimoto (2002), Kramer (2005), Libâneo (2001) e Maia (2012).

Em contraponto à teoria são expostas, na sequência, respostas vindouras de quem está à frente da gestão da educação infantil, permeando as reflexões necessárias ao cotidiano de quem participa diretamente do processo de cuidar e educar, viés central do trabalho que aqui se discorre.

Por parte final, pondera-se sobre a atuação das gestoras no trabalho de cuidar e educar, dos seus limites e possibilidades dada a existência, em partes, de certo distanciamento entre o trabalho da gestão e o que acontece nas salas de aula.

Conclui-se então, da importância e dever que a gestão escolar tem a frente dessa etapa da educação básica, sendo papel primordial, promover práticas indissociáveis de cuidado e educação e buscar a continuidade da formação inicial de todo o corpo docente e demais agentes escolares das instituições em que estão inseridas.

O contexto investigado

O cerne deste trabalho nasce de uma pesquisa que se realizou no ano de 2018, com o objetivo de conhecer as concepções e práticas de cuidado e educação, do brincar, de infância/criança e os processos de constituição profissional que se fazem presente nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão através de questionários respondidos por professoras/es e gestoras. Este texto analisa os questionários respondidos pelas diretoras/es dos 19 Cmeis do mu-

nicípio de Francisco Beltrão – PR, cuja pauta procurava saber, entre outros aspectos a caracterização da educação infantil e a descrição da rotina da gestão institucional relatada por essas profissionais.

A busca por essas respostas se desdobrou do projeto de pesquisa “Primeira infância em foco: concepções e práticas de educação e cuidado nos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão” (2018) e do projeto de extensão “A primeira infância em foco: Práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação da criança” (2018), realizado por professores do curso de Pedagogia, membros do Grupo de Pesquisa Educação, Criança e Infância - Gpeci.

A aplicação de questionários, realizada em 2018, insere-se na abordagem qualitativa de pesquisa educacional e contou com questões fechadas e abertas. As/os diretoras/es dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Francisco Beltrão que responderam ao questionário do projeto de pesquisa mencionado acima, assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

Ao considerar o contexto exposto, urge a justificativa dessa temática: a história recente da educação infantil brasileira enquanto primeira e primordial etapa da educação básica. As instituições de educação infantil, denominadas creches, tiveram seu surgimento respaldado na necessidade de atender à emergente classe de mães trabalhadoras que buscavam uma alternativa para deixarem seus filhos enquanto adentravam no mundo do trabalho. Desde então, segundo Kishimoto (2002), existem desencontros de concepções e ações, separando o educar e o cuidar o que caracteriza o atendimento das crianças de forma assistencial, ou escolarizada, conforme os interesses políticos de cada período histórico vivido. A partir das produções científicas na área da educação infantil (Kramer, 2005), (Khulmann Jr., 2000), entendeu-se que a dicotomia cuidar e educar, deu-se de forma errônea, pelo fato de que não há a educação sem o cuidado, nem o contrário.

Pensando a vastidão de caminhos que podem ser trilhados ao lidar com situações desconhecidas, muitos podem ser os objetos alvos de investigação na busca por aprimorar o campo da educação infantil enquanto parte sólida e fundamental na formação de pequenos cidadãos. Todavia, Bujes (2001), assinala o desafio con-

temporâneo da educação infantil: conceber novas experiências no campo das práticas pedagógicas, que incluam as múltiplas manifestações culturais. Busquei integrar saberes, conhecimentos e experiências no sentido de proporcionar o desenvolvimento pleno da criança e a vivência enquanto sujeito social produtor de cultura.

À frente do trabalho das instituições escolares encontramos a figura da/o diretor/a, a quem é projetada as noções de gestão e organização do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2001), o trabalho da gestão, quando realizado de forma coletiva, interdisciplinar e investigativo, é capaz de produzir saberes educacionais a partir das questões vividas na própria prática cotidiana. Assim, as contribuições trazidas pelas/os participantes da pesquisa fornecem material para o desenvolvimento de saberes acerca da realidade prática dos indissociáveis cuidado e educação, além de considerar suas dificuldades diárias na articulação dos dois elementos.

Nesse sentido, é obrigação dos agentes envolvidos na gestão escolar terem clareza das concepções que norteiam suas práticas pedagógicas, a fim de evitar uma ruptura das atividades que se voltam às necessidades físicas e emocionais das crianças, daquelas que dizem respeito ao seu amadurecimento intelectual. Portanto, cabe pontuar na sequência a amplitude que envolve a infância e a educação voltada a ela.

Se buscarmos na origem da palavra, autores como Maia (2012), trarão em suas análises a retórica do latim que interpreta a infância como ausência de fala, e ainda, dependência: “Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração” (p. 23). Por assim dizer, se faz necessário compreender a infância como um conceito socialmente construído, que ultrapassa a ideia de faixa etária.

Diante de tamanha complexidade e fatores de influência, abarcamos a infância, segundo Maia (2012), como um acontecimento que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver. Em outras palavras, a infância refere-se a uma cultura própria de ser criança nas relações que se constituem. Nessa perspectiva, a autora, em conformidade com Larrosa (2006),

indica que a ideia que permeia nossa sociedade referente à educação na infância, é a de que ela deve produzir nas crianças, aquilo que nós, adultos, definimos como sendo bom e necessário. É como se a educação tomasse parte de um instrumento doutrinador que decide quem a criança é, o que ela precisa e o que deseja.

Pensando Maia (2012), se até aqui as crianças foram vistas como adultos em miniaturas, que devem ser devotas aos pensamentos dos adultos, cabe investigar em que medida as/os gestoras/es das instituições têm conduzido os pequenos a serem autores de suas próprias histórias. A compreensão da infância como período essencial que delinea oportunidades de produção cultural e pleno desenvolvimento sob vivências significativas, faz parte do que se espera observar na postura de professoras envolvidas no ensinar e aprender de crianças na faixa etária de 0 e 6 anos.

Pontua-se a seguir, portanto, a caracterização da educação infantil ao olhar das gestoras, conforme questionário respondido por cada uma delas:

Gráfico 1. Caracterização da educação infantil pelas diretoras/es



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora o questionário sugerisse a indicação da principal característica identificada pelas gestoras, 5 delas apontaram mais do que uma

alternativa. Numa breve análise, podemos afirmar que mais da metade do grupo gestor apontou a indissociabilidade entre o cuidado e a educação como característica que melhor define a educação infantil. Isso implica entender o que esses dois aspectos representam para essas gestoras a partir da formação que receberam, pois segundo Maia (2012),

(...) entendemos que as suas concepções de criança, infância e Educação Infantil são as principais referências utilizadas para nortear suas ações. Por isso, torna-se relevante investigar tais concepções. (p. 13)

As relações atuais entre cuidado e educação, refletem a história da creche em nosso país. Nela, predomina uma postura a ser superada: a de separação entre cuidar e educar. Segundo Guimarães (2011),

ao longo da história, o cuidado ligado à promoção de uma experiência e uma prática de si, numa perspectiva ética, tem sido obscurecido, especialmente por conta do desprestígio que as ações de cuidar ganharam (p. 27),

e isso se dá em função, ainda segundo a autora, das ações de cuidado estarem diretamente ligadas com dimensões subestimadas na sociedade contemporânea: a proteção, o doméstico e o feminino.

Entender por que atividades ligadas ao feminino são desdenhadas, requer adentrar de forma mais profunda nas relações históricas que se constituem ao longo dos séculos, mas, por ora, cabe dizer que é de primeira necessidade ressignificar essa especificidade da educação infantil que atrela o lado afetivo e maternal a atividades de menor valor intelectual. A superação de ideias distorcidas como essa, só é possível com o incentivo e orientação das/os gestoras/es, que através do seu trabalho devem promover estudos acerca do assunto.

A demanda de repensar a formação e o papel dos agentes da educação surge na transição das creches como instituições de assistência para instituições formais de educação. O marco inicial deu-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB 9394/96. Implementar essa legislação abriu caminho para o debate referente à necessidade de profissionalizar quem exercia a função de cuidadora, haja vista que conduzir o trabalho com crianças de forma séria, exige sobretudo a clarificação das especificidades da educação nas infâncias.

Essa profissionalização vem no sentido de delimitar, aos docentes, o que é específico ao seu trabalho enquanto professor de crianças pequenas e bem pequenas, indo além da guarda e proteção. Assim, é importante esclarecer aqui, os conceitos atribuídos ao binômio cuidar e educar.

Segundo Kramer (2005), o cuidar está para além de seguir seus próprios interesses, mas sim, ser capaz de perceber e preocupar-se com as necessidades de outrem, e, portanto, não existe uma única maneira correta de se cuidar, e sim, agir de forma que contemple as necessidades singulares de cada um, “para cuidar, é necessário um conhecimento daquele que necessita de cuidados, o que exige proximidade, tempo, entrega” (p. 82). Por outro lado, o educar, segundo Maia (2012), “está diretamente relacionado às condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelas professoras” (p. 75), ou seja, a educação está para propiciar circunstâncias benéficas e necessárias no desenvolvimento de cada criança, a fim de que se apropriem dos conhecimentos que lhes são transmitidos.

Em resumo, compreende-se que educar se refere a instruir e transmitir conhecimentos, considerando a compreensão de mundo que a criança tem. Enquanto cuidar, trata-se de atender às demandas de sono, higiene e alimentação. O significado desses aspectos, e a importância de estarem unificados na prática pedagógica, devem estar claros na formação dos professores de Educação Infantil, seja ela, em nível médio ou superior.

Se a Educação Infantil fundamenta-se no binômio cuidar/educar, a formação de seus professores deve também pausar-se nele. A conjugação dessas atividades, bem como o preparo para exercê-las, precisa necessariamente despir-se

de uma visão hierarquizada das atividades de educar e cuidar, uma vez que ambas partilham de igual importância no cotidiano da Educação Infantil. (Azevedo, 2013, p. 82)

A pesquisa fomentou, em partes, algumas questões sobre a formação inicial e continuada das gestoras. De acordo com os dados de 2018, dentre as 19 participantes que constituem a totalidade de gestoras/es da rede municipal de Francisco Beltrão, 9 delas possuem curso em nível médio e 17, também, em nível superior. Todas já formadas, sendo que, dentre as 17, 14 graduaram-se em cursos presenciais de Pedagogia, 2 em cursos à distância, também na área da Pedagogia, e 1, o único homem dentre os ocupantes do cargo de diretoria, com formação em Letras. Além disso, a pesquisa aponta que 95% das ocupantes do cargo, possuem pós-graduação, sendo em sua maioria nas áreas de Psicopedagogia e Gestão/Orientação escolar.

