

DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, ESPAÇOS E TEMPOS



ASSESSORAMENTO DAS UNIDADES
DO PROINFÂNCIA DO RIO GRANDE DO SUL

LIVRO 1

DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, ESPAÇOS E TEMPOS





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, ESPAÇOS E TEMPOS



Ministério da
Educação



DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CURRÍCULO, ESPAÇOS E TEMPOS

Realização:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
DIRETORIA DE CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Organização do Livro:

Débora Teixeira de Mello
Aruna Noal Correa
Viviane Ache Cancian

Fontes das Fotos: Unidades do Proinfância da Região
Central, Norte e Noroeste
do Rio Grande do Sul

Créditos das Fotos: Juliana Goelzer, Daliana Loffler
e Equipe do Proinfância de Ijuí/RS

Conselho Editorial:

Coordenadores:

Prof. Dr. Valdo Hermes de Lima Barcelos
Prof. Msc. Carlos Giovanni D. Pasini

Membros:

Prof. Dr. João B. A. Figueiredo
Prof. Dr. Elenor Kunz
Prof. Dr. Wenceslau Leães Filho
Profa. Msc. Sandra Maders
Prof. Msc. Rafael Friedrich
Prof. Msc. Élvio de Carvalho
Prof. Msc. Alysson do Amaral

Capa e Diagramação: Joana Paula Alves

Editoração e Arte Final: Felipe Toniolo

Revisão Ortográfica: Fabiano Machado e Carlos
Giovani Delevati Pasini

Impressão e Acabamento: Editora e Gráfica Caxias

Tiragem: 7.500 exemplares

D636 Docências na educação infantil [recurso eletrônico] :
currículo, espaços e tempos / [organização Débora
Teixeira de Mello, Aruna Noal Correa, Viviane
Ache Cancian]. – Santa Maria : UFSM, Centro de
Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê
Amarelo ; [Brasília] : Ministério da Educação,
Secretaria de Educação Básica, 2016.
1 e-book : il.

ISBN 978-85-7783-206-4

1. Educação 2. Educação infantil 3. Currículo
4. Formação de professores I. Mello, Débora Teixeira
II. Correa, Aruna Noal III. Cancian, Viviane Ache

CDU 373.2.013

Ficha catalográfica elaborada por Alenir I. Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

Sumário

Sobre os autores	9
Prefácio	15
Rita de Cássia de Freitas Coelho	
Apresentação do Livro	19
Débora Teixeira de Mello e Aruna Noal Correa	
PARTE I – Docências nas Unidades do Proinfância	21
1. O PROJETO DE ASSESSORAMENTO TÉCNICO E PEDAGÓGICO EM UNIDADES DO PROINFÂNCIA Viviane Ache Cancian e Simone Freitas da Silva Gallina - UFSM	23
2. DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS CICLOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO PROINFÂNCIA	41
Débora Teixeira de Mello e Aruna Noal Correa – UFSM	
3. A FORMAÇÃO EM CONTEXTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
Noeli Valentina Weschenfelder, Denise Motta Marchand e Vladinei Roberto Weschenfelder - UNIJUI	
4. A CONTRIBUIÇÃO DA MEMÓRIA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E NA ELABORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA	91
Sussi Abel Menine Guedes e Bianca Lopes Bertuol - UPF	

PARTE II - Relatos de Experiências nas Unidades do Proinfância	103
POLO DE SANTA MARIA	105
5. RESSIGNIFICANDO SABERES A PARTIR DO PROJETO DE ACESSORAMENTO PROINFÂNCIA UFSM/MEC (Faxinal do Soturno)	107
Caroline Silveira Spanevello e Lisandra Locateli Pereira	
6. A MÚSICA COMO PROPOSTA DE CANTO E ENCANTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL(Teutônia)	117
Patricia Storck Ghisleni, Neide Inez Werle e Marcia Spezia	
7. OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA(Teutônia)...	127
Neusa Maria Gregory, Marli Spellmeier e Berta Carina Sippel	
8. RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Teutônia)	137
Cornélia Maria Spies Danzer, Mara Regina Leidemer e Renata Fabiana Larssen	
9. POR UM MUNDO MAIS COLORIDO: CONHECENDO E APRENDENDO MAIS SOBRE DIVERSIDADE RACIAL (Venâncio Aires)	145
Moira Poema Closs Gaspar, Janete Cândida Sulzbach Bilo e Miriam Beatriz Röhsler dos Santos	
10. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR (Dona Francisca).....	155
Nilza Maria Fiss Scapin e Raquel Miranda Keisman	
POLO DE IJUÍ	161
11. REFLEXÃO SOBRE ESPAÇO E TEMPO E O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Porto Xavier)	163
Claudiane Marta Zamboni, Claudia Maria de Oliveira Becker Spies e Josiele Bedin	
12. CONHECENDO O MUNDO ATRAVÉS DOS PASSEIOS (Quinze de Novembro)	171
Luciana dos Santos, Elisete de Jesus Kempf e Joice Prediger	

13. METAMORFOSE (Campo Novo)	179
Jocemara da Rosa	
14. TEMPO E ESPAÇO DE SER CRIANÇA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (Ijuí)	187
Débora Dorneles dos Santos, Eleanro José Lizot, Leila Marlise Cavinato Karlinski e Valdir Jose Sandri	
POLO DE PASSO FUNDO	197
15. FAMÍLIA PRESENTE NA ESCOLA: RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA (São José do Herval)	199
Diana Baségio, Dorilde Nicolau Rogéri e Rosana Araldi	
16. BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE BRINCADEIRAS E VIVÊNCIAS (Barão de Cotegipe)	205
Adriane Scarmignani e Franciele Gromann Ribeiro	
17. DA CURIOSIDADE À APRENDIZAGEM (Ronda Alta)	211
Andréia Scarpin Noetzold, Angela Eliane Scarpin Toqueto e Silvane Cadore Piva	
18. A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO (Erechim).....	219
Kely Daiane Machayewski, Manoela Oldra e Eloir Cima	



Sobre os autores

Débora Teixeira de Mello

Doutora em Educação pela UNICAMP, professora do Centro de Educação da UFSM no Departamento de Administração Escolar. Pesquisadora nas áreas de Políticas Públicas e Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação de Professores. Vice-diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Coordenadora adjunta do Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM. Coordenadora e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Coordenadora adjunta do Curso de Aperfeiçoamento de Docência na Educação Infantil.

Aruna Noal Correa

Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Possui Doutorado em Educação na linha de Estudos sobre

Infâncias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino/UFSM. Possui pesquisas com ênfase na formação de professores, educação infantil, bebês e educação musical. Professora Formadora no Projeto de Assessoramento Proinfância-UFSM; Professora no Curso de Especialização em Educação Infantil- UFSM; Avaliadora do curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil.

Viviane Ache Cancian

Pedagoga e Mestre pela UNIJUÍ e Doutora em Educação/UFC. Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino/UFSM. Pesquisadora nas áreas de Educação, Educação Infantil, Gestão Educacional e Formação de Professor. Diretora da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM. Presidente Nacional

Unidades Universitárias de Educação Infantil. Coordenadora Geral do Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM. Coordenadora Adjunta e docente do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil/UFSM. Coordenadora e docente do Curso de Aperfeiçoamento de Docência na Educação Infantil.

Simone Freitas da Silva Gallina

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação/UFSM, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Docente do Centro de Educação no Departamento de Administração Escolar/UFSM. Supervisora e Docente do Curso de Especialização em Educação Infantil/UFSM; Docente do Curso de Especialização em Gestão Educacional/UFSM. Supervisora de Pesquisa do Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM.

Noeli Valentina Weschenfelder

Licenciada em Geografia e Pedagogia (UNIJUÍ), Mestrado em Educação (UFSM), Doutorado em Educação (UFRGS); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências: Mestrado e Doutorado (UNIJUÍ). Supervisora de Pesquisa do Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM. Coordenadora Adjunta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil.

Denise Motta Marchand

Pedagoga (PUC/RS), Especialista em Educação Infantil (UFRGS); Professora da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, RS. Formadora no Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM.

Vladinei Roberto Weschenfelder

Psicólogo (UFRGS), Especialista em Psicologia Clínica (UFRGS). Assistente de Pesquisa no Projeto de Projeto do Assessoramento Proinfância/UFSM.

Sussi Abel Menine Guedes

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Universidade de Passo Fundo/RS. Supervisora de Pesquisa do Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM.

Bianca Lopes Bertuol

Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pedagoga. Formadora no Projeto de Assessoramento Proinfância/UFSM.

Autores dos relatos de experiência das Unidades do Proinfância:

Caroline Silveira Spanevello

Coordenadora Pedagógica da EMEI Beija-Flor do município de Faxinal do Soturno/RS. Pedagoga e Mestre em Educação (UFSM).

Lisandra Locateli Pereira

Pedagoga e Especialista em TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (EAD/UFSM). Professora da EMEI Beija-Flor. Faxinal do Soturno/RS.

Patricia Storck Ghisleni

Pedagoga e supervisora Pedagógica da EMEI Meu Cantinho do Município de Teutônia/RS.

Neide Inez Werle

Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia (IERGS). Professora da EMEI Meu Cantinho do Município de Teutônia/RS.

Marcia Spezia

Pedagoga e professora da EMEI Meu Cantinho do Município de Teutônia/RS.

Neusa Maria Gregory

Pedagoga e Especialista em Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia (Fafipa). Professora da EMEI Sonho de Criança, do município de Teutônia/RS.

Marli Spellmeier

Professora da EMEI Sonho de Criança, do município de Teutônia/RS.

Berta Carina Sippel

Professora da EMEI Sonho de Criança, do município de Teutônia/RS.

Cornélia Maria Spies Danzer

Pedagoga e diretora da EMEI do município de Teutônia/RS.

Mara Regina Leidemer

Professora da EMEI do município de Teutônia/RS.

Renata Fabiana Larsen

Professora da EMEI do município de Teutônia/RS.

Maira Poema Closs Gaspar

Professora da EMEI Bela Vista do município de Venâncio Aires/RS.

Janete Cândida Sulzbach Bilo

Professora da EMEI Bela Vista do município de Venâncio Aires/RS.

Miriam Beatriz Röhler dos Santos

Professora da EMEI Bela Vista do município de Venâncio Aires/RS.

Nilza Maria FissScapin

Secretária da Educação do município e professora da EMEI Dente de Leite Professora Ivani Lurdes Barchet Tessele do município de Dona Francisca/RS.

Raquel Miranda Keisman

Diretora da EMEI Dente de Leite Professora Ivani Lurdes Barchet Tessele do município de Dona Francisca/RS.

Claudiane Marta Zamboni

Pedagoga e Especialista Gestão e Docência na Educação Básica (Universidade Castelo Branco). Professora da EMEI Sonho Encantado do município de Porto Xavier/RS.

Claudia Maria de Oliveira Becker Spies

Pedagoga e professora da EMEI Sonho Encantado do município de Porto Xavier/RS.

Josiele Bedin

Pedagoga e professora da EMEI Sonho Encantado do município de Porto Xavier/RS.

Luciana dos Santos

Professora da EMEI Pequeno Polegar Professora Gerarda Michels Prante do município de Quinze de Novembro/RS.

Elisete de Jesus Kempf

Pedagoga e diretora da EMEI Pequeno Polegar Professora Gerarda Michels Prante do município de Quinze de Novembro/RS.

Joice Prediger

Pedagoga e Especialista em Mídias na Educação (UFRGS). Professora da EMEI Pequeno Polegar Professora Gerarda Michels Prante do município de Quinze de Novembro/RS.

Jocemara da Rosa

Pedagoga e professora da EMEI Santa Rita do município de Campo Novo/RS.

Débora Dorneles dos Santos

Pedagoga e coordenadora pedagógica da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ijuí/RS.

Eleandro José Lizot

Secretário da Educação do município de Ijuí/RS.

Leila Marlise Cavinato Karlinski

Graduação em Educação Física. Coordenadora pedagógica da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Ijuí/RS.

Valdir Jose Sandri

Presidente do Conselho Municipal de Educação do município de Ijuí/RS.

Diana Baségio

Professora da EMEI Primeiros Passos do município de São José do Herval/RS.

Dorilde Nicolau Rogéri

Professora da EMEI Primeiros Passos do município de São José do Herval/RS.

Rosana Araldi

Professora da EMEI Primeiros Passos do município de São José do Herval/RS.

Adriane Scarmignani

Professora da EMEI Barãozinho do município de Barão do Cotegipe/RS.

Franciele Gromann Ribeiro

Professora da EMEI Barãozinho do município de Barão do Cotegipe/RS.

Andréia Scarpin Noetzold

Pedagoga e Especialista em Educação (Faculdades de Itapiranga). Professora da EMEI Vó Elvira Guiland, do município de Ronda Alta/RS.

Angela Eliane Scarpin Toqueto

Pedagoga e professora da EMEI Vó Elvira Guiland, do município de Ronda Alta /RS.

Silvane Cadore Piva

Pedagoga e professora da EMEI Vó Elvira Guiland, do município de Ronda Alta /RS.

Kelly Daiane Machayewski

Monitora da EMEI Lucas Vezzano, do município de Erechim/RS.

Manoela Oldra

Pedagoga e professora da EMEI Lucas Vezzano, do município de Erechim /RS.

Eloir Cima

Pedagoga e professora da EMEI Lucas Vezzano, do município de Erechim /RS.



Prefácio

O panorama geral de discriminação das crianças e a persistente negação de seus direitos, que têm como consequência o aprofundamento da exclusão social, precisam ser combatidos com uma política que promova inclusão, combata a miséria e coloque a educação de todos no campo dos direitos. O Preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança, das Nações Unidas, afirma que a humanidade deve às crianças o melhor dos seus esforços. A Constituição Federal, em seu artigo 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Ao Estado, portanto, compete formular políticas, implementar programas e viabilizar recursos que garantam à criança desenvolvimento integral e vida plena, de forma

que complemente a ação da família. No Brasil, a forma que o Estado busca garantir os direitos da criança na primeira infância é incluindo ações para esta faixa etária nas diferentes políticas setoriais de saúde, direitos humanos, educação, assistência social, cultura, justiça dentre outras. Em cada uma dessas políticas estão previstos programas implementados por meio de diferentes sistemas de gestão e financiamento.

Embora se reconheça que todas as políticas possuem uma dimensão educativa e que a educação ocorre na família e na sociedade o dever do Estado com a educação é garantido por meio de instituições próprias.

No caso da Primeira Infância é dever do Estado garantir a oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade sem requisito de seleção.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças

de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social. É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Nessa contextualização da Educação Infantil no Brasil, é essencial que se destaquem as competências dos entes federados, não se perdendo de vista o cumprimento do regime de colaboração que deve orientar as ações educacionais voltadas para a infância.

Na distribuição de competências referentes à Educação Infantil, tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na corresponsabilidade das três esferas de governo – município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os

estados atuarão subsidiariamente, porém, necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art. 30, VI, da Constituição Federal.

A educação da criança de até 6 anos insere-se nas ações do Ministério da Educação (MEC) desde 1975, quando foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar.

Atualmente cabe à Coordenação-Geral de Educação Infantil vinculada à Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC propor e implementar ações de apoio técnico à educação infantil.

Partindo das políticas já existentes, das demandas de estados e municípios e tendo em vista as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o Ministério da Educação vem atuando na consolidação da identidade da Educação Infantil no âmbito do sistema educacional por meio de cinco linhas de ação comprometidas com a melhoria da qualidade:

- Acesso
- Currículo
- Financiamento
- Formação dos profissionais
- Avaliação

Em relação a ampliação do acesso, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE) lançaram, em 2007, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), com objetivo de ampliar a rede física escolar pública de atendimento da Educação Infantil. O Proinfância prevê projetos arquitetônicos especialmente planejados com centralidade na criança, recursos para a construção de creches e pré-escolas e aquisição de equipamentos e mobiliários visando a ampliação progressiva do acesso de crianças menores de seis anos de idade à Educação Infantil.

Contudo, apenas a construção do espaço físico não garante o direito à Educação Infantil e a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido. Desta forma, o MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), implementa diferentes estratégias de assessoramento técnico-pedagógico aos municípios executores do Proinfância: reuniões técnicas estaduais, visitas in loco, envio de material, resposta a consultas via e-mail ou por contato telefônico para orientações sobre estrutura e funcionamento da nova instituição, elaboração da proposta pedagógica, regulamentação e autorização de funcionamento, constituição do quadro de recursos humanos e critérios de matrícula, entre outras. As estratégias de assessoramento, também, mobilizam nos estados diferentes

parceiros de referência como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), as Universidades Federais, o Ministério Público e os Fóruns de Educação Infantil.

Este livro apresenta a experiência de trabalho conjunto do MEC/SEB/Coedi e o Centro de Educação, Núcleo de Educação Infantil (NDI), Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no assessoramento técnico-pedagógico aos municípios executores do Proinfância na região central e do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Foram dimensões prioritárias: docência, currículo e espaços e tempos na Educação Infantil.

Para mim é uma alegria prefaciar este livro que concretiza uma experiência coletiva de colaboração entre universidade e ministério, entre pesquisa e política, entre União e municípios.

O livro traz contribuições para pensar o cotidiano da Educação Infantil. Constitui importante subsídio para fortalecer a relação de apoio técnico e financeiro do MEC e expressa compromisso acadêmico e político de seus autores.

Rita de Cássia de Freitas Coelho
Coordenadora-Geral de Educação Infantil



Apresentação

[...] é necessário que tomemos consciência de que, hoje, falar de criança ou falar da infância é algo cada vez mais difícil e cada vez mais complexo [...] há mudanças na sociedade, mudanças do tipo antropológico, do tipo cultural, mudanças que também afetam aos adultos que trabalham com as crianças. E, aqui, a razão pela qual falar da criança, hoje, signifique abordar um tema sobre o qual é necessário refletir muito fortemente e com muito empenho (Loris Malaguzzi, 1986).

As razões que nos levaram a produzir este livro foram a possibilidade de dar aos municípios participantes do Projeto a oportunidade de apresentarem os processos vividos durante o assessoramento, refletindo sobre suas propostas/ações pedagógicas com crianças de 0 a 5 anos das Unidades do Proinfância da região Central, Norte e Nordeste do Rio Grande do Sul. Os artigos originaram-se de Resumos Expandidos organizados por professores dos municípios que foram apresentados em uma Roda de Conversas durante o II Seminário do Proinfância – “Crianças, Infâncias e Docências na Educação Infantil”.

*O livro está organizado em artigos provenientes dos municípios representantes dos três polos de Santa Maria, Ijuí e Passo Fundo, e tem como eixo central a discussão de **Docências na Educação Infantil: Currículo, Espaços e Tempos**. Dividido em duas partes, *Docências nas Unidades do Proinfância e Relatos de Experiências nas Unidades do Proinfância*, na primeira parte, contamos com um artigo apresentando o Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às Redes e Sistemas de Ensino na Implementação do Proinfância em Municípios da Região Central e do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Os textos seguintes fazem uma discussão de uma Docência na Educação Infantil a partir dos Ciclos Formativos e/ou da formação em Contexto realizada com os professores nas Unidades do Proinfância em vários municípios da região de implementação do projeto. Na segunda parte do livro, apresentamos as experiências de professores de Unidades do Proinfância, trazendo à discus-*

são temas como ações pedagógicas com bebês, a construção de práticas de avaliação, reflexões sobre a organização de espaços e tempos, a resignificação das rotinas, a diversidade de gênero e étnico-racial (a partir das etnias presentes nas unidades do Proinfância da região de abrangência do projeto) na Educação Infantil, entre outros.

Foi a partir desses temas que discutimos entre os municípios as especificidades de uma Docência na Educação Infantil, estruturada na perspectiva da Pedagogia das Infâncias, relacionada a uma concepção de infância que considere a criança como sujeito de direitos e protagonista de suas ações. Desse modo, possibilita-se aos adultos envolvidos, a compreensão de que são todos corresponsáveis pelos processos pedagógicos que se estabelecem e que estão, cotidianamente, envolvidos em despertar a curiosidade das crianças, em refletir sobre as situações educacionais que se constituem na diversidade, da relevância do olhar e da escuta atenta dos adultos, da sensibilidade ética, estética e política, da aproximação entre crianças e comunidade, do estabelecimento de tempos e espaços de reflexão e planejamento, a compreensão acerca da relevância dos registros e da documentação na busca por uma postura investigativa entre adultos e crianças e pela construção de relações ativas, dentre outros elementos, que nos remetem as crianças como centro de toda a proposta na educação infantil.

Entrelaçados a esses temas, aprofundamos os estudos acerca das políticas para a pequena infância em nosso país, em específico, com a discussão da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os documentos complementares construídos em decorrência daquelas. Nessa perspectiva, fica o desafio a ser enfrentado pelos municípios de continuar com a expansão da educação infantil na garantia de uma educação infantil de qualidade. Além disso, ficamos com a expectativa da continuidade da formação de professores para atuar junto às crianças de 0 a 5 anos, em consonância com o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) que assegura a importância da formação inicial e continuada de professores para atuar nesta etapa da Educação Básica.