O relato de uma das gestoras, transcrito abaixo, revela que nos próprios currículos de formação de professores, a integração dos processos de cuidado e educação ainda não conseguiu se expandir do plano teórico:

Nos três níveis de formação considero o conhecimento construído de grande importância, bastante distintos entre eles, o magistério trabalhou muita didática, a pedagogia na minha opinião deu um grande embasamento teórico, nos levando a refletir e questionar a educação e o sistema, a especialização aprofundou os conhecimentos a respeito da criança e o processo de aprendizagem. (CMEI “H”)

É muito forte e legitimada a ação de separar cuidado e prática nos cursos de nível médio, e educação e teoria nos cursos de nível superior, sustentando uma ideia desvalorizada do aspecto não contemplado em sua formação.

Azevedo (2013), afirma que com as novas propostas educacionais, desde 1994, a integração entre cuidado e educação se tornou como que um slogan da Educação Infantil, mas, infelizmente, ape-

nas como discurso. No documento “Por uma política nacional de formação de professores de Educação Infantil”, tem-se que:

Não deve haver distanciamento e/ou sobreposição do trabalho da professora que cuida e da que educa, entre a universidade e a escola básica, entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, uma vez que, tal como o homem a que se dirigem, são indissociáveis. (Brasil, 1994, p. 79)

Outra gestora afirma, em sua formação, a separação entre cuidado e educação, sendo reforçada pelas próprias instituições de ensino que formam os docentes:

Minha formação no que diz respeito à atuação na educação infantil tanto no ensino médio, graduação e pós, foi regular, pois o foco dos trabalhos se deu nas séries do fundamental I, na formação de docentes e fundamental II e ensino médio na graduação. (CMEI “I”)

O exposto revela a insatisfação da gestora sobre como essencialmente estão separados os focos da formação docente, e os da graduação em nível superior, sustentando uma ideia de que crianças bem pequenas e pequenas, não precisam simultaneamente serem educadas e cuidadas, como se um processo excluísse o outro.

Apenas conhecer o conceito de indissociabilidade não se faz suficiente na ação pedagógica com as crianças, é necessário voltar-se para sua própria prática, diariamente, no sentido de perceber o que há de ser feito para que o cuidado e a educação se equilibrem entre meio às práticas cotidianas, sem que haja uma visível separação, mas que se entrelacem de forma natural.

Alguns questionários relatam que as maiores dificuldades na articulação da educação com o cuidado, estão no não reconhecimento do professor como responsável por executar atividades de higienizar, ou mesmo, de educar, sem necessariamente aplicar uma atividade ou escrever no quadro:

“No cotidiano da rotina do CMEI ambos são indissociáveis, enquanto cuido eu também educo. A principal dificuldade é o professor perceber que ele não precisa ter um trabalho xerocado para estar educando, que o brincar, a interação afetiva são importantes para o processo (CMEI D).”; “Alguns professores acham que não tem dever com os cuidados básicos a criança (CMEI R).”; “Alguns professores ainda acham que a função é somente cuidar e tratar (CMEI O).”

Os problemas também aparecem, conforme o relato a seguir, quando as professoras preferem atividades prontas, no dia a dia, por terem uma aplicação mais fácil. Essa ideia, não valoriza o desenvolvimento da criança, pois as diferentes atividades, o explorar e a participação ativa diante dos elementos ao seu redor, são aspectos fundamentais para que a criança aprimore o seu conhecimento:

“O entendimento, a aceitação dos professores, sobre as atividades lúdicas, as brincadeiras, explorar os espaços, pois é através dessas atividades que as crianças aperfeiçoam suas habilidades, e que devemos oferecer o necessário para sua formação, oferecer coisas prontas da menos trabalho (CMEI J).”

A superação da dicotomia acontece quando o professor compreende que a finalidade do seu trabalho se pauta na união do cuidado e da educação, envolvendo, segundo Guimarães (2011), habilidades técnicas, mas também e especialmente, uma qualidade relacional, uma disponibilidade para as relações interpessoais.

A questão do “cuidar ou educar”, assim como a desarticulação teoria e prática, é ainda um grande dilema nas instituições de educação infantil. Para Azevedo (2013) o cuidar não exclui a educação no seu processo, uma vez que os dados históricos das instituições de acolhimento às crianças pobres, com a função social de caridade, ofereciam algum tipo de educação, mesmo que sem intenção, pois estavam transmitindo a elas valores, crenças, modos culturais e afins. Da mesma forma, a história demonstra que quando as instituições começaram a ser consideradas “educativas”, não deixaram

a prática de cuidar das crianças, não havendo, portanto, como separar um aspecto de outro. Cuidado e Educação se entrelaçam na finalidade das instituições de educação infantil.

Ao longo da história, muitos aspectos envolvidos à Educação Infantil foram acometidos por mudanças, ora no sentido do progresso, ora, mais próximas a uma regressão, mas o que temos certeza é que a formação das professoras de educação infantil necessita, ainda hoje, superar as práticas dualistas em prol de delimitar a especificidade da Educação Infantil, e, contemplar a criança como um ser completo, que transita do cenário familiar para um contexto mais amplo e complexo como os dos centros de educação.

Algumas considerações

Nas análises e estudos que realizamos compreendemos que o cuidar está para além de seguir interesses individuais, mas ser capaz de perceber e preocupar-se com as necessidades de outrem. E, o educar, diretamente relacionado a propiciar circunstâncias benéficas e necessárias no desenvolvimento de cada criança, a fim de que se apropriem dos conhecimentos que lhes são transmitidos.

Tem-se na realidade das instituições de educação infantil, um obstinado dilema a ser deixado no passado: a brusca segmentação das práticas afetivas e intelectuais. O primeiro passo a se considerar é a tomada de consciência por parte daqueles que adentram as instituições de educação infantil. Todos os agentes envolvidos no complexo processo de construção das infâncias, precisam estar cientes dos seus papéis. Não se deixar levar pelos percalços do trabalho educacional, tampouco pelas dificuldades impostas na verticalização dos sistemas escolares.

A formação de professores, em quaisquer dos seus níveis, precisa alavancar as ideias que norteiam a base da educação infantil, nutrendo de forma mais incisiva a necessidade de manter unificados os fatores cuidado e educação nos ambientes de acolhimento infantil, inclusive em suas próprias práticas educativas. Portanto, também se faz necessário criar espaços de pesquisa e debate que fomentem as reflexões diárias de suas concepções e ações.

Outro ponto de grande relevância, responsável pelo desenvolvimento da pesquisa que se apresentou, são as possibilidades existentes no trabalho das/os gestoras/os. Elas devem conduzir o corpo docente no viés de incorporar a dualidade do seu trabalho, e repensar todos os dias, como outras tarefas do seu cotidiano, ações e melhorias na formação continuada do grupo escolar. A formação continuada, por sua vez, deve romper barreiras e ir de encontro com o princípio das suas formações, encontrando lacunas e pendências.

Uma alternativa explicitada entre as/os gestoras/es, é de realizar intercâmbios entre os Cmeis, olhando as diferentes realidades e incorporando atuações que fogem do habitual e do engessado, além de procurar aporte teórico-prático em parcerias com as universidades produtoras de conhecimento.

Conclui-se que o mais importante é adentrar um mundo de constante busca e produção científica que desate os velhos nós da educação infantil. A superação de práticas historicamente errôneas necessita de um corpo docente forte e de gestoras/es dispostas/os a conduzir e orientar a mudança, gradual e constante.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Educação Infantil: Pra que te quero? *In:* CRAIDY, Carmen Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). **Educação Infantil: Pra que te quero?** p. 13-22. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche:** o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In:* MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil.** p. 107-115. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **Profissionais de Educação Infantil: Gestão e Formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e de educação dos professores de educação infantil**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco de Campo Grande – MS. Campo Grande, 2012.

7. PROJETOS DE TRABALHO: APONTAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Karin Cozer de Campos

Introdução

Nesta escrita busco apresentar alguns apontamentos sobre a proposta de organização do trabalho didático e curricular por projetos, mais especificamente uma perspectiva chamada pelos autores Hernández e Ventura (1998) de “Projetos de Trabalho”. Busco relacionar essa proposta a uma experiência¹ pedagógica que está sendo desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil – Cmei e que tem relação com as atividades de formação continuada de professores de Educação Infantil que o Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infância – Gpeci desenvolve junto à rede municipal de ensino de Francisco Beltrão/PR, mais especificamente no Projeto de Extensão “A primeira infância e a formação continuada de professores”.

A experiência de formação com professores do Cmei para estudos, reflexões e elaboração de experiências pedagógicas com Projetos de Trabalho junto às crianças da Educação Infantil motivam a elaboração desta escrita para poder enfatizar como é possível esta prática ser desenvolvida nesta etapa de ensino.

Desse modo, inicialmente, discuto nesta escrita algumas questões referentes à organização do trabalho pedagógico para, na se-

1. A experiência pedagógica por Projetos de Trabalho junto ao Cmei segue sendo construída coletivamente por meio de estudos e orientações entre a instituição e o grupo de pesquisa da universidade. Porém, durante os anos letivos de 2020 e 2021, a pandemia interferiu significativamente no desenvolvimento das atividades de formação junto aos professores da instituição.

quência, apresentar alguns apontamentos que embasam a proposta por Projetos de Trabalho e as possibilidades de ser desenvolvida na Educação Infantil, além das contribuições ao processo de ensino e aprendizagem das crianças nesta etapa de ensino.