Esperamos que o livro possa contribuir para socializarmos ideias, assim, nos encorajando a pensar e repensar nossas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças de 0 a 5 anos, e reconhecendo as possibilidades de políticas públicas de educação para esta etapa da Educação Básica, numa perspectiva de uma Educação Infantil mais igualitária.

Nossos agradecimentos a cada um dos autores, e os convidamos à leitura para compartilharem críticas e contribuições.

*Débora Teixeira de Mello
Aruna Noal Correa*

PARTE I

Docências nas
Unidades do PROINFÂNCIA

1

O PROJETO DE ASSESSORAMENTO TÉCNICO E PEDAGÓGICO EM UNIDADES DO PROINFÂNCIA

Viviane Ache Cancian
Simone Freitas da Silva Gallina

[...] um 'aprender' infinito que, por natureza difere do saber, pois aprender evolui inteiramente na compreensão dos problemas enquanto tais, na apreensão e condensação das singularidades [...]. Aprender a nadar, aprender uma língua estrangeira, significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou de sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos faz penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos.

E a que estaríamos destinados senão a problemas que exigem até mesmo a transformação de nosso corpo e de nossa língua?

(Deleuze, 2006, p.272)

Entre o período de 2012 a 2015, o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), do Centro de Educação (CE) e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) assumiram o desafio proposto pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), pelo Ministério de Educação (MEC) através do projeto de Assessoramento

Técnico Pedagógico na implementação do Proinfância, em Municípios da Região Central, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O assessoramento e o acompanhamento foram desenvolvidos nos municípios dessas três regiões, que aderiram ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância¹.

Assumir um projeto dessa envergadura, em 150 municípios situados geograficamente em três regiões diferentes, nos possibilitou buscar parcerias com professores da Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNI-JUÍ) e da Universidade de Passo Fundo (UPF), estabelecendo uma constante interlocução de saberes entre as Universidades e os municípios, que pactuaram participar do projeto de assessoramento através de um termo de adesão.

¹ Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.

Municípios participantes Região Central, Noroeste e Norte do RS

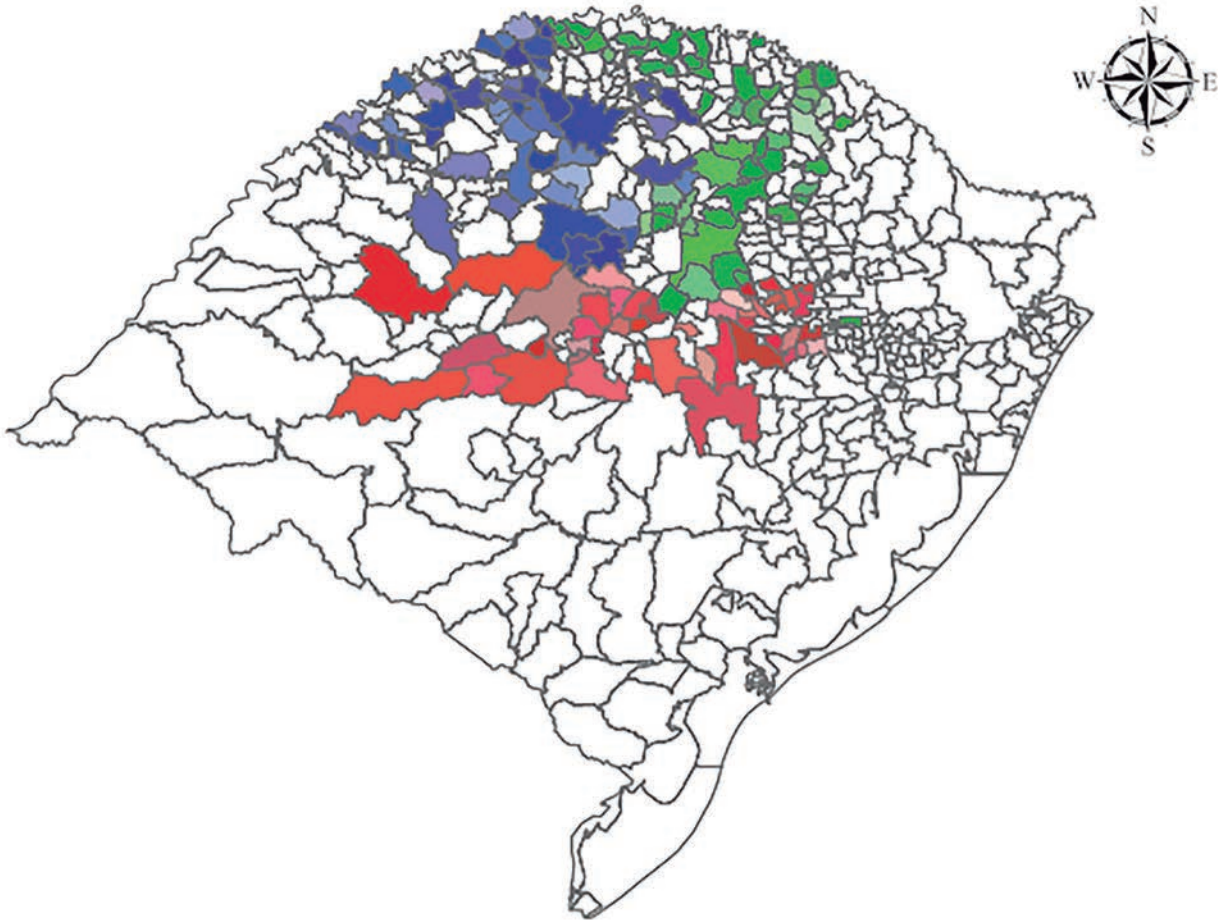


Figura 1 - Região de abrangência do projeto Proinfância.

O projeto buscou pedagogicamente assessorar e acompanhar as redes e sistemas de ensino na implementação do Proinfância, visando qualificar a Educação Infantil no atendimento à criança de zero a cinco anos, e contribuir com o fortalecimento das políticas públicas municipais na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Resolução CEB/CNE 05/2009), no cotidiano destes novos espaços educativos para crianças pequenas.

Para operacionalizar o projeto nas três regiões, os municípios foram organizados em 3 (três) polos: 1 (um) para a região Central, 1 (um) para região Noroeste e 1 (um) para a região Norte. O polo da região Central na cidade de Santa Maria, o polo da região Noroeste na cidade de Ijuí e o polo da região Norte na cidade de Passo Fundo. Cada um desses polos foi subdividido em 4 municípios-referência, nos quais foram organizados os encontros formativos em função da proximidade de acessos rodoviários conforme figuras a seguir:



Figura 2 – Fonte autoras

SANTA MARIA - POLO DA REGIÃO CENTRAL			
SANTA MARIA	SANTA CRUZ DO SUL	ESTRELA	FREDERICO WESTPHALEN
Santa Maria Julho de Castilhos Tupanciretã Itaara São Pedro do Sul Cacequi Dilermando de Aguiar Santiago Faxinal do Soturno Dona Francisca Nova Palma Restinga Seca São João do Polésine Pinhal Grande	Santa Cruz do Sul Vera Cruz Herveiras Venâncio Aires Rio Pardo Boqueirão do Leão Candelária Cachoeira do Sul Arroio do Tigre Segredo Sobradinho Ibarama Novo Cabrais Salto do Jacuí Estrela Velha	Estrela Cruzeiro do Sul Bom Retiro do Sul Canudos do Vale Fazenda Vilanova Francisco de Assis Teutônia Progresso Serio Pouso Novo Marques de Souza Encantado Roca Sales Capitão Muçum Relvado Nova Brésia	Frederico Westphalen Vista Alegre Pinheirinho do Vale Cristal do Sul Palmitinho Caçara Palmeira das Missões

Figura 3 – Fonte autoras



Figura 4 – Fonte autoras



Figura 6 – Fonte autoras

IJUÍ - POLO REGIÃO NOROESTE			
TENENTE PORTELA	SANTA ROSA	IJUÍ	SANTO AUGUSTO
Tenente Portela	Santa Rosa	Ijuí	Santo Augusto
Derrubadas	Três de Maio	Augusto Pestana	Chiapetta
Miraguaí	Nova Candelária	Ajuricaba	Inhacorá
Barra do Guarita	Tuparendi	Pejuçara	Alegria
Vista Gaúcha	Boa Vista do Buricá	Panambi	São Valério do Sul
Esperança do Sul	Alecrim	Condor	Coronel Bicaco
Três Passos	Porto Xavier	São Miguel das Missões	Sede Nova
Tiradentes do Sul	Santo Ângelo	Cruz Alta	São Martinho
	Cerro Largo	Boa Vista do Incra	Braga
	Senador Salgado Filho	Fortaleza dos Valos	Campo Novo
	Salvador das Missões	Quinze de Novembro	Críssiurnal
	Roque Gonzales	Ibirubá	
	Campina das Missões		
	São José do Inhacorá		

Figura 5 – Fonte autoras

PASSO FUNDO - POLO DA REGIÃO NORTE			
Erechim	Passo Fundo	Soledade	Não-Me-Toque
Erechim	Passo Fundo	Soledade	Não-Me-Toque
Erebango	Coxilha	Barros cassal	Selbach
São Valentin	Mato Castelhano	São José do herval	Tapera
Getúlio Vargas	Vila Langaro	Fontoura Xavier	Victor Graeff
Jacutinga	Água Santa	Mormaço	Lagoa dos Três Cantos
Aurea	Ronda Alta	Lagoão	Santo Antonio do Planalto
Mariano Moro	Planalto	Ibirapuitã	Carazinho
Barão do Coteçipe	Nonoai		Sarandi
Herval Grande	Marau		Tio Hugo
Benjamim Constant	Casca		
Barracão	David Canabarro		
Cacique Doble	Constantina		
Maximiliano de Almeida	Trindade do Sul		
Machadinho	Vanini		
Paim Filho	Sananduva		
Tupanci do Sul	Três Palmeiras		
	São João da Urtiga		
	Tapejara		
	Trindade do Sul		
	Ibiçua		
	Caseiros		

Figura 7 – Fonte autoras

O PROJETO DE ACESSORAMENTO TÉCNICO E PEDAGÓGICO EM UNIDADES DO PROINFÂNCIA

Coordenação Geral Viviane Ache Cancian	Supervisão de Santa Maria Simone Freitas da Silva Gallina	Supervisão Ijuí Noeli Valentina Weschenfelder	Supervisão Passo Fundo Sussi Abel Menine Guedes	Atuaram no Projeto em dez de 2012 e 2013
Coordenação Adjunta Débora Teixeira de Mello	Formadores Sueli Salva Liliane Prestes Madruga Aruna Noal Correa	Formadores Denise Mota Marchand Elisangela Pires	Formadores Bianca Bertuol Marina Schnorr Grando	Coordenadora Adjunta Cleonice Maria Tomazzetti
Apoio Administrativo Jussandra de Cesáro Vânia Almeida	Assistentes Pesquisa Daliana Löffler Juliana Goelzer	Assistentes Pesquisa Vladinei Roberto Weschenfelder Eulalia Berchormer Morin	Assistentes Pesquisa Queila Janara Portes Dias Cristiane Machado de Oliveira	Formadora Taciana Camera Segat Graziela Escandiel de Lima
				Assistente Pesquisa Michele do Amaral de Oliveira
				Apoio Adm. Silviane Monteiro Sathres Milene Hermann

Figura 8 – Fonte autoras



Figura 9 – Equipe do projeto Proinfância/2015

Equipe do projeto de assessoramento

Pensar a formação para as redes e sistemas implicou propor uma metodologia para a formação continuada que considerasse os sujeitos que vivem o dia a dia nas unidades do Proinfância, ou seja, os docentes, os gestores, suas realidades, contextos, culturas institucionais, e a racionalidade que permite que esses sujeitos se compreendam e compreendam suas práticas educativas e pedagógicas num constante vir a ser.

Propor esse movimento de formação para os docentes e gestores, a partir das suas vivências, práticas, teorias e concepções aprendidas e, ao mesmo tempo que busca articulação com a política para Educação Infantil, implica uma pedagogia da infância, das crianças. Uma pedagogia sensível às dinâmicas culturais, que tecem relações e práticas dos sujeitos que vivem os tempos-espacos das infâncias nas instituições, implica questionamentos dessas práticas e das teorias aprendidas num esforço de sensibilizar e problematizar a constituição da docência.

Partimos da ideia de que as diversidades que permeiam os diferentes contextos possibilitam aos sujeitos criar conexões para os conhecimentos previamente aprendidos. Quando tais sujeitos são sensíveis aos signos

do que acontece² com as crianças, algo lhes acontece, ou seja, as crianças experimentam, aprendem algo que diz da vida, do seu viver no mundo com outros. A perspectiva da experimentação pedagógica interroga as práticas que estão atreladas à lógica da velocidade e do consumo, que perdem de vista os princípios éticos e estéticos da vida, deixando de reconhecer as diferenças que pautam a diversidade de cultura, gênero, sexualidade, raça, etnicidade, religiosidade.

Princípios teórico-metodológicos

Propomos uma perspectiva de formação continuada cujas bases estão no processo de problematizar e criar possibilidades, ou seja, para além do 'assessoramento/apoio técnico-pedagógico', a finalidade foi potencializar a aprendizagem, por que não dizer, criar formas de aprender a partir dos problemas vivenciados e experienciados, nas unidades, por gestores, docentes, pais e pelas crianças-infâncias.

O primeiro princípio a *sensibilização*, da escuta à escrita, às práticas e aos diagnósticos foi marcadamente constituído pelos registros das visitas técnicas, tanto na forma escrita e oral quanto no registro de imagens. Também podemos destacar alguns estudos de referência na área de

2 A noção de acontecimento que estamos pensando se refere a abordagem de Jorge Larrosa no texto: Notas sobre a experiência e o saber de experiência, In: **RBE**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N. 19.

Educação Infantil e estudos-situação que apresentam dados quantitativos reunidos de diversas fontes, como IBGE, TCE-RS, INEP.

O segundo princípio a *problematização* parte da premissa de que se algo está acontecendo a ponto de interferir na dimensão pedagógica das práticas educativas na Educação Infantil, ele foi constituído a partir de uma questão buscando relacioná-la com pressupostos políticos, sociais e culturais.

O terceiro princípio a *investigação* tem exigido do grupo de trabalho uma saída do lugar do saber constituído, impondo um movimento de constituição de novos territórios de aprendizagem sobre a educação infantil considerando o constante confronto entre as concepções teórico-práticas dos membros da equipe com aquilo que efetivamente tem sido a prática em educação infantil, em boa parte das escolas vinculadas ao Proinfância. Esse aspecto nos possibilitou constatar que é preciso entender as causas para podermos propor experimentações educativas no tempo espaço com crianças.

O quarto princípio a *criação* tem a ver com os devires da infância, com o que caracteriza a infância, um devir de possibilidades, a partir da criação de práticas educativas e com a docência, com crianças pequenas levando-se em conta que as práticas educativas com crianças são a composição dos seus direitos e as possibilidades de respeito às crianças e às infâncias.

Tais princípios se retroalimentam, ou seja, contribuem com a docência que se dá concomi-

tante aos ciclos formativos e autoformativos, visitas técnicas, devolutivas, coletivo/redes, formação em contexto.



Figura 10 – Fonte autoras

A auto-formação e a formação

O primeiro esforço do projeto foi elaborar a relação entre as abordagens qualitativa e quantitativa da pesquisa, o quadro de referência conceitual, tendo em vista o que propunha o projeto, a participação dos municípios, os dados, as análises, a legislação e a política para Educação Infantil. As estratégias metodológicas e os procedimentos selecionados para a pesquisa respondem à necessidade de compreender a investigação em educação como uma atividade complexa.

Buscou-se para deflagrar o projeto a auto- formação da equipe de assessoramento composta por participantes das três Universidades, ou seja, dos assistentes de pesquisa, professores formadores, supervisoras de pesquisa e dos coordenadores com encontros presenciais no polo de Santa Maria, encontros bimestrais a distância e com reuniões semanais de estudo das equipes nos polos das três Universidades; com planejamento, elaboração de materiais de apoio, realização e avaliação do processo.

A auto- formação é compreendida como o momento em que o grupo se organiza para realizar estudos que subsidiam as ações no projeto. O grupo retomou estudos a partir de referenciais teóricos de pesquisadores nacionais e internacionais articulados à especificidade do trabalho na Educação Infantil das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e das publicações do Programa de formação de professores em serviço na Educação Infantil – Proinfantil. Em cada reunião, a equipe de apoio técnico ou as assistentes de pesquisa produziam uma memória que era encaminhada para toda a equipe.

Em dezembro de 2012, realizou-se juntamente com o Seminário do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil a apresentação do Projeto, desenvolvido no município polo da Região Central, Santa Maria, com a participação da Coordenadora Geral da Educação Infantil - COEDI/MEC, Rita de Cássia de Freitas Coelho, dos(as) Secretários(as) Mu-

nicipais de Educação e Coordenadores(as) de Educação Infantil dos municípios conveniados.

Novamente em fevereiro de 2013 realizou-se o contato com todos os municípios conveniados com o Proinfância nas três regiões para apresentação do projeto e proposta de adesão. Foi realizado um encontro inicial em cada uma das regiões atendidas pelo projeto, sendo o primeiro deles no município polo e sede do projeto – Santa Maria; o segundo em Passo Fundo, e o terceiro em Ijuí. Foram apresentados os objetivos, os compromissos e os princípios do projeto de assessoramento técnico-pedagógico do programa Proinfância-UFSM. Ao final de cada encontro, os gestores firmavam o Termo de Adesão ao projeto, mediante a assinatura do documento. Cabe destacar que a equipe de assessoramento da região de Ijuí realizou visitas em todos os municípios do polo de Ijuí em busca da pactuação, tendo a participação de 100% posteriormente dos gestores das unidades na reunião.

Paralelamente a isso, buscou-se uma interlocução com o projeto Proinfância UFRGS e com os Fóruns Regionais de Educação Infantil das três regiões, nas quais foram realizadas discussões com o coletivo (equipes de pesquisa e representantes de municípios) nestes espaços, e a interlocução a distância entre as equipes dos três polos e municípios através de *Blog*, *e-mail*, *web* conferência, redes sociais e *Skype*, em que a equipe de apoio técnico procurou manter os contatos entre as equipes e municí-

pios, fornecendo materiais didáticos e informações gerais sobre o projeto.

Além disso, realizou-se o levantamento e tabulação de dados de cada município (dados do IBGE, TCE/RS, INEP, Censo Escolar 2012), e dos perfis como atividade prévia à realização das visitas. Os aspectos que compõem os dados do perfil foram definidos pela equipe, de acordo com a necessidade do grupo.

O grupo decidiu que uma das metodologias seriam as visitas técnicas nos municípios e, em função das características geopolíticas de cada polo, cada equipe de trabalho organizou-se de acordo com as especificidades da região. Foram organizadas visitas exploratórias, nas quais as equipes acompanharam a organização da estrutura e do funcionamento, do trabalho pedagógico desenvolvido nas Unidades, conversando com docentes, crianças, os(as) gestores(as) e secretários(as) municipais, observando as características e adequações da estrutura física e conhecendo os documentos oficiais das Unidades, produções dos docentes e das crianças.

A realização das visitas técnicas foi realizada pelos(as) assistentes de pesquisa de cada pólo, com roteiro de observação pré-estabelecido. Após a realização de cada visita, os(as) assistentes de pesquisa elaboravam um relatório da visita que era apresentado e discutido em formações semanais de cada equipe.

Para isso, buscou-se estabelecer critérios para a definição dos municípios que receberiam as visitas técnicas: duas Unidades do

Proinfância por município referência, sendo um deles, se possível, o município referência; as Unidades em funcionamento a mais tempo; proximidade de acesso. A proposta foi realizada em 8 municípios de cada região, totalizando 24 unidades.



Figura 11 – Fonte autoras

Essas atividades de assessoramento técnico-pedagógico realizadas *in loco* nas Unidades Proinfância envolveram interações com crianças, familiares, docentes, coordenação pedagógica, direção e gestores. As relações estabelecidas junto às Unidades Proinfância são consideradas estratégicas e ricas em possibilidades. Por esta razão, as questões de impasse, verificadas junto aos

contextos, foram tomadas como objeto de problematização em tempo real nas visitas, chamando os diferentes atores para uma posição de reflexão e responsabilidade frente à Educação Infantil.