Organização do trabalho pedagógico na educação infantil

Ao tratar sobre a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil é importante refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas junto às crianças. A intenção é pensar sobre o que realmente se quer ensinar, como organizar o ensino, que estratégias e recursos didáticos utilizar (atividades pedagógicas), como avaliar se ocorreu aprendizagem pelas crianças e, sobretudo, se os objetivos iniciais pensados pelo professor com determinada ação pedagógica foram alcançados. Além disso, é importante a reflexão sobre qual é a finalidade do ensino que é proposto às crianças e qual a necessidade delas em aprender o que é definido pelo professor. Isto incide pensar, principalmente, sobre o planejamento de ensino que é organizado e desenvolvido junto às crianças.

Discutir sobre planejamento de ensino conduz a muitas reflexões, mas a intenção nesta escrita é reforçar que o planejamento de ensino precisa ser organizado, também, a partir das necessidades de aprendizagem das crianças e que se trata de um instrumento de trabalho que “organiza e sistematiza o fazer docente”, que “exige escolhas, opções metodológicas” e auxilia o professor a “fugir do improvisado e da rotina” (Farias, 2011, p. 111). Por outro lado, o planejamento também precisa ser flexível e passar por adequações didático-metodológicas sempre que necessário, isso porque a sala de aula é constituída de processos de ensino e aprendizagem que estão em movimentos constantes.

Todo trabalho pedagógico envolve uma organização didática do professor. No entanto, não se trata apenas de um *como fazer* ou *como ensinar*. Tratar sobre o trabalho pedagógico é para pensar

além de momentos e procedimentos didáticos específicos, mas de pensar sobre e a partir de uma concepção pedagógica, filosófica e epistemológica que orienta o trabalho do professor sobre o que ensinar, as estratégias e recursos didáticos definidos, o sequenciamento das ações pedagógicas, o processo avaliativo e a participação das crianças. Por isso, ter uma referência teórico-metodológica para conduzir o trabalho do professor é fundamental e necessário.

Neste contexto, menciono brevemente que a experiência de formação desenvolvida com o Cmei, relacionada à proposta por Projetos de Trabalho, surgiu do interesse do grupo de professores da instituição pela necessidade de reorganizar sua proposta pedagógica e de terem de definir uma proposta teórico-metodológica para orientar a organização do seu trabalho pedagógico.

Os professores do Cmei já tinham uma prática pedagógica de organizar seus planejamentos a partir de temas e em forma de projetos. No entanto, sentiram a necessidade de compreender melhor alguns princípios dessa organização e de pensar sobre outras possibilidades de trabalho e de envolvimento das crianças da Educação Infantil. A partir dessa necessidade se estabeleceu uma relação mais próxima do Cmei com a universidade e as atividades do grupo de pesquisa.

Enfatizo que definir uma proposta metodológica é fundamental quando se está (re)organizando uma proposta pedagógica institucional. No entanto, não é um exercício simples, pois não se trata de uma simples escolha, mas, sobretudo, de o grupo de professores compreender e identificar aspectos metodológicos que sejam coerentes aos princípios e fundamentos que orientam as suas práticas, dentre eles: as concepções sobre criança, infância, Educação Infantil e ensino-aprendizagem, de modo que haja uma coerência teórica e metodológica.

Assim, sigo nesta escrita a apresentação de alguns apontamentos sobre Projetos de Trabalho como uma proposta para a organização do trabalho didático e curricular.

Apontamentos didático-curriculares dos projetos de trabalho

O que é um projeto?

Para Hernández e Ventura (1998, p. 61), é uma forma de organizar os conhecimentos para possibilitar uma aprendizagem significativa às crianças, considerando, principalmente, os saberes da experiência da vida social e cultural delas. Ou seja, “é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem”, em que a função do projeto é “favorecer a criação de estratégias de organização de conhecimentos” relacionada ao modo como se abordará as informações e a relação entre os conhecimentos e saberes em torno de um problema.

Ou, como nos ensinam Barbosa e Horn (2008, p. 31),

um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização.

Mas há muitas formas de se planejar por projetos e, inclusive, com diferentes formas de organização dos saberes e conhecimentos. Como exemplo, cito o que se pode chamar de projetos específicos, isto é, aqueles que abordam saberes específicos que se quer aprofundar com as crianças, como, por exemplo, projetos de leitura e escrita, projetos de narração de histórias.

Por outro lado, a proposta por Projetos de Trabalho que é enfatizada nesta escrita permite a relação com diferentes saberes e conhecimentos de maneira mais ampla. Um dos embasamentos é a necessidade de se utilizar diferentes linguagens e diferentes campos de experiência (diferentes saberes e conhecimentos) para que as crianças compreendam determinados temas, porque quanto maior for a diversidade de estratégias e de campos de saberes e conhecimentos para explicá-los, maior será a possibilidade de as crianças o compreenderem. Sobre isso, é possível estabelecer uma relação ao que Hernández e Ventura (1998) chamam de perspectiva interdisciplinar.

Como ainda destaca Girotto (2006), trabalhar por Projetos de Trabalho contribui para superar algumas práticas frequentes de planejamento de ensino com atividades “soltas” ou isoladas e que não se relacionam entre si, ou então as práticas de planejamento que se dão apenas em torno de temas e que tentam, algumas vezes, forçadamente relacionar diferentes áreas do conhecimento.

Como organizar um projeto de trabalho

Para a organização de um projeto, o ponto de partida é pensar sobre: qual é a necessidade de aprendizagem das crianças? O que elas realmente precisam aprender em determinado momento?

É muito importante destacar que a verificação das necessidades de aprendizagem das crianças é uma tarefa do professor. É ele que tem condições de fazer essa avaliação a partir da observação do desenvolvimento do seu grupo de crianças e tendo clareza de quais são os saberes e conhecimentos que são importantes elas aprenderem. A partir do momento em que o professor compreende o que as crianças precisam aprender, ele pode, também, junto a elas desenvolver necessidades de aprendizagem, interesses e curiosidades de aprendizagem. Assim, o professor está conduzindo as crianças para a definição de um tema para o projeto. Por outro lado, a definição do tema, também pode surgir de uma curiosidade intelectual das crianças ou de uma necessidade delas de realizar determinadas atividades. Isso significa que o tema “é do interesse do grupo ou de uma necessidade diagnosticada pelo professor” (Ribeiro; Oliveira, 2017, p. 37).

Um projeto pode se organizar a partir de um conceito, de um problema, de uma pergunta, de uma temática, a partir de projetos já realizados e que apontam outras questões para serem compreendidas, do currículo oficial assumido pela instituição ou um fato da atualidade (Hernández; Ventura, 1998). Além disso, o tema do projeto também pode ser proposto pelo professor ou ter uma relação com uma experiência comum entre as crianças. Mas, é importante dizer que,

o critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num ‘porque gostamos’, e sim sua relação com os trabalhos e temas precedentes, porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho. (Hernández; Ventura, 1998, p. 68)

Sobretudo, é importante que para a definição do tema do projeto se avalie a necessidade em relação à aprendizagem das crianças, o interesse delas e a relevância. Isto é, “o ponto de partida é perceber qual temática é pertinente para grande parte do grupo de crianças, buscando extrair o que é significativo para elas, percebendo quais são seus interesses, curiosidades e/ou necessidades” (Ribeiro; Oliveira, 2017, p. 41).

Mas, trabalhar por Projetos de Trabalho na Educação Infantil não dispensa de modo algum que o trabalho seja conduzido pelo professor a partir de uma proposta curricular, de modo que as vivências das crianças e os saberes e conhecimentos sistematizados se relacionem a partir da necessidade de aprendizagem delas e da intencionalidade do trabalho do professor. No entanto, nos Projetos de Trabalho a abordagem dos saberes e conhecimentos não se darão numa linearidade, isto é, não há uma sequência fixa para serem trabalhados, pois se definem conforme o tema do projeto, que possibilita relacionar diferentes campos de experiência. Assim, é possível as crianças compreenderem determinados temas de maneira mais ampla. Mas, também, pode haver necessidades de aprendizagens mais específicas das crianças que envolverá mais especificamente um campo de experiência.

Hernández e Ventura (1998) sugerem ainda que o projeto pode ser organizado a partir de hipóteses e perguntas que se pretende responder. Nesse sentido, os professores podem apoiar-se em algumas atividades para guiar o projeto, dentre elas, estabelecer qual será o “fio condutor” de conhecimento. Para isso, desenvolver um primeiro levantamento de saberes e conhecimentos – o que se pode aprender com o projeto –, selecionar as informações em torno do tema, criar envolvimento e participação das crianças e estabelecer estratégias didáticas para desenvolver o projeto.

Após a definição do tema do projeto, propõe-se a organização coletiva com as crianças de um “índice” para especificar os aspectos que serão contemplados no projeto (Hernández; Ventura, 1998, p. 72). Esse instrumento pode variar de nome conforme a experiência pedagógica. No Cmei em que acompanhamos é chamado de “mapa conceitual”². Desse modo, o “índice” ou o “mapa conceitual” tem a função de antecipar o desenvolvimento do projeto, prever sua duração, assim como demonstrar as intencionalidades que o professor tem com relação à aprendizagem das crianças.

O “mapa conceitual” é também instrumento de avaliação inicial e final dos conhecimentos das crianças e uma “estratégia de aprendizagem” que pode ser organizado no início do projeto (*inicial*) e ampliado ao concluí-lo (*final*). O mapa *inicial* tem como objetivo levantar quais são saberes e conhecimentos das crianças sobre o tema e possíveis curiosidade delas, em que algumas questões se tornam orientadoras: *o que já sabem e o que gostariam de saber?* Por outro lado, o mapa *final* se torna um instrumento para avaliar o que as crianças aprenderam com o projeto, por isso a pergunta orientadora é: *o que aprendemos?*

Um aspecto importante é considerar o que as crianças já sabem e já conhecem sobre o tema do projeto, suas hipóteses e vivências. De forma que o professor trabalhe os diferentes saberes e conhecimentos articulados aos saberes e interesses das crianças. Esse envolvimento delas na organização do projeto – tanto na definição do tema quanto no planejamento do trabalho – permite uma participação mais ativa delas no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que as crianças, pela experiência com Projetos de Trabalho, tornam-se mais participativas, tomam mais decisões, dialogam, investigam, trocam informações, elaboram questões, manifestam dúvidas e estabelecem relações que favorecem a ampliação de seus conhecimentos (Hernández; Ventura, 1998).