As visitas técnicas definem-se como metodologias participativas e sensíveis às demandas e singularidades locais de cada escola e sua comunidade, com o objetivo de acompanhar a organização da estrutura e o funcionamento das Unidades Proinfância, com vistas à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Após estudo e discussão dos relatórios das visitas técnicas realizadas nos municípios de cada polo, construiu-se um documento base para a devolutiva e formação nas unidades. As devolutivas das vistas técnicas se deram com os auxiliares de pesquisa (algumas vezes acompanhadas pela coordenadora do projeto, professoras formadoras e supervisoras de pesquisa) nas 24 unidades do Proinfância, com gestores, secretarias de educação, coordenadores pedagógicos e docentes das unidades. Nessas reuniões de devolutivas, foram realizadas orientações para que as Unidades pudessem resolver os problemas pontuados pela equipe técnica do Proinfância e foi solicitado um Plano de Ação para 2014; constituição de rede de comunicação com as coordenações pedagógicas das Secretarias Municipais

de Educação dos municípios escolhidos como municípios referência do Polo Regional de Santa Maria, Ijuí e Passo Fundo.

Tendo em vista as observações realizadas nas Unidades e o perfil dos municípios da região visitada, os(as) professores(as) formadores(as) planejavam a formação nos municípios referência de cada polo, os ciclos formativos. No primeiro encontro de cada ciclo formativo estavam presentes a coordenação, supervisão e professores(as) formadores(as) do Projeto. Nos próximos ciclos, cada encontro foi realizado durante todo o dia, com a participação das professoras formadoras, de dois Coordenadores(as) da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e dois professores(as) de Educação Infantil de cada município. Ao longo do Projeto de assessoramento, aconteceram os Ciclos Formativos I, II, III e IV realizados nos municípios-referência nos polos de Santa Maria, Ijuí e Passo Fundo. Cabe ressaltar que, enquanto as visitas técnicas abrangeram 24 municípios, os ciclos formativos contemplaram participantes de todos os municípios assessorados.

A cada encontro formativo realizado no município referência, era proposta uma formação em rede nas Unidades. Os(as) coordenadores(as), gestores(as) e professores(as) das Unidades de Educação presentes voltavam para seus municípios com uma tarefa que consistia em organizar encontros formativos com a toda a equipe de sua Unidade, a partir do que havia sido

debatido no encontro do município referência.

Os encontros de formação definem-se como metodologias participativas, objetivando a formação continuada com Gestores e Docentes das redes e sistemas públicos de ensino na construção da proposta político-pedagógica das Unidades Proinfância e na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), numa perspectiva em que partir da prática, da observação da ação, da teorização dos contextos possibilita uma compreensão, que é o conhecimento, um reenaminhamento para a prática, para a sala com as crianças. Coletivos/redes (Benincá, 1994).

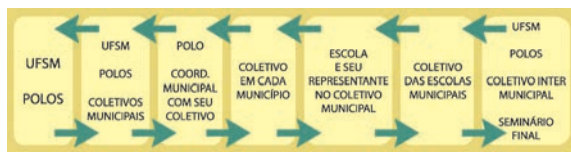


Figura 12 – Fonte dados do projeto.

Constituir coletivos/redes demandou uma avaliação constante das nossas ações no projeto e, após um ano de trabalho desenvolvido nos diferentes polos, cuidando para respeitar as especificidades de cada equipe, as condições de trabalho, a receptividade dos municípios e condições de participação em cada polo, concluímos que os processos formativos realizados e as visitas técnicas com devolutivas estavam em grande parte qualificando gestores das Unidades do Proinfân-

cia e das secretarias de Educação, e que, em muitos municípios, não chegavam nas salas, para o trabalho com as crianças. Com isso retomamos o diálogo com gestores e decidimos estudar a perspectiva teórica de formação em contexto, Oliveira-Formosinho e Araujo (2013) assim como aproximar essa perspectiva das Unidades que receberam visita técnica e devolutivas.

Retomamos com essas Unidades do Proinfância a importância do coletivo e do protagonismo dos sujeitos que vivem o dia a dia nas Unidades, a importância de partir das práticas pedagógicas, dos princípios trabalhados no projeto com o assessoramento, sensibilização, problematização, investigação e criação. Tínhamos como propósito superar a concepção de que era preciso vir alguém de fora para falar para o grupo, e sim que compreendessem a importância do fortalecimento do grupo, de que investigassem suas ações, realidades, analisando de forma crítica e buscando alternativas de forma compartilhada, com vistas à transformação; que assumissem suas formações, problematizando, teorizando e reconstruindo suas práticas, rompendo com práticas cristalizadas e com uma racionalidade de aplicabilidade. De acordo com (Oliveira-Formosinho & Formosinho (2001), a formação em contexto desenvolve uma perspectiva em que os profissionais são sujeitos da formação,

ação profissional situada, referenciada, ética e complexa. Uma formação do contexto para a práxis, que exige conscientização e tomada de consciência, uma pedagogia da escuta, da infância, com processos formativos respeitadores das crianças e suas infâncias.

Dentre as ações, procurou-se realizar dois encontros com os gestores (prefeitos, secretarias de Educação, coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação e equipes diretivas das unidades do Proinfância nos Municípios) nos polos de Santa Maria Ijuí e Passo Fundo, pois ao longo do ano de 2013, a participação nos ciclos formativos apresentou alta rotatividade, em cada encontro uma representação e isso implicava a ruptura e não a consolidação do coletivo/redes. Retomou-se a adesão ao projeto e o compromisso com a formação continuada dos sujeitos que atuam nas Unidades do Proinfância, com a importância de qualificar o quadro docente e manter os professores nas Unidades, pois havia uma prática de anualmente mudar as pessoas de Unidades e inclusive de nível de escolaridade. Nesses encontros procurou-se também estabelecer um diálogo com o Ministério Público e com o Tribunal de Contas do Estado, pois muitas são os questionamentos dos municípios e a busca por respostas junto a esses órgãos.

Num desses encontros foi trabalhado o resultado do diagnóstico realizado com os municípios em 2013, as metas e as ações para Educação Infantil nas seguintes dimensões:

política de formação inicial e continuada; relação escola e comunidade; organização curricular; didático-pedagógico e infraestrutura e foi solicitado um plano de ação com metas de curto, médio e longo prazo. Os planos de ação foram solicitados para todos os municípios que participaram do projeto e principalmente para os que receberam visita técnica, devolutiva e formação em contexto.

Além das visitas técnicas, ciclos formativos e auto-formativos, tivemos também duas edições do Seminário Regional Proinfância: Ciclo Formativo e Auto Formativo dos Coletivos, II Seminário do Curso de Especialização em docência na Educação Infantil. As temáticas abordadas foram relacionadas ao Currículo na Educação Infantil e Linguagens. O número de participações, inscrições foi de (340) pessoas por município. A participação efetiva, entretanto, registrou 450 participantes, pois alguns municípios trouxeram mais participantes do que o previsto pelo projeto. O Seminário Regional do Projeto contou com a participação de todos os polos e com a participação das três equipes e de dois representantes de cada município. As temáticas desenvolvidas nos Seminários surgiram das necessidades identificadas tanto nas visitas técnicas quanto no 1º ciclo formativo à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e também a partir da reunião com os representantes do Ministério da

Educação, em janeiro, na UFRGS. Sendo que o II Seminário Regional Proinfância: Crianças, infâncias e Docências na Educação Infantil buscou contemplar as temáticas que emergiram do processo de assessoramento, aquelas que de algum modo demonstravam ser as mais relevantes para os docentes e gestores de serem pontuadas na formação.

O II Seminário Regional Proinfância, III Seminário do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil e I seminário do Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Infantil “Crianças, Infâncias e Docências na Educação Infantil” buscou contemplar as temáticas que emergiram do processo de assessoramento, aquelas que de algum modo demonstravam ser as mais relevantes para os docentes e gestores de serem pontuadas na formação. As temáticas como Políticas Públicas para Educação Infantil; Relações Etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil; Organização do Espaço e Pedagogia das relações, da diferença e da escuta; Produção das Infâncias e das Culturas: brinquedos e brincadeiras; Crianças, Infâncias: qual docências para a Educação Infantil; Formação em Contexto.

Iniciamos com o **Cuco: a linguagem dos bebês no teatro**, dirigido por Mário Balentti, onde mostra o encantamento dos bebês, das crianças pequenas com os atores, com a música, com a arte, com a poética do espetáculo na experiência estética dos bebês no jogo entre “escon-

der e revelar”. E logo após uma mesa redonda: As crianças e as artes, Sandra Regina Simonis Richter, Mário Balentti, Maria Carmen Silveira Barbosa.

Buscamos compartilhar essa experiência vivida pelos bebês no teatro aos professores e gestores como uma oportunidade dos corpos desses adultos se colocarem nas estéticas e poéticas de linguagem, numa tentativa de reencantamento do mundo, de uma linguagem, que os permita voar, viajar e alçar voos através da arte. Uma relação mais estética da linguagem, que nos faça sair de nós, que nos revele como sujeitos únicos, numa dimensão criadora e inventiva, nos interrogando sobre a linguagem, sobre o que oferecer a criança em termos de experiência poética e estética com crianças pequenas.

O II Seminário Regional exigiu a contra-



Figura 13 - Teatro Cuco

partida das unidades de produzir um relato de experiência para compor as **Rodas de conversa** durante as sessões do Seminário, essa exigência foi atribuída principalmente àquelas vinte quatro

(24) unidades contempladas com as visitas técnicas, devolutivas e formação em contexto. A finalidade das **Rodas de conversa** foi de estabelecer relações de conhecimento sobre as práticas desenvolvidas em outras unidades. Nesse sentido, podemos afirmar que a propositiva dessa atividade foi extremamente relevante para a percepção dos desdobramentos das ações do projeto de assessoramento às redes e sistemas.

O protagonismo de docentes e gestores foi evidenciado nos momentos de exposição de suas vivências a partir do contexto formativo e auto-formativo que o projeto deflagrou nas unidades.



Figura 14 – Foto do Seminário Regional em Santa Maria 2015.

Apontamentos da trajetória do assessoramento

O projeto, através da sua equipe e ao longo do processo, estreitou e qualificou as

relações entre as Universidades (UFSM, UNI-JUÍ, UPF) exigindo que a equipe atendesse a formação das três regiões, com características culturais e sociais muito diversas, e os quais ao mesmo tempo em que buscavam fazer um movimento de inserção, e intervenção na realidade das unidades, acreditamos que seu protagonismo deveria responder ao pressuposto epistemológico que orientou os princípios formativos.

Assumir esse projeto de Cooperação Técnica das Universidades nos permitiu estabelecermos diálogo a fim de contribuir com o fortalecimento das Políticas de Educação Infantil e, ao mesmo tempo, perceber a necessidade de manter esses processos de cooperação técnica, assim como, os cursos de especialização e aperfeiçoamento em docência na Educação Infantil para que possamos qualificar a educação nos municípios e garantir que as práticas com crianças pequenas possam ser processos formativos de respeito às crianças e suas infâncias.

Mais do que nunca o desejo é de que seja possível uma docência na educação infantil que escape do mesmo, do lugar da reprodução de concepções, a qual sabe-se não dão conta da complexidade que envolve a infância na contemporaneidade, neste sentido é preciso dialogar com os elementos teórico-práticos que permeiam a docência na Educação Infantil.

A metodologia adotada exigiu dos sujeitos uma contrapartida de auto organização das redes formativas, para tanto, reafirma-se, ao concluir o projeto, a importância do protagonismo dos docentes, das equipes diretivas, gestores das Unidades do Proinfância e das Secretarias de educação, numa prática de formação em contexto, de formação continuada e de uma formação no âmbito de suas realidades.

Aos municípios, cabe retomar as escutas atentas dos docentes e equipes diretivas das Unidades do Proinfância que se expressam nas seguintes questões: repensar as funções de coordenação pedagógica, em particular, no âmbito da escola de educação infantil; a formação continuada: rever as estratégias utilizadas (por exemplo, palestras), as quais muitas vezes acabam por restringir o espaço para que as educadoras possam compartilhar experiências e refletir coletivamente a partir da análise do contexto da escola; continuidade dos professores na mesma instituição, na mesma etapa da educação básica em função da alta rotatividade; possibilitar tempos espaços para que as educadoras possam ter acesso a pesquisas e materiais pedagógicos como livros, revistas, etc. Por exemplo, citamos a utilização de ferramentas da *web* como *blogs* com *links* para *sites* (MEC, revistas eletrônicas, *sites* com indicações de leituras que possam subsidiar os estudos e reflexões realizados no

âmbito das formações continuadas realizadas nas escolas).

Cabe ainda, continuar os estudos acerca das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2009), de modo que todos os segmentos da escola possam apropriar-se delas e, coletivamente, qualificar as ações desenvolvidas em prol das crianças. Sendo assim, entendemos que na Educação Infantil prioritariamente: cada sala de aula necessita ter professor em turno integral, e não auxiliar respondendo como professor; que os professores tenham formação em Pedagogia; quadro de professores de Educação Infantil, com conhecimento na área de Educação Infantil; professores concursados, garantindo concurso na área. Professores que foram concursados para os Anos Iniciais precisam desejar atuar na etapa de ensino que lhes interessa; quadro permanente de professores nas escolas. Evitar trocas anuais de professores de uma escola para outra, pois não se apropriam e não se implicam com seus fazeres; respeito aos direitos das crianças; superar a compreensão de que o tempo das crianças deve ser pensado em função das crianças e não dos adultos.

Essas demandas levantadas nas Unidades vão ao encontro da necessidade dos municípios pensarem em um planejamento a curto, médio e prazo para atender as metas da CONAE (2014) de universalização do

atendimento, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada (Brasil/ MEC, 2010, p. 68); retomar a discussão sobre a disparidade de acesso, faixa etária, urbano/rural, incluindo as indígenas e quilombolas, racial, renda, e aproximar as Políticas Municipais das Políticas Nacionais num reconhecimento de qual infância brasileira queremos e precisamos para a implementação das Diretrizes Nacionais de Educação Infantil para as Unidades do Proinfância, com diagnóstico e conhecimento dos déficits, de quem são os professores de Educação Infantil no Brasil, qual nível de escolaridade, menores salários e extensas jornadas de trabalho, sem espaço/tempo para formação e para planejamento.

Deflagrou-se um processo que necessita dar continuidade às reuniões com os gestores (Prefeitos, secretarias de Educação, Coordenações Pedagógicas das Secretarias de Educação e Equipes Diretivas das Unidades do Proinfância nos Municípios), momentos extremamente importantes vividos no processo para pactuar responsabilidades, propor rupturas em práticas cristalizadas nos Municípios e nas Unidades do Proinfância. Processos de formação em contexto permitem uma desconstrução e Reconstrução de novas práticas.

Referências bibliográficas

BENINCÁ, Elli et al. A Memória como elemento educativo. In; Mühl, Eldon Henrique et al (org.) **O diálogo resignificando o cotidiano escolar**. Passo fundo: UPF, 2004. p. 52-87.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DOU. 1988.

_____. Ministério da Educação. **Indicadores qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB/COEDI, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução nº 5 de 17 de Dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília, CNE/CEB, 2009a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Parecer 20, de 11 de Novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, CNE/CEB, 2009b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica**. Brasília, CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº6,**

de 24 de abril de 2007. Brasília, CNE, 2007.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 6ª Ed, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, In: **RBE**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N. 19.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs.) (2001). **Associação Criança**: Um contexto de formação em contexto. Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FORMOSINHO, Júlia Oliveiro; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche**: Participação e Diversidade. Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Portugal: Porto, 2013.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: A abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, p. 150-169, 2002.



2

DOCÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE OS CICLOS DE FORMAÇÃO NO PROJETO PROINFÂNCIA

Débora Teixeira de Mello
Aruna Noal Correa

As vivências de pesquisa que são apresentadas neste texto se originaram do Projeto de Assessoramento Pedagógico com as unidades do Proinfância (Programa de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil/MEC) na região Central, Norte e Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, em um trabalho conjunto entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e Universidade de Passo Fundo (UPF).

Para a operacionalização do projeto foram utilizados instrumentos para a coleta de dados com registros realizados por intermédio de diários de campo, observações, entrevistas e acompanhamento das ações desenvolvidas no cotidiano das unidades. Houve ações realizadas a partir de Visitas Técnicas, Ciclos Formativos com as redes municipais das regiões de abrangência do projeto, e de Formação em Contexto nas unidades do Proinfância.

Os encontros formativos com gestores e docentes das instituições promoveram investigação e análise reflexiva acerca dos processos de gestão, planejamento e avaliação que permeiam as práticas pedagógicas nas unidades. O acompanhamento dos processos formativos foram registrados, produzindo sistematizações de forma articulada com estudos teóricos no âmbito da ação pedagógica na Educação Infantil.

Durante o desenvolvimento do projeto algumas questões foram surgindo: Quais as concepções de infância que pautam as propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, nas unidades do Proinfância, no que tange ao planejamento, prática pedagógica e avaliação na Educação Infantil? Qual(is) as percepções/reflexões produzidos pelas educadoras no decorrer do processo formativo? Que perspectivas teóricas têm sido referência na construção de uma ação/proposta pedagógica com crianças pequenas?

Nestes termos, nos remetendo a Faria (1999), a autora ressalta a importância do protagonismo atribuído às crianças pequenas como prova incontestada de suas potencialidades e saberes, bem como da importância de que os espaços coletivos de sua educação pratiquem uma adequada pedagogia da infância. O reconhecimento desta criança pequena como um ser de cultura e que produz cultura, estende-se àquelas na faixa etária de até 6 anos¹, materializando a concepção afirmada pela CF/88 em relação ao direito da família e da criança ao atendimento em creche e pré-escola.

Com a aprovação da CF/88 e da LDBEN 9394/96, de 1996, o Ministério da Educação apresenta um conjunto de documentos que vão, gradativamente, compondo um conjunto de materiais orientadores que oferecem diretrizes para esta oferta no campo educacional e induzem estados e municípios a adequarem suas políticas públicas. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (1998), Resolução CNE/CEB 01/99, que vigorou por dez anos, foram seguidos por diversos outros documentos, até chegarmos às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 05/2009 e demais documentos.

1 As autoras fizeram a opção por delimitar a faixa etária de 0 a 6 anos de idade, assim incluindo as crianças que completaram 6 anos após a data de 31 de março e estão matriculadas na educação infantil.

É, portanto, a partir desse contexto que o projeto procurou ampliar a discussão com professores da educação infantil, das diretrizes e princípios que orientam uma prática pedagógica com crianças pequenas de 0 a 6 anos. E nessa perspectiva, que o projeto propôs uma reflexão da prática/ação pedagógica a partir da formação de professores em um espaço que permitiu aos professores criar uma forma de refletir, falar e reconhecer seu papel de professor da educação infantil.

O projeto teve como proposta trazer para discussão temáticas da Educação Infantil que implicam na formação de professores/educadores, entre elas: projeto pedagógico e educação infantil; planejamento/ação pedagógica com crianças pequenas; currículo na Educação Infantil; organização do espaço e do tempo; perspectivas da avaliação e documentação e registros na Educação Infantil. A medida que o projeto avançava permitia aos professores refletir, estudar, pesquisar e planejar em conjunto, o que possibilitava uma ação-reflexão da prática pedagógica, tornando-a mais qualificada.

Durante o desenvolvimento do projeto optou-se pelo desenvolvimento de *Ciclos Formativos* integrando diversos municípios de uma mesma região, e a partir das temáti-

cas selecionadas elaborou-se súmulas com os conceitos a serem estudados com os professores e gestores das unidades, sempre tendo como base as DCNEIs (2009).

O primeiro Ciclo implementado teve como **Súmula I**: *Concepções de infância e suas implicações para o trabalho pedagógico junto às crianças de até seis anos de idade. As crianças em sua diversidade nas culturas contemporâneas em diferentes tempos e espaços na educação infantil (creches e pré-escolas) nas Unidades do Proinfância*. Entendendo o espaço como mais um educador, conforme Malaguzzi (1999), e da importância da qualidade do espaço oferecido às crianças na educação infantil, buscamos refletir com os professores e gestores das unidades do Proinfância sobre cada momento da rotina das unidades, trabalhando com imagens e observações geradas nas próprias unidades, a partir de *visitas técnicas*² e através da análise de registros documentais como observações, fotos e documentos como projeto pedagógico e registro.

2 Visitas Técnicas de assessoramento e acompanhamento à organização da estrutura e do funcionamento das unidades do PROINFÂNCIA em 24 (vinte e quatro) municípios distribuídos em 03 três polos entre a Região Central, Norte e Noroeste/RS.

Assim, procuramos discutir com o grupo, durante os Ciclos de Formação, qual o significado dos momentos da rotina para as crianças, questionando as rotinas engessadas, horários rígidos, procurando esclarecer culturalmente o que significa cada momento da rotina para as crianças desde o almoço, a ida ao banheiro, o momento do pátio, o momento do brincar livre. Refletimos sobre como tornar estes espaços e rotinas mais qualificados para as crianças, tornando-as protagonistas nestes espaços.