2. Esta nomenclatura também é utilizada pelas autoras Ribeiro e Oliveira (2017) na obra em que discutem sobre Projetos de Trabalho na Educação Infantil.

As idades das crianças são uma das primeiras referências na organização do planejamento curricular e didático. E com relação a isso, eu gostaria de enfatizar que nas situações em que as crianças são muito pequenas e que ainda não se expressam claramente verbalmente, é fundamental o olhar e escuta atentos e sensível do professor às manifestações das crianças, pois é isso que apontará para as necessidades de aprendizagem delas e que o professor precisa observar e compreender. Ou seja, é o olhar atento do professor para as manifestações corporais, gestuais e até mesmo emocionais que as crianças expressam que o auxiliará a identificar o que elas precisam aprender e desenvolver.

Reforço isso com os apontamentos das autoras Ribeiro e Oliveira (2017, p. 40, grifos meus):

Na Educação Infantil, mesmo com as crianças maiores de cinco anos de idade, por exemplo, o tema raramente surge com uma manifestação clara ou por meio de uma fala estruturada. O contexto polifônico do grupo é formado por manifestações das crianças: seus gestos, olhares, sorrisos, toques, choros, recuos, movimentos, mostras de preferências, apontamentos, balbucios, falas, etc. Até mesmo a criança que já utiliza predominantemente a linguagem oral para se expressar, segue um ritmo metonímico, se expressa de maneira difusa, apresenta ideias de diferentes maneiras. Diante disso, **o professor capitão da viagem, deve ligar seu radar, colocar-se como um sujeito “antelado”,** ou seja, aquele que apura seus sentidos de atenção, de captação, de percepção e de leitura do ambiente para interpretar o tema sugerido pelo grupo. **A todo o instante a criança dá pistas e oferece indícios de interesse, de curiosidade e necessidades por meio de suas múltiplas linguagens,** então, **o professor precisa reconhecer e ler essas manifestações, apurando sua sensibilidade ao observar as crianças, ao escutá-las, ao dialogar com elas** e ao selecionar o que será registrado dessas trocas.

Só assim o professor garantirá que as crianças, também, participem na elaboração e condução do projeto, o qual será organizado pelo professor, mas considerando a todo o momento a participação das crianças. Enfatizo, ainda, que por essa razão, os professores na Educação Infantil assumem uma ação mais diretiva na condução, definição e desenvolvimento do projeto, diferente com as crianças maiores.

Ressalto isso porque muitos professores questionam como as crianças poderão participar na elaboração do projeto ou de como elas manifestarão seus interesses e curiosidades. Reforço que será pelo olhar e escuta atentos do professor às crianças que será possível observar e identificar as necessidades de aprendizagem do grupo. Isso significa que numa mesma instituição será possível haver diferentes projetos com diferentes temas sendo trabalhados ao mesmo tempo, uma vez que cada grupo de crianças tem uma necessidade e interesse de aprendizagem. Isso inclui pensar também na diversidade de trabalhos que podem ser realizados com o mesmo grupo de crianças durante o desenvolvimento de um projeto, isto é, atribuir diferentes tarefas a diferentes grupos de crianças, mas com o mesmo objetivo: compreender o tema que está sendo abordado.

O processo de avaliação na proposta por projetos de trabalho

Nos Projetos de Trabalho a avaliação acontece durante todo o desenvolvimento de um projeto e por isso é “formativa, inerente a todo o processo uma vez que representa o acompanhamento das aprendizagens das crianças” (Ribeiro; Oliveira, 2017, p. 38).

Portanto, para o planejamento e desenvolvimento de um projeto, é importante ter como referência alguns apontamentos ou o que os autores espanhóis Hernández e Ventura (1998, p. 65) nos apresentam como uma sequência de avaliação:

a) Avaliação inicial: o que as crianças sabem sobre o tema, quais são as hipóteses e referências de aprendizagem;

b) Avaliação formativa: o que as crianças estão aprendendo, como estão acompanhando o desenvolvimento do projeto;

c) Avaliação final: o que as crianças aprenderam em relação ao que foi proposto inicialmente. Verificar se as crianças são capazes de estabelecer relações com outros conhecimentos.

Essa sequência de avaliação deve servir como um roteiro de reflexão e acompanhamento do projeto, como preparação de outros futuros e para guiar o processo de tomada de decisões do professor (Hernández; Ventura, 1998, p. 69-70).

Importante lembrar que o modo como avaliamos as crianças revelam também nossas concepções sobre ensino e aprendizagem e expõem as referências teórico-metodológicas que nos orientam. A avaliação precisa ser compreendida como um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem que possibilita, sobretudo, que o planejamento da prática do professor seja retomado e reencaminhado quando necessário.

Uma das premissas básicas dos Projetos de Trabalho é situar a relação ensino-aprendizagem. Isso implica assumir um conceito de avaliação que não leva só em consideração as respostas das crianças, mas também o que está implícito nelas para pensar o sentido da avaliação tanto para a criança quanto para o professor (Hernández; Ventura, 1998, p. 141).

Além disso, em toda a avaliação precisam estar claros quais são os procedimentos, critérios, instrumentos e periodicidade definidos pelo professor para o processo avaliativo. Os critérios têm uma relação com os objetivos definidos pelo professor para o trabalho proposto e se relacionam não apenas ao que a criança aprendeu, mas também ao modo como ela relaciona e utiliza o que aprendeu junto às situações reais de vida. Os procedimentos fazem referência ao modo como a avaliação será feita, apenas para exemplificar: se ocorrerá por meio da oralidade, roda de conversa, pela escrita, individual ou na coletividade. A periodicidade se refere aos momentos em que a avaliação será realizada e os instrumentos referem-se aos recursos que o professor utilizará.

Dentre algumas possibilidades de instrumentos avaliativos que podem ser utilizados durante o desenvolvimento de um pro-

jeto, podem ser mencionados: registros e anotações do professor a partir de observação e acompanhamento das atividades desenvolvidas *pelos e com* as crianças (ex: diário do professor ou da criança, caderno de anotações, portfólios, “Livrão do Projeto”¹); “mapa conceitual final” com sistematização dos aprendizados das crianças ao final do projeto; produções realizadas pelas crianças (realização de uma “mostra pedagógica” na instituição entre os diferentes grupos de crianças); autoavaliação; parecer descritivo e outros instrumentos que o próprio professor ou a instituição podem ter como referência para o processo avaliativo.

Reitero que a avaliação acontece desde o início do projeto, mas, ao final, é importante o professor e as crianças avaliarem o que aprenderam, se os objetivos foram alcançados, quais os conhecimentos novos, que questões foram esclarecidas e que outras podem ter surgido – e que pode ser um indicativo para a continuidade de outros projetos.

Algumas considerações

Sempre que uma perspectiva de trabalho é assumida para conduzir e orientar a organização do trabalho didático e curricular do professor, também a tarefa do estudo e da reflexão sobre a prática educativa será constante, tanto para aperfeiçoá-la quanto para readequá-la, pois uma nova perspectiva mobiliza novos afazeres, novas percepções e, sobretudo, modifica práticas de ensino e de aprendizagem. Isso significa que os Projetos de Trabalho na Educação Infantil mobilizam no professor e nas crianças novas formas de conduzir e participar do processo de ensino. É nestas trilhas que venho seguindo minhas percepções e aprendizados, especialmente, depois de ter um contato mais próximo com o grupo de professores do Cmei.

Ressalto que a experiência com Projetos de Trabalho no Cmei mostrou que ter a participação ativa das crianças da Educação Infantil na organização de um projeto, inclusive as bem pequenas, é pos-

1. Um livro com registros de momentos vividos pelas crianças durante o desenvolvimento de um projeto, incluindo fotos delas e das atividades (Ribeiro; Oliveira, 2017, p. 73).

sível! E isso se dá pelo olhar, pela observação e pela escuta atenta do professor, que observará as necessidades de aprendizagem das crianças e, a partir disso, organizará o projeto. Portanto, considerar os interesses e curiosidades das crianças não significa que serão elas quem definirão os encaminhamentos do projeto, pois quem assumirá uma ação mais diretiva na condução do trabalho é o professor, mas *com* as crianças e de acordo com as possibilidades de participação delas.

Organizar e desenvolver um Projeto de Trabalho envolverá a participação e o envolvimento das crianças desde o início por meio das suas manifestações que serão observadas e consideradas pelo professor. Por esta razão, um projeto não é apenas um trabalho do professor, mas sim um trabalho coletivo com as crianças.

Por fim, reforço que o professor da Educação Infantil, por meio desta forma de organizar o seu trabalho didático e curricular, auxiliará as crianças a terem mais autonomia, diálogo e envolvimento com as atividades propostas, pois as crianças estabelecerão uma relação mais próxima com o que está sendo ensinado e com mais sentido e significado às suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista**, Marília, 2006, v. 7, n. 1/2, p. 31-42

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RIBEIRO, Pollyana Rosa; OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago. **Projetos de trabalho na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

8. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE: UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Marcia Bertonceli
Maritania Broering*

A Educação Infantil passa por um processo histórico de avanços na busca da qualidade no atendimento. Muitas destas conquistas se deram a partir das diversas discussões feitas no bojo das políticas públicas educacionais sobre a importância da Educação Infantil para a formação integral do sujeito.

Na década de 1990, a Educação Infantil passa a ser considerada primeira etapa da educação básica, a partir da aprovação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 que estabelece o direito da criança de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas, que representa um marco histórico de grande importância para a Educação Infantil em nosso país.

No contexto local, o município de Francisco Beltrão começa a se organizar para garantir este direito e no ano 1997 as creches passam a estar vinculadas à secretaria de Educação, passando a ser denominadas de Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis). No ano de 2008 os Monitores de creche passam a ser chamados de Educadores Infantis perante a Lei Municipal nº 3436/2008 que inclui seus ocupantes no plano de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal de Francisco Beltrão.

Diante deste cenário, esta inserção da Educação Infantil na educação básica, como sua primeira etapa, representa o reconhecimento social e político de que a educação começa nos primeiros anos de vida da criança, abrindo espaço para avanços na área da Educação Infantil, que vão acontecendo progressivamente na esfera municipal. A partir de 2014 os Educadores Infantis passam a ser chamados Professores de Educação Infantil de CMEI, garantidos

pela inserção na nova legislação vigente (Plano de cargos, carreira, valorização e remuneração dos professores-lei 4.260/2014).

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, traz para o campo da Educação Infantil a necessidade de discussões sobre práticas pedagógicas baseadas em experiências significativas para as crianças, e que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação pensando em qualificar a formação dos professores da rede e buscar um aprimoramento no atendimento com as crianças, firmou uma parceria com o grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância (Gpeci) da Unioeste. Elaboramos um projeto voltado à primeira infância, aprimorando a prática docente realizada com as crianças atendidas nos Cmeis do nosso município. Com o objetivo de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e institucionais de cuidado e educação contribuindo para o desenvolvimento profissional das professoras. Trabalhamos no decorrer do ano com eixos de formação a partir das seguintes temáticas: Profissão docente, Cuidado e Educação, Infância/criança e Brincar.

Em decorrência do processo de reestruturação curricular, vivido pelos estados e municípios, através de movimentos de debates, a Secretaria de Educação do Nosso Município promoveu inúmeros encontros contínuos sobre a BNCC e o Referencial Curricular com o intuito da construção do Projeto Político Pedagógico de cada CMEI. Todas essas discussões foram feitas com a colaboração do grupo de pesquisa.

Em 2018, os estados e municípios passaram por vários momentos de estudos e debates para a construção de seus currículos. Em nosso município, a Secretaria Municipal de Educação promoveu inúmeros momentos de estudo sobre a BNCC e também sobre o Referencial Curricular do Paraná, foram encontros contínuos que tiveram como intuito a construção do Projeto Político Pedagógico de cada Centro Municipal de Educação Infantil de maneira coletiva e democrática. Essas discussões foram feitas com a colaboração do grupo de pesquisa Educação, Crianças e Infância (Gpeci), da Unioeste, uma parceria firmada com intuito de qualificar a formação dos professores da rede

e buscar suas implicações no trabalho com as crianças, um trabalho de articulação entre universidade e educação básica.

Em 2019, também houve a implantação do cargo de coordenador pedagógico nas instituições, o que representa um grande avanço para a articulação do trabalho pedagógico nas unidades educativas, bem como para a promoção de debates sobre a construção do referido Projeto Político Pedagógico (PPP), e sobre as vertentes teóricas e metodológicas que permeavam cada realidade educativa.

Para tanto, a partir das discussões realizadas entre o grupo de professores que compõe o grupo de pesquisa Gpec e as coordenadoras pedagógicas da Smec, bem como com diretores das unidades educativas optou-se por dar autonomia para que cada unidade educativa, a partir das reflexões feitas em cada realidade, pudesse elaborar seu PPP, a partir da identidade do grupo escolar e das necessidades formativas. Assim foram indicadas leituras para fundamentar estudos das diversas vertentes teóricas e metodológicas para tal construção.

Nesse sentido, concordamos com Veiga (1998) quando afirma que a instituição educativa precisar ter uma relativa autonomia para construir o Projeto Político pedagógico junto à comunidade escolar, tornando a escola um lugar de debate pautado na reflexão coletiva.

Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente. Buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários. E para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto político-pedagógico. A questão é, pois, saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. (Veiga, 1998, p. 11-35)

Cabe salientar, que a promoções dos debates se deu em formatos de palestras, debates coletivos e principalmente com momentos de estudos teóricos dentro das unidades educativas, formação continuada para professores e coordenadores, e através das diversas discussões e estudos sobre elementos específicos da Educação Infantil, tais como a criança e a infância, rotinas, indissociabilidade do cuidar e brincar, e a importância do brincar, entre outros.

Cada instituição pôde optar pela metodologia de trabalho que acreditava ser a mais assertiva e viável diante da sua realidade, sendo que 19 Cmeis optaram por trabalhar através da metodologia de projetos com base na Pedagogia de Reggio Emília, por entender que tal vertente traz em seus pilares uma proposta interdisciplinar baseada em campos de experiências e que considera a criança como protagonista deste processo. Também temos um Cmei que optou pela Pedagogia de Montessori, por trazer a criança como centro do processo educativo.

Aprovado em 2020, o Projeto Político Pedagógico levou em consideração a realidade de cada Cmei, contudo a Proposta Curricular do município é o documento que orienta todas as instituições, que dá bases sobre a promoção de como possibilitar um contexto educativo baseado nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada grupo etário. Após a aprovação das Propostas Pedagógicas e curricular a secretaria Municipal de Educação continuou um processo de implementação do currículo com proposta de formação continuada com os coordenadores para a discussão sobre os princípios do trabalho por projeto, planejamento e avaliação.

São realizadas formações mensais com as coordenações pedagógicas em parceria com a Unioeste para o acompanhamento do planejamento.

À vista disso Veiga (1998) aponta que a formação continuada além de ser um direito dos profissionais da educação, é um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos, nesse sentido, a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do Projeto Político Pedagógico.

Assim, a formação continuada dos profissionais, da escola comprometida com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão da escola como um todo e suas relações com a sociedade. (Veiga, 1998, p. 11-35)

De acordo com Nóvoa (1992) a formação no professor se dá na experiência, na ação, por isso, é importante que a formação continuada possibilite a participação coletiva a partir de problemáticas da realidade docente, daí a importância da criação de redes de (auto)formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (Nóvoa, 1992, p. 14)

Para Nóvoa (1992) a formação de professores deve ser compreendida como um dos fatores para a mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Ou seja, a formação continuada representa um movimento educativo e um esforço para a construção de saberes teóricos e práticos.

Uma análise da formação a partir dos olhos dos professores e Smec

A partir desse movimento de formação continuada promovida pela Smec em parceria com o grupo Gpeci, objetivamos oportunizar momentos de olhar coletivamente para o trabalho da instituição, mas também cada professor de modo particular para a prática, e pensar sobre a infância e a criança, assim como elementos específicos da docência na Educação Infantil e a partir de tais discussões pensar em uma perspectiva teórica e metodologia que fundamente a prática, para que os professores tenham um direcionamento e uma intencionalidade em seus processos de planejamento e avaliação, nesse sentido prover a reflexão sobre a ação docente, a práxis pedagógica.

Destarte, é necessário trazer alguns elementos dos olhares dos professores sobre esse processo de formação.

Nós, do CMEI, apontamos para uma educação onde “o brincar” na Educação Infantil seja valorizado, onde o sentar no chão, e oportunizar a criança a simplesmente “brincar”, e que isto não esteja atrelado a nenhum conhecimento específico exigidos na escola, é preciso paramos de trabalhar conteúdos também nas brincadeiras, e respeitar a criança pequena a brincar somente por brincar e compreendermos a complexidade e toda a dimensão que isso vem significar na vida da criança, e o espaço dela se expressar livremente através de brincadeiras. Respeitar as falas das crianças e entender que ela aprende se socializando, brincando com o colega, com o professor, com o outro. É entender o processo educativo e o que vem a significar a infância.

Enquanto professoras, acreditamos que um curso de formação onde coloque o “brincar” como foco principal da pesquisa, pode ainda mais enriquecer a prática do professor. Pois, nós enquanto, pais, professores e sociedade perdemos o hábito de brincarmos com nossas crianças, pois em algumas sociedades e tecnologia, a rotina tomou o espaço do brincar e do brinquedo na infância. É fundamental o

papel do professor em resgatar isso transformando a sala de aula em um ambiente acolhedor, imaginativo, lúdico e interessante para criança. (CMEI I, Registros de avaliação da formação, 2018)

Com base neste registro do CMEI I, entendemos que os conhecimentos mobilizaram o grupo de professores a pensarem suas práticas, com elementos que compõem a identidade do ser professor na Educação Infantil. Desta forma, discute-se o papel que o brincar tem no cotidiano do CMEI, e como o professor age frente a isso, sugerindo para tanto uma mudança.

Outras narrativas dos professores retratam a importância da formação para refletirmos sobre as crianças que temos hoje e o contexto social de suas infâncias, uma fala que reflete que os professores compreendem a infância como categoria sócio-histórica e que as crianças são influenciadas pelo meio em que vivem.

As professoras do berçário acharam a formação de grande valia, lembrando pontos importantíssimos do trabalho com bebês, como a rotina, afetividade, planejamento, pensar na linguagem e compreensão da criança, observar as condições que a mesma vive e observar suas ações.

A formação continuada nos fez refletir sobre quem são as crianças que estão no CMEI atualmente e de que modo vivem suas infâncias. (CMEI II, Registros de avaliação da formação, 2018)

A formação continuada nos fez pensarmos as crianças que temos em nossa sala de aula, como são, suas características, como vivem e pensando nisso nos fez refletir nossas práticas pedagógicas. (CMEI III, Registros de avaliação da formação, 2018)

No registro apontado pelo CMEI III, visualizamos uma necessidade de repensarmos a prática a medida que se olha para as crianças, seu contexto social, histórico e cultural, daí a importância

de a formação continuada mobilizar a prática docente, em um movimento de reflexão crítica e contínua.

Precisamos cada vez mais de formação contínua e atualizada, precisamos falar do hoje, das nossas crianças que estão conosco da nossa realidade atual. (CMEI IV, Registros de avaliação da formação, 2018)

Diante da análise das falas dos professores, concordamos com Tardif (2002) que ao longo da carreira os professores se constroem saberes específicos ligados às necessidades que surgem da realidade educativa. Tardif (2002) aponta que

[...] o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (Tardif, 2002, p. 21)

Outro ponto elencado durante a avaliação deste processo formativo foi a necessidade de mais momentos práticos, relacionados a confecções de materiais didáticos e lúdicos, ou sugestões de como se trabalhar com as crianças.

As professoras do berço, enfatizaram que sentem falta de algo mais prático, enfatizaram que as formações ficaram mais na teoria. (CMEI V, Registros de avaliação da formação, 2018)

Toda formação contribui na nossa formação pessoal e profissional. Porém é necessário que se pense em mais momentos práticos e dinâmicos, de acordo com a faixa-etária da criança, pois na hora atividade não dá tempo de planejar, estudar e confeccionar brinquedos entre outras tarefas. (CMEI VI, Registros de avaliação da formação, 2018)

A partir de tal apontamento realizado pelos professores, concordamos que a dimensão prática é de fato um ponto fulcral para se discutir a docência na Educação Infantil, mas que a dimensão prática deve se referir à problematização sobre o cotidiano docente, de modo articulado a outros saberes docentes.