No decorrer deste trabalho, algumas questões foram surgindo, tais como: qual a melhor forma de dispor os jogos e brinquedos ao alcance das crianças, como ampliar o espaço dos berçários, diminuindo o número de berços e bebês conforto e deixando o ambiente mais acolhedor, de que forma qualificar o espaço dos banheiros para promover a autonomia das crianças, como organizar o pátio externo com mais brinquedos e permitindo o deslocamento das crianças em segurança, como reorganizar a disposição do mobiliário no espaço das salas permitindo as crianças fácil acesso aos materiais e com espaço para a exposição das produções das crianças.



Bebês explorando os espaços externos e internos da Unidades.

Compreendendo como Rinaldi (2012), que o projeto pedagógico deve estar entrelaçado com o projeto arquitetônico. Pensar os espaços na Educação Infantil é pensar também as rotinas, e nesses termos, nos fez refletir sobre os espaços disponíveis às crianças, procuramos estabelecer alguns critérios de qualidade para este espaço na educação infantil, segundo a autora, que permitissem às crianças:

- expressar seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesmas como construtoras de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;
- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas (p.162-163).

Neste contexto, pensar a organização dos espaços nos faz refletir junto ao grupo de professores e gestores sobre as rotinas encontradas nas visitas técnicas das unidades do Proinfância. Iniciamos o trabalho a partir da discussão de que concepção de infância norteia a nossa prática pedagógica com crianças pequenas, concepção que acabaram por influenciar na organização dos tempos e espaços nas instituições de educação infantil. E algumas questões emergiram ao pensar nas crianças como

protagonistas e produtoras de cultura neste espaços: Como trazer atividades mais diversificadas para o cotidiano das crianças (diminuindo e até retirando a televisão dessa rotina)? Como receber as crianças diariamente de forma mais diversificada, com um momento de acolhimento? Como superar as atividades mecânicas, mais voltadas para a reprodução, do que para a criação? Como os espaços educam? Que pedagogia norteia a concepção de espaço para que crianças pequenas desenvolvam sua autonomia? Que concepções de infância temos “presentes” nos diferentes espaços da escola?



O brincar e suas diferentes intencionalidades.

Para nossas reflexões, partimos da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Tendo em vista que o mesmo é um documento considerado de extrema relevância para uma ação/prática pedagógica de qualidade, discutimos com os municípios retomando os princípios das DCNEIs sobre o tema espaços e tempos.

Nas reuniões regionais com os municípios na discussão deste tema, ao apresentarmos estas questões problematizadoras con-



A simbologia da massa de modelar na escola da pequena infância.

seguimos, junto com os professores, elencar alguns elementos do espaço e das rotinas que apresentavam situações que dificultam a organização e o protagonismo das crianças em relação aos espaços: o excesso de mobiliários nas salas comprometendo o espaço de movimentação das crianças; os jogos e brinquedos fora do alcance das crianças; os brinquedos existentes muito desgastados e inclusive alguns danificados; a falta de materiais, brinquedos e jogos/livros adequados para todas as idades atendidas; o espaço de circulação para as crianças limitado, devido a presença de muitos móveis dispostos na sala; a ênfase em materiais (brinquedos) com pouco atenção as relações, interações e brincadeiras que se acontecem para além do brincar com brinquedos; a confecção massificada de cartazes indicando silêncio, os modos de comportamento, o ajudante do dia, chamada, como está o dia.

Com este diagnóstico inicial e a partir das visitas técnicas consolidamos dados de uma pesquisa realizada junto as unidades em funcionamento nos municípios, conseguimos junto com professores e gestores produzir alguns indicadores de ações a serem implementadas para qualificar os espaços das unidades para as crianças, entre eles: ampliar a pracinha e o número de brinquedos neste espaço, providenciar material e mobiliário adequado a faixa etária de cada grupo de crianças possibilitando a elas o



A descoberta de si, do espaço e do outro na relação com as possibilidades promovidas pelo espelho.

alcançe dos materiais; adquirir espelhos seguros expostos na altura das crianças para todos os espaços, para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente; ampliar os cantinhos e áreas de interesse semiabertas para as crianças: como o cantinho do teatro, das atividades plásticas, dos jogos, do faz de conta, com

pequenos cenários convidativos; disponibilizar brinquedos e diferentes materiais adequados as necessidades das crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, por e retirar, empilhar, abrir e fechar ligar e desligar encaixar e empurrar) em quantidade suficiente. E, através destas reflexões, conseguimos trazer para o grupo a necessidade de modificar, de dar novas configurações aos espaços/ambientes das unidades e tornando-os mais interativos para as crianças, numa nova perspectiva, como destaca Barbosa (2010):

A pesquisa sobre o espaço físico da escola nos ensina que os ambientes possuem uma linguagem silenciosa, porém potente. Ele nos ensina como proceder, como olhar, como participar. Uma sala limpa, organizada, iluminada, com acessibilidade aos materiais, objetos e brinquedos é muito diferente de uma sala com muitos móveis, com objetos e brinquedos fora do alcance das crianças e escura ou abafada. Cada um destes ambientes nos apresenta uma concepção de infância, de educação e cuidado. Os ambientes são a materialização de um projeto educacional e cultural (p.7).

E os tempos? Quando pensamos nos tempos para crianças pequenas, devemos lembrar que ela precisa de um tempo maior para realizar suas atividades com possibilidades de interação/exploração do ambiente, para realizar a simples tarefa de comer, lavar as mãos,



Dentre as possibilidades despertadas pelos materiais oferecidos, a menina interage com o jogo de encaixe.

juntar um brinquedo, vestir um casaco, calçar um tênis, um sapato... Então, no decorrer dos encontros, refletimos sobre estes tempos nas unidades do Proinfância: que proposta de rotina menos engessada, seria possível? Como adequar os horários (a rotina) aos interesses das crianças? Como flexibilizar momentos como o horário do sono, conforme a necessidade das crianças? Nossas reflexões eram em torno de repensar o tempo a favor das crianças, respeitando as suas características, respeitando o ritmo das atividades realizadas por elas, sem deixar

as crianças submetidas aos tempos dos adultos com a possibilidade da criança ir desenvolvendo sua autonomia nas suas atividades cotidianas.

Nossas observações e discussões com os municípios foram possibilitando fazermos algumas considerações sobre os tempos/as rotinas nas unidades, e nossas reflexões giraram em torno de como podemos tornar as crianças protagonistas nestes espaços quando nós adultos organizamos a distribuição do tempo nos espaços coletivos, e nestes termos esclarece Fortunati (2014, p. 19):

A ideia de que o protagonismo das crianças não seja apenas um conceito para evocar, mas um potencial em torno do qual proporcionar condições e oportunidades também leva a conclusão de que o dever de testemunhar, este protagonismo deve ser a meta principal da pedagogia da primeira infância, para compensar a falta de visibilidade das crianças possuem como pessoa nem sempre reconhecidas no seu próprio direito de opinião e de expressão (...).

Quando planejamos os tempos considerando a criança como protagonista, isto requer uma atitude de observação, de escuta de como as crianças se expressam oferecendo momen-

tos de exploração/interação, a disponibilidade de vários elementos para exploração, em um ambiente organizado que estimule a ação da criança. As DCNEI (BRASIL, 2009) vem propor uma ação dos professores que construam propostas pedagógicas que deem às crianças autonomia na realização das suas interações em todos os momentos da rotina: no brincar, do jogar, na ida ao banheiro, nas refeições, na hora do sono.

Na continuidade do trabalho foram realizadas algumas reflexões sobre o cotidiano das unidades com os professores e gestores das redes municipais procurando discutir a



A autonomia na rotina de alimentação.



construção de uma nova rotina mais flexível, que respeite os tempos das crianças e fomos estabelecendo alguns princípios norteadores para qualificar as práticas/ações pedagógicas neste cotidiano: a) adequar os horários (rotinas) as necessidades das crianças; b) executar diariamente planejamento conjunto com as crianças, oportunizando a tomada de decisões para compor a rotina, negociando os tempos, retomando, antecipando e encadeando eventos através de uma rotina ilustrada com fotografias, desenhos ou objetos significativos; c) conscientizar os professores da importância do registro através de reuniões, onde se tenha embasamento teórico que fundamente esta prática, iniciando registros; d) aumentar a frequência dos registros e das produções das crianças; e) diminuir o tempo de TV; f) proporcionar mais atividades diversificadas; g) revisar os horários do sono – compreendendo que nem todas as crianças têm necessidade de sono ao mesmo tempo.

O segundo ciclo foi permeado pela proposta da **Súmula II - Linguagens Infantis – As especificidades do trabalho com os bebês e com as crianças de 4 a 6 anos em função das áreas de conhecimento no Currículo**. Com isso, objetivamos refletir sobre essa dimensão de trabalho orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) que orientam em seu artigo 8º que:

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

Neste sentido, as diferentes linguagens foram consideradas e construídas também na relação entre seus tempos e espaços, e estruturados em decorrência das necessidades que emergiam destas interações, amparados por diálogos entre a pedagogia e a arquitetura em busca de “fazer brotar e a reafirmar os direitos de autodeterminação da infância” (CABANELLAS, ESLAVA E TEJADA, 2005, p. 145).

Assim, buscamos construir com os profissionais envolvidos com o cotidiano das unidades do Proinfância, uma abordagem dinâmica de reflexão acerca do que representa o desenvolvimento de propostas que abarquem as múltiplas linguagens das crianças pequenas. Dentre os elementos ressaltados em momentos de formação evidenciamos a ênfase, com base nas DCNEIs (BRASIL, 2009), na promoção do conhecimento de si e do mundo aliado a ampliação das experiências sensoriais, expressivas, corporais, com base na possibilidade de movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças.



Imagens de salas de berçário com intervenções construídas pelos adultos da escola.

Ainda, ressaltamos o objetivo de imersão das crianças em convívio com as diferentes linguagens e o progressivo domínio dos diferentes gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Bem como, a possibilidade de potencializar experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, como forma de impulsionar a curiosidade, a exploração, o encantamento, a indagação e a ampliação do repertório cultural das crianças, em relação ao mundo físico e social, conectadas aos contextos dentre os quais estavam inseridas.

Assim, no sentido de situar as linguagens, enquanto ações (orais, gestuais, expressivas, simbólicas, científicas, artísticas, tecnológicas) impregnadas por significados socialmente construídos e enquanto geradoras de práticas sociais, proporcionamos a vivência de ações que promovessem a valorização das linguagens próprias das crianças pequenas, expressas através do falar, escrever, manipular, expressar e produzir um número ilimitado de pensamentos e experiências. Considerando, sobretudo, que:



Atividade de integração multidade - dramatização apresentada pelas professoras da EMEI.