Compreendemos que momentos para a confecção de materiais didáticos entre outros aspectos, são importantes e que trocas de experiências sobre instrumentos são válidas no processo formativo, e para isso temos que fazer com que as políticas públicas educacionais se efetivem, buscando melhores condições de trabalho e tempo hábil para planejarmos e organizarmos a prática didático-pedagógica, mas também entendemos que a formação continuada não deve se reduzir a tais momentos, mas possibilitar a reflexão conjunta da práxis educativa.

Segundo Pimenta (2000) no processo de formação docente, ocorrem críticas baseadas em discursos fundamentados apenas na dimensão da prática, onde surgem ideias de que

para que serve seu saber, se não instrumentaliza a prática. Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico. (Pimenta, 2000 p. 10)

Sobre os saberes da prática apontados pelos professores como necessários nos processos de formação continuada, Pimenta (2000) salienta que os saberes pedagógicos são essenciais para se pensar a prática. Para tanto, esses saberes precisam ser mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, nesse sentido, existe uma relação de dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior.

Contudo, essa anterioridade, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Assim, a relação construída entre teoria e prática requer o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre suas próprias práticas, fundamentadas na teoria pedagógica. Ou seja, os saberes da prática não podem ser considerados mera instrumentalização didática, mas sim reflexões específicas sobre formação e docência.

A análise das contribuições de Pimenta (2000) demonstra que a autora defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. Contudo, aponta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam fundamentadas às contribuições teóricas de forma crítica e política, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Outro aspecto importante esboçado pelos professores em suas considerações avaliativas sobre os processos de formação promovidos pela Smec e Gpecí é a possibilidade de que formações possam ser feitas com o grupo de professores dentro da unidade educativa.

Formações dentro do CMEI, são mais válidas porque permite que a gente troque experiência com as colegas e fale das dificuldades, e pense em estratégias em grupo para nossa realidade. (CMEI II, Registros de avaliação da formação, 2018)

A esse respeito, Pimenta (2000) nos aponta que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem, isto é, seus colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores. É aí que os processos de reflexão sobre a própria prática ganham importância na formação de professores.

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho pro-

piciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade, multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. (Pimenta, 2000, p. 13)

A partir de tal exposição Pimenta (2000) acrescenta que a prática dos professores é o alicerce fundamental na construção da teoria, para tanto existem instrumentos para a construção teórica. Nesse sentido, Laneve (1993) aponta o registro sistemático das experiências, como uma possibilidade de construção de memória da escola. Memória que analisada e refletida, dará subsídio tanto para elaboração teórica quanto para o aprimoramento e criação de novas práticas.

À vista disso, concordamos com este posicionamento, quando se refere que a formação do professor é construída ao longo da vida, nos diversos ambientes, a formação inicial é essencial para incorporação de saberes sobre a pedagogia e a educação. Entretanto os saberes pedagógicos se constroem na prática, no cotidiano docente e essa prática precisa ser discutida e refletida com o coletivo educacional, assim a formação continuada no contexto da escola nos possibilita construirmos uma identidade profissional que é do professor e também da escola.

Segundo Pimenta (2000)

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação sociais da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades. da realidade. Do confronto entre as teorias

e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (Pimenta, 2000, p. 19)

Nesse sentido, acreditamos que estamos colaborando para a construção de uma identidade profissional na educação infantil, uma vez que a docência na educação infantil e todas as complexidades que envolvem essa prática são discutidas a partir deste projeto de formação.

Considerações finais

A partir de uma análise geral de nossa formação continuada, a Smec acredita que o grupo Gpecí contribuiu e ainda contribui para o aperfeiçoamento profissional de nossos professores de Educação Infantil e a construção de uma identidade para essa etapa da educação.

A história da Educação Infantil no contexto municipal esteve ligada inicialmente à assistência social e nos dias atuais está sendo construída com base na ideia de criança enquanto sujeito social que produz cultura, e isso é evidenciado nas propostas pedagógicas construídas pelos professores, pois em todas as instituições a criança é apontada como um sujeito ativo e protagonista da práxis educativa, o que para nós considera-se um avanço, a medida em tendo sido pensadas a partir de propostas que sugerem a participação da criança a partir das interações e brincadeiras.

Muitos destes avanços se dão possivelmente pela formação dos nossos profissionais e a Unioeste tem grande contribuição nesse processo, uma vez que parte de nossos professores da rede municipal, tem sua formação inicial nessa mesma universidade e ter uma formação continuada que possibilite refletir e debater sobre as

problemáticas que envolvem a prática docente nos permite darmos continuidade a uma formação crítico-reflexiva

Desde 2018 quando a parceria com o Gpeci foi firmada, com a intenção de colaborar na construção da proposta curricular do município e com os debates a respeito dos PPPs, contudo essa parceria se considerou mesmo na pandemia, em que foi possível promover momentos de interação, debate e diálogo sobre temáticas essenciais para a educação infantil, através de lives formativas. Em 2022, a formação continuou, mas com direcionamento aos coordenadores e volta às discussões sobre planejamento assim essas discussões são levantadas nas instituições para que cada grupo de professores possa discutir e refletir à luz de sua proposta pedagógica a sua realidade.

Nesse sentido, agradecemos à parceria firmada e acreditamos que com as muitas mãos fortalecemos esta empreitada na construção de uma Educação Infantil pública de qualidade em nosso município.

REFERÊNCIAS

LANEVE, Cosimo. **Per una teoria della didattica**. Brescia: Ed. La Scuola, 1993.

NÓVOA, Antônio. Formação de professor e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice *et al.* **Os professores face ao saber. Teoria e Educação**. n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 215-233.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis - RJ. Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

9. AVALIAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Caroline Machado Cortelini Conceição

Roseli de Fátima Rech Pilonetto

Luiz César Teixeira dos Santos

Mariane Bertonceli

Introdução

Neste texto analisamos, a partir de avaliações realizadas pelos sujeitos participantes², as contribuições do projeto de extensão de formação continuada para o desenvolvimento profissional das professoras³ e diretoras da educação infantil da rede pública de educação de Francisco Beltrão/PR. Para tanto, apresentamos e discutimos dados obtidos através de avaliações das atividades realizadas em 2018 (questionário individual de avaliação final do projeto de formação e avaliações por Cmei durante o processo, realizadas coletivamente pelas professoras de cada instituição). A avaliação foi um elemento importante da proposta e teve em vista perceber o envolvimento das participantes e auxiliar no replanejamento das ações.

1. Este texto é um recorte do artigo anteriormente publicado: Conceição, C.M.C.; Santos, L. C. T.; Bertonceli, M.; Pilonetto, R. F. R. Formação continuada de professores de educação infantil: avaliação de um projeto de extensão. *Revista conexão UEPG*, v. 17, p. 1-18, 2021.

2. As professoras preencheram termo de consentimento, livre e esclarecido concordando com a utilização e divulgação dos dados para fins científicos.

3. Neste texto os sujeitos relacionados ao projeto serão tratados no gênero feminino, considerando que no grupo envolvido há predominância de mulheres.

A avaliação do processo formativo no projeto de extensão

A avaliação, para fins de acompanhamento e análise do processo, é parte inerente à proposta formativa desenvolvida e perpassou todo o percurso formativo no projeto de extensão. Teve em vista perceber o envolvimento das participantes e auxiliar no replanejamento das ações, fornecendo elementos para avaliar o impacto da proposta de formação para a rede municipal. Ao final de cada encontro temático foi realizada uma avaliação escrita por Cmei. Desse modo, cada instituição realizava um momento de avaliação/reflexão coletiva da atividade de formação continuada sistematizado por escrito e, posteriormente, entregue à equipe do projeto. De forma complementar, ao início de cada novo encontro com as diretoras, havia um momento destinado à socialização das avaliações/reflexões realizadas pelas instituições. Ao final do projeto, todas as professoras participantes foram convidadas a preencher um questionário individual de avaliação final do projeto de formação. Para tanto, apresentamos e discutimos neste texto, dados obtidos através de avaliações da atividade realizada em 2018 (questionário individual de avaliação final do projeto de formação e avaliações por Cmei durante o processo, realizadas coletivamente pelas professoras de cada instituição).

A avaliação é um elemento de central importância para o processo formativo, servindo para a orientação das ações (Luckesi, 2012) e envolve a coleta, análise e síntese dos dados. Nessa perspectiva, a avaliação permeou o processo formativo com a finalidade de reorientar as ações e possibilitar a percepção de sua contribuição para a constituição profissional das professoras envolvidas.

Apresentaremos e discutiremos os dados referentes aos dois encontros realizados por turma de professoras, a percepção geral das diretoras e a avaliação geral final do processo formativo. Os sujeitos avaliaram de forma positiva os encontros de formação, justificaram que a discussão temática é pertinente e auxi-

lia a pensar a prática docente na educação infantil, assim como algumas profissionais consideraram que sentiam necessidade de temas mais pontuais que esta proposta formativa não atenderia e propuseram o desenvolvimento de atividades práticas (propostas metodológicas) para outros momentos do projeto. A proposta de elaboração dos memoriais de formação foi o motivo de maior apreensão do grupo, houve considerações positivas e negativas, algumas professoras destacaram que estavam motivadas para a escrita dos memoriais e outras apreensivas por considerarem uma atividade difícil e de grande envolvimento.

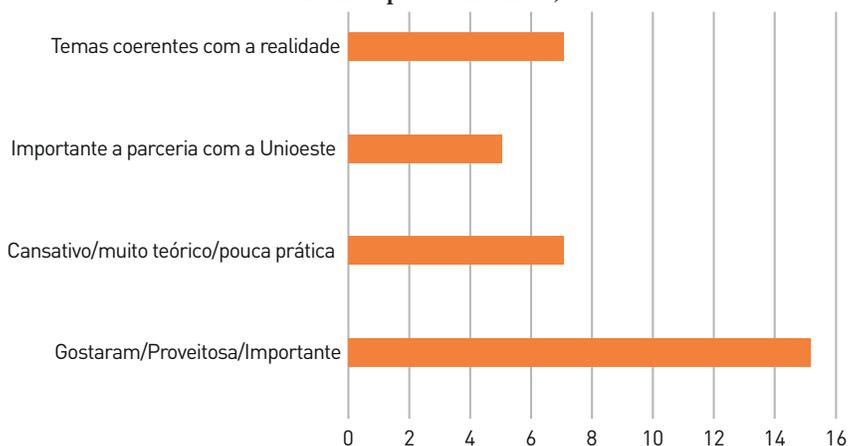
Um elemento de destaque a ser considerado é o fato da formação estar sob a responsabilidade da universidade. Há grandes expectativas com relação a este aspecto e consideram importante para a Rede Municipal o estabelecimento dessa parceria. Um dos Cmeis aponta como destaque essa questão:

Vimos como algo positivo a parceria realizada entre a prefeitura e a Unioeste, com professores qualificados e que possam se fazer presentes nas instituições para que assim consigam um olhar mais profundo acerca da realidade do dia a dia escolar, desse modo a universidade cumpre sua função de aliar o tripé ensino, pesquisa e extensão. (Cmei 3)

A seguir, o Gráfico 1 expressa a avaliação do primeiro encontro de formação por turma, sintetiza a recorrência por Cmei dos principais tópicos assinalados pelas professoras. O encontro referido teve duração de 4 horas, em que as professoras estavam divididas por turma de atuação (Berçário; Maternal I e II e Pré I). Esta subdivisão é uma organização da Smec. Nesse encontro foram abordados dois eixos formativos: 1) a formação de professores e a identidade profissional; 2) a indissociabilidade entre cuidado e educação.

Do total de 19 Cmeis, 16 entregaram a avaliação que foi respondida coletivamente e sistematizada pelas diretoras das instituições.

Gráfico 1. Síntese da avaliação do encontro de formação por Cmei (1º encontro por turmas/2018)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Um aspecto de destaque pontuado pelas professoras nas avaliações por Cmei é a importância do trabalho para o desenvolvimento pessoal e profissional:

Acreditamos nessa proposta de formação continuada como recurso de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, qualificando seu trabalho que pressupõe uma ação fundamentada na teoria e na reflexão da própria prática para transformar a realidade no qual está inserido. (Cmei 19)

O objetivo é contribuir com o desenvolvimento profissional refletindo sobre as práticas pedagógicas, dificuldades e desafios que encontramos no decorrer de nosso trabalho e da formação. Ressaltamos o quão é importante nos reportar/trabalhar temáticas que vem de encontro com a realidade. (Cmei 9)

No conjunto das avaliações recebidas, percebemos que a maioria das professoras afirma que a formação possibilitou reflexões sobre a prática e discussões com relação às dificuldades encontradas nas insti-

tuições. Consideram o encontro um momento para troca de experiências, socialização das problemáticas do cotidiano do trabalho docente e oportunidade para o surgimento de novas ideias que contribuam com o trabalho de cada uma na sua realidade específica. O Gráfico 2 sintetiza as contribuições elencadas pelas professoras por Cmei.

Gráfico 2. Síntese das contribuições dos encontros de formação por Cmei (1º encontro por turmas/2018)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O destaque com relação à contribuição do projeto, foi propiciar a reflexão sobre a prática, que podemos dizer está relacionada a outros dois elementos que surgem significativamente nas avaliações: avaliar/repensar/melhorar a prática e discussões sobre as dificuldades dos Cmeis. O processo formativo precisa efetivamente contribuir para “[...] pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre

ela” e não somente reproduzir “[...] ideias e práticas que lhes são exteriores” (Santos; Cestaro; Luzardo, 2009, p. 9). Nesse sentido

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, seus esquemas e funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme o processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz. (Imbernón, 2010, p. 47)

É necessário propiciar espaços formativos que possibilitem aos professores compreender o contexto em que estão inseridos de forma articulada, pois de nada adianta uma formação baseada apenas em treinamentos, e que não leve em conta as especificidades de cada escola e dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, o docente é concebido como um sujeito constituído por diferentes vivências, diferentes concepções.

Nesse viés a reflexão é um processo coletivo, afirma Contreras (2002). Salientamos a importância da dimensão coletiva do trabalho docente. A formação continuada é um espaço que pode ser de trocas de experiências, de participação, de conhecer outras formas de pensar. Uma das diretoras assinala que esse foi um aspecto importante do processo:

[...]a parte que mais gostaram foi o momento que se abriu para falar sobre as dificuldades encontradas no seu dia a dia, pois no geral não há uma preocupação em deixar colocar para fora todas angústias e dificuldades do trabalho. Sugerem uma formação que o público discuta mais essas dificuldades. (CMEI 8)

Outro elemento assinalado pelas professoras, o qual consideramos pertinente destacar, é a ênfase teórica do projeto. Com relação a este aspecto algumas se posicionaram sobre a importância da teoria para a formação e outras argumentam que a formação deveria ser mais prática. Acerca dessa compreensão destacamos duas avaliações:

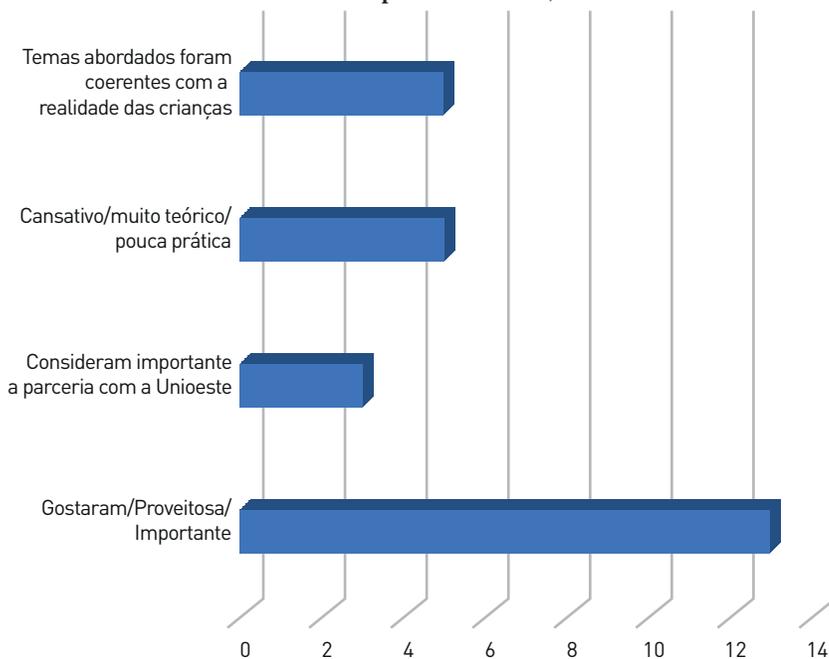
Gostaríamos que tivesse menos teorias, as quais já discutimos diversas vezes. Sabemos que a teoria e a prática andam juntas, mas pedimos que as formações sejam na maior parte voltadas para a prática, estimulando e dando motivação quando voltarmos para o CMEI. (CMEI 11)

A dinâmica realizada no decorrer do curso foi um pouco exaustiva, mas não vejo outro caminho para socializar um conhecimento tão complexo em pouco tempo, mesmo assim tivemos momentos de conversas, para expor nossas dificuldades no trabalho. De ouvir e compreender um pouco teoricamente sobre o assunto polêmico complexo e cotidiano que é cuidar e o educar. (CMEI 19)

Acerca dessa questão Tardif esclarece que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (2003, p. 54) e estes saberes estão articulados à formação profissional e ao exercício da docência. Assim, ao conceber o processo educativo como a mobilização de diversos saberes compreende-se que tanto os saberes teóricos quanto os práticos são conjuntamente mobilizados pelo professor em seu trabalho. Diante disso, compreendemos que a formação continuada precisa abranger a formação teórica, possibilitando ao professor acesso ao conhecimento, espaços de estudo e reflexão sobre temas e campos de conhecimento pertinentes à sua profissão e área específica de atuação.

O segundo encontro de formação por turmas, abordou os eixos temáticos “infância e a criança produtora de cultura” e “o brincar como direito da criança”. Referente a este encontro recebemos um número menor de avaliações por Cmei, foram um total de 13 de 19 Cmeis. O gráfico 3 apresenta a avaliação geral referente a este encontro de formação.

Gráfico 3. Síntese da avaliação do encontro de formação por Cmei (2º encontro por turmas/2018)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Na avaliação geral, pode-se notar que surgem os mesmos tópicos do primeiro encontro ao considerarem proveitosa e destacarem como importante a parceria da Universidade com a Smec e os temas abordados como coerentes com a realidade das instituições. As professoras consideraram cansativa a abordagem teórica. Destacamos que nesse encontro de formação foi realizada uma parte prática com oficina de confecção de brinquedos juntamente com a abordagem dialogada sobre os temas crianças, infâncias e brincadeiras, que incluiu um momento de trocas de experiências entre as professoras sobre os temas.