A espécie humana pode exprimir-se em uma pluralidade de linguagens. Todas as linguagens se constroem em condições de reciprocidade e se desenvolvem através da experiência. Todas as linguagens têm o poder de gerar outras linguagens, novas lógicas e potencialidades criativas. São linguagens das milhares de representações que as crianças devem indagar como prolongamento do próprio eu (HOYUELLOS, 2004, p.123).

Buscando, com isso, enfatizar no decorrer dos ciclos formativos, que nem todas as culturas, em especial escolares, valorizam as mesmas linguagens e oferecem para todos a oportunidade de desenvolvê-las. Dessa forma,

“as experiências não são mais colocar em relação somente a percepção visual mas se transformam em oferta de polisensorialidade³ tátil, sonora, gustativa, olfativa etc” (HOYUELLOS, 2004, p.120).

3 Polisensorialidade no sentido de que “a qualidade de um ambiente é resultado de uma multiplicidade de fatores: influencia a forma do espaço, a organização funcional, sobre a percepção sensorial (luz, cor, regime acústico e microclimático, sugestão tátil). A lógica que regula tal percepção não é única [...] O ambiente deve ser concebido como um espaço polisensorial, não tanto no sentido de ser rico de estimulação, quanto no sentido de ser envolto de diferentes valores sensoriais na direção em que cada um possa sintonizar-se segundo a própria característica individual” (CEPPI e ZINI, 2011, p. 16. Original em italiano. Tradução livre das autoras).



A experiência com pesquisas a partir da curiosidade das crianças.

O que torna imprescindível o exercício cotidiano de escuta das crianças, com ênfase na Pedagogia da Escuta⁴ cunhada por Loris Malaguzzi. Justamente por acreditarmos que as linguagens das crianças, das infâncias e dos adultos, são despertadas nesse exercício cotidiano de comunicação, que tem origem a partir das interações sociais e culturais.

4 Para Hoyuellos (2004, p. 130 - 131) "é necessário declarar uma pedagogia da escuta (não somente a nível de ouvido) que provoque o espanto de quem escuta. Espanto como a capacidade de esperar o inesperado e o imprevisito. Trata-se, melhor, de contemplar algo com deleite, confiança e apreço. A escuta como atitude ética e estética, significa desconfiar do que veem nossos olhos e ouvem nossos ouvidos [nos levando] a compreender como as crianças pensam, desejam, fazem teorias ou nos introduzem em seus caminhos emocionais" (Original em espanhol. Tradução livre das autoras).

Acrescidas dos diferentes saberes que as crianças trazem de suas particularidades de convivência nos grupos sociais em que estão inseridas, e destes com o transbordamento de sentidos entrelaçados aos saberes pessoais e profissionais daqueles adultos que as recebem na escola de educação infantil, emerge um circuito de comunicação (HOYUELLOS, 2004, p. 129), pois:

Ao centro, ao invés da didática e da filosofia pedagógica, a valorização das linguagens das crianças, [...] que constitui a ênfase da pedagogia prática e da literatura [...] Se as crianças para comunicar, para conhecer, para expressar-se, em suma no seu relacionamento com o mundo, usam não somente a linguagem verbal, mas uma infinidade de linguagens (cem linguagens, diz Malaguzzi), a escola deve então instrumentalizar, escutar e produzir uma cultura capaz de orientar, ampliar, sustentar, desenvolver com diversos instrumentos e novas competências as linguagens das crianças (HOYUELLOS, 2004, p.55).

Concepções e postura que deram suporte ao ciclo formativo permeado por esta súmula, centrada nas linguagens infantis, e em sua contribuição para a construção de propostas coesas vinculadas a escuta das curiosidades das crianças e as especificidades do trabalho com as crianças pequenas em função das áreas de conhecimento no currículo.

Ao elaborarmos a **Súmula III – Currículo e trabalho pedagógico – plano de ação para a**

educação Infantil (subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de propostas pedagógicas/ DCNEI, 2009). Elaboração do Plano de Ação Institucional – municipal, unidades de educação infantil e planejamento e registro (por faixa etária). Formação dos coletivos formativos em nível municipal e de microrregiões (municípios próximos) – apropriação dos conhecimentos em redes.



Espaços que despertam a curiosidade das crianças. Na imagem, o menino compara o tamanho da ferramenta aos elementos dispostos na parede.

Nossa preocupação nos encontros formativos foi de contemplar uma discussão de currículo com uma base teórica que permitisse ao grupo de professores, pensar em um currículo em outra dimensionalidade a partir do cotidiano das vivências e do mundo que está no entorno das crianças. Um currículo que possibilitasse construir com as crianças o conhecimento, através das múltiplas linguagens (oral, escrita, movimento, pintura, música e dança), assim superando a visão de um currículo como programa escolar, ou como uma lista de conteúdos fragmentados. Pensando em um currículo estruturado a partir da curiosidade das crianças. Quando situamos as discussões sobre o currículo para a educação infantil, dirigimos reflexões no sentido de pensar que o currículo tem de ser construído a partir das necessidades cotidianas originárias das problematizações das crianças. Sabemos e viemos incorporando ao longo do projeto, uma perspectiva de currículo flexível, processual, que se oriente pelos movimentos particulares das unidades.

O currículo não pode ser definido previamente, precisa emergir e ser elaborado em ação, na relação, entre o novo e a tradição. É necessário, que se encontrem interrogações nos percursos que as crianças fazem. Para tanto, é fundamental, possibilitar experiências e vivências, complexas que despertem sua curiosidade (BARBOSA, 2010).

A partir do entendimento de currículo na educação infantil como práticas culturais e sociais vivenciadas pelas crianças cotidianamente, iniciamos a discussão com os professores e gestores dos municípios das unidades do Proinfância. Procuramos problematizar algumas questões, que encontramos com pesquisas realizadas *in loco* nas unidades como: datas comemorativas como eixo central do planejamento, atividades mecânicas mais voltadas à reprodução do que a criação pelas crianças, ausência de acompanhamento nos planejamentos e de coordenação pedagógica nas unidades, desenvolvimento do mesmo tema de projeto para todas as turmas, não havendo subtemas específicos para atender as necessidades de cada turma, padronização de atividades, excesso de folhas fotocopiadas com modelos a serem reproduzidos e ainda, trabalhos de recorte, colagem e pintura em figuras estereotipadas como atividades pedagógicas centrais.

Neste contexto, buscamos refletir nas formações com os professores e gestores em como superar a visão de um currículo construído com temas de projetos em comum para toda a unidade, sem respeitar a identidade de cada turma. Procuramos refletir sobre um currículo que tem por base as datas comemorativas esvaziado de sentido para as crianças. E problematizamos também os modelos de atividades a partir da reprodução de folhas fotoco-

piadas como atividade central, utilizada muitas vezes diariamente pelos professores. Entendo o currículo na educação infantil, como Oliveira (2010, p.4):

O currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Esta definição de currículo foge de versões já superadas de conceber listas de conteúdos obrigatórios, ou disciplinas estanques, de pensar que na Educação Infantil não há necessidade de qualquer planejamento de atividades, de reger as atividades por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, e também da ideia de que o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

Com essas questões, nossa proposta foi de pensarmos como construir um currículo a partir de temas que emergem do interesses das crianças, observando os grupos de crianças e dando valor a escuta das suas falas. Diante do exposto, encontramos uma linha de condução para que pudéssemos melhorar a qualidade da ação/prática pedagógica com as crianças e isto, a partir de um trabalho conjunto dos professores e gestores na unidade.



Propostas construídas para despertar o interesse pelo conhecimento de si e do outro

Então, a partir dos Seminários de Formação, passamos a eleger algumas práticas que poderiam auxiliar as unidades na implementação de um projeto pedagógico, tendo a criança como protagonista. E, em relação a formação dos professores e gestores, conseguimos elencar alguns eixos norteadores, que consideramos centrais para o trabalho pedagógico: estudar e implementar as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) fundamentando a prática pedagógica; a necessidade

de realizar reuniões pedagógicas quinzenais com os professores; proporcionar momentos de encontros com os gestores para trocas de experiências; rever plano de trabalho da Equipe Pedagógica e técnica; discutir os planos de atividades e proposta pedagógica da unidade; retomar a sistemática do Projeto Pedagógico como documento referência para o trabalho pedagógico da escola e discutir as práticas de observação, registro e documentação; prever mais horas de formação e planejamento se-

manais; e ainda, proporcionar momentos de formação voltados ao estudo das atividades, projetos e outros documentos referentes ao desenvolvimento do trabalho com as crianças e aumentar a frequência dos registros e das produções das crianças.

E em relação a mudanças nas práticas pedagógicas cotidianas (rotinas e currículo) elegemos algumas prioridades: adequar os horários (rotinas) as necessidades das crianças; melhorar o desenvolvimento do currículo por meio de acompanhamento sistematizado do setor pedagógico da SME (Secretaria Municipal de Educação); diminuir o tempo de TV; tornar a rotina flexível e com atividades diversificadas; promover um diálogo constante entre professores, pais e escola; estimular e incentivar as crianças para que desenvolvam sua autonomia; continuar com as formações dos docentes sobre a importância e as formas de organização da rotina, ponderando que esta deve vir para organizar e planejar o tempo e as atividades pedagógicas, sem engessá-las; estimular os docentes para que ofereçam sempre mais o contato das crianças com elementos da natureza; inclusive os bebês serem levados ao pátio e poderem ter contato com a terra, grama, até mesmo com a areia e promover passeios em bibliotecas, museus. Estes são alguns aspectos que consideramos relevantes

para tornar os espaços das unidades espaços de vivências, de experiências mais enriquecedoras para as crianças onde elas possam conhecer, interagir e produzir cultura a partir das experiências proporcionadas nestes espaços.

Numa interpretação de currículo na educação infantil fundamentado nas práticas sociais, superando a ideia de currículo como um programa preestabelecido de ações para produzir resultados. Fortunati (2014) considera que um currículo a partir do protagonismo das crianças deve advir:

(...) da “nova imagem” da criança tão ligada a pedagogia de Malaguzzi, a qual a reconhece como sujeito “rico” significa uma criança que é competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento (2014, p.20).

E nesta perspectiva, acreditamos que podemos superar práticas pedagógicas com currículos pensados a partir de conquistas de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças por faixa etária, currículos que muitas vezes apresentam como eixo central as datas comemorativas, se distanciando da referência de uma criança que aprende na interação com seu contexto cultural e social.



O brincar aliado a exploração de materiais, medidas