No que diz respeito às contribuições houve destaque para os temas abordados, enfatizado pelas professoras que o momento de formação proporcionou reflexões sobre as crianças e a infância, sobre as brincadeiras e ideias para o trabalho com as crianças e a im-

portância do brincar. Novamente foi acentuada como contribuição importante a possibilidade de reflexão sobre a prática. Assinalamos algumas avaliações que destacam esses elementos:

A formação continuada nos fez pensar como estamos observando as crianças aqui no CMEI, compreender os pontos de vista diferentes, de fazer se entender, e prevenir futuros problemas de aprendizagens. (CMEI 1)

A formação continuada nos fez pensarmos as crianças que temos em nossa sala de aula, como são suas características, como vivem, e pensando nisso nos fez refletir nossas práticas pedagógicas. O que podemos melhorar como professores no processo de crescimento e desenvolvimento dessas crianças. Nossa responsabilidade é muito grande pois estamos construindo a base, o alicerce da educação e cultura das mesmas para que possam entender o mundo que vivem com mais clareza e facilidade, e para isso o brincar e o brinquedo são fundamentais nesse processo de descoberta. (CMEI 5)

Gráfico 4. Síntese das contribuições dos encontros de formação por CMEI (2º encontro por turmas/2018)

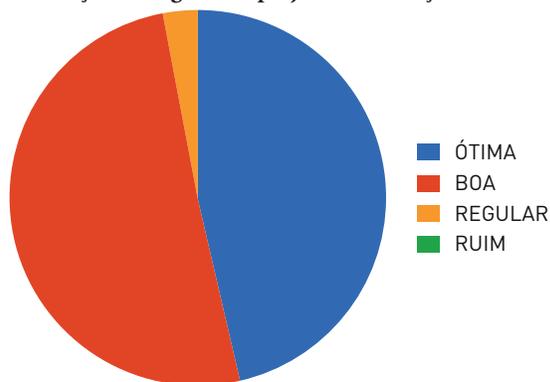


Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Explicita-se, nas considerações acima, que o tema proposto provocou um olhar mais atento em relação às crianças e além disso uma reflexão da prática pedagógica. Neste segundo encontro de formação percebemos que houve mais interesse nas atividades práticas (sugestões de atividades, confecção de materiais). As atividades práticas são de extrema importância, porém é necessário a teoria com intuito de propiciar reflexões sobre as práticas pedagógicas, as concepções de crianças e infâncias. Foi interessante essa dinâmica para que as professoras refletissem sobre a importância dos conceitos teóricos para compreensão das especificidades do trabalho na Educação Infantil.

A avaliação final foi realizada por meio de questionário (formulário composto de questões objetivas) encaminhado a todas as professoras. Do total de 378 professoras recebemos o retorno de 180 professoras, destas 158 são favoráveis à continuidade do projeto. No geral as professoras consideraram a formação positiva, e uma pequena parcela regular.

Gráfico 5. Avaliação final geral do projeto de formação continuada (2018)

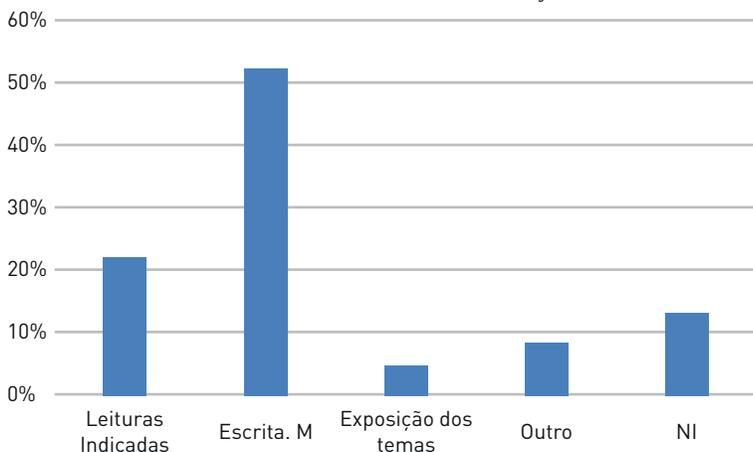


Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Em relação às dificuldades, conforme aponta o gráfico 6, podemos notar que parcela significativa sentiu a escrita dos memoriais de formação e a leitura de textos indicados, por serem atividades que muitas vezes não são exercitadas no cotidiano pedagógico. Contudo,

compreendemos que se faz necessário esse exercício de escrita e sustentação em teorias que auxiliem na reflexão da prática pedagógica.

Gráfico 6. Dificuldades encontradas durante a formação continuada (2018)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

É significativo destacar que para 94% das professoras os temas foram pertinentes e importantes no processo formativo. Uma das professoras acentua: “Muito importante esse momento de formação para melhor conhecermos as crianças e nos questionarmos no que podemos melhorar enquanto professor” (Professor F).

O processo de formação continuada mobilizou reflexões sobre as concepções das participantes no que tange ao cuidado, educação, formação profissional, criança, infância, brincar, função da instituição de educação infantil, bem como problematizou as práticas com as crianças e as relações profissionais na educação infantil.

Dessa maneira, a relação teórico-prática do trabalho docente perpassa a formação realizada em 2018 com destaque na necessidade de estudo sobre os temas inerentes à educação infantil, além da importância da universidade se fazer presente na formação continuada de professores, pois possibilita a aproximação desses dois espaços que, mutuamente, contribuem para a educação.

Considerações finais

O percurso formativo desenvolvido no ano de 2018 proporcionou o envolvimento dos participantes, o estabelecimento de um processo reflexivo sobre os saberes e fazeres no campo da educação infantil pautado por referenciais teóricos e, especialmente, o estreitamento da relação universidade e escola.

A equipe formadora possui proximidade e familiaridade com relação ao contexto em que foi desenvolvida a proposta, pois como docentes do curso de Pedagogia realizamos outros projetos de extensão e pesquisa no contexto, acompanhamos os estágios supervisionados na educação infantil, vários egressos do curso compõem o conjunto de professoras de educação infantil. Consideramos que este foi um fator que possibilitou ajustarmos a abordagem em conformidade com as necessidades do contexto. Outro elemento importante do processo formativo que destacamos é a realização do planejamento conjunto com a equipe da Smec, bem como as reuniões de caráter formativo, avaliativo e de replanejamento realizada com as direções dos Cmeis.

No que concerne a esses elementos pontuados, Romanowski (2006, p. 41) alerta que:

Para o sucesso de um programa de formação continuada, é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas pelos professores.

O processo efetuado por este projeto de formação continuada teve essa característica, distanciando-se dos pacotes prontos de formação por diversas vezes utilizados como a solução para as redes de ensino cumprirem a exigência da lei. Compreendemos que a formação continuada precisa constituir-se em um espaço que possibilite ao professor trocas de experiências, de ideias e reflexão crítica a partir da realidade experienciada pelas professoras e gestoras das instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

HIBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem na escola. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; Alves, Nilda. (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 433-451.

ROMANOWSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: IBPEX, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 317 p.



O grupo de pesquisa **Educação, crianças e infância**, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, reúne pesquisadores docentes vinculados ao Centro de Ciências Humanas – Campus de Francisco Beltrão, bem como acadêmicos de graduação (bolsistas de iniciação científica), mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação de Francisco Beltrão e profissionais da educação na condição de colaboradores externos.

O objetivo geral do grupo é desenvolver pesquisas e estudos que contemplem as relações entre educação, crianças e infâncias envolvendo a formação de professores, processos ensino-aprendizagem, cultura e linguagem. O grupo possui uma linha de pesquisa denominada “Relações entre educação, criança, infância e escola” que tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas para a produção de conhecimento na temática infância e crianças no contexto educacional formal e/ou não formal, problematizando questões relativas às políticas educacionais, formação de professores, propostas educacionais, práticas pedagógicas, produção de cultura e linguagem.

Diante disso, atualmente as ações do grupo envolvem projetos de pesquisa, extensão, ensino, orientação de iniciação científica, que visam compreender as relações entre educação-escola-criança-infância; analisar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais; analisar propostas curriculares para Educação Infantil e Anos Iniciais presentes nos municípios do sudoeste do Paraná; compreender o processo de formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil e Anos Iniciais. A educação infantil tem sido um dos importantes focos de atuação do grupo, através do ensino, pesquisa e extensão.

SOBRE OS AUTORES



Caroline Machado Cortelini Conceição:

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2004) e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2014). Realizou doutorado sanduíche em Estudos da Criança, na Universidade do Minho - Braga/Portugal (Bolsa CAPES PDSE). Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos cursos de Pedagogia e Pós-graduação em Educação - Nível mestrado - linha Cultura, processos educativos e formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI.



Karin Cozer de Campos:

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2004), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Realizou estágio doutoral como bolsista da Fundación Carolina na Universidad de Huelva (UHU, Espanha), Departamento de Educação. Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, no curso de Pedagogia. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI.



Letícia Rita Mariot: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2021). Foi pesquisadora voluntária em projetos de iniciação científica durante a graduação (2019 – 2021). Foi bolsista do projeto “O Futuro em 1.000 Dias: ações para o desenvolvimento de uma cultura do cuidado à primeira infância em Francisco Beltrão” (2019) e do Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e da Juventude – NEDDIJ (2021). Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário União das Américas. Atua como professora na rede municipal de São Lourenço do Oeste – Santa Catarina.



Luiz Cesar Teixeira dos Santos: Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (1992), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2001) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2017). Professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, no curso de Pedagogia. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero e Diversidade – CGD



Marcia Bertonceli: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2016). Professora da rede municipal de Francisco Beltrão. Atuou como coordenadora do CMEI Zelir Vetorello (2019) e diretora do CMEI Idalino Rinaldi (2020). Atualmente trabalha na coordenação da Educação Infantil dos CMEIs na Secretaria Municipal de Educação.



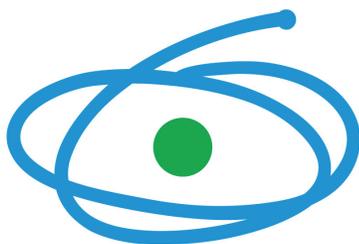
Mariane Bertonceli: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2016). Professora da rede municipal de Francisco Beltrão e professora colaboradora da UNIOESTE - Campus de Francisco Beltrão. Atualmente trabalha na coordenação do ciclo de alfabetização na Secretaria Municipal de Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI.



Maritania Broering: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2005) e Especialista em Gestão Política Pedagógica Escolar pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2009). Professora da rede municipal de Francisco Beltrão. Atuou como diretora do CMEI Idalino Rinaldi (2017). Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil dos Cmeis na Secretaria Municipal de Educação (2021). Atualmente trabalha na Assessoria Administrativa da Secretaria Municipal de Educação.



Roseli de Fatima Rech Pilonetto: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão (1999), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2007) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2017). Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, nos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação - Nível mestrado - linha Cultura, processos educativos e formação de professores. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, Crianças e Infâncias - GPECI.



CAPES

Título	Formação de professores de educação infantil: Práticas e concepções pedagógicas
Organizadoras	Roseli de Fátima Rech Pilonetto Caroline Machado Cortelini Conceição
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Guilherme Cardoso
Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Talita Franco
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21cm
Número de Páginas	152
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Maior de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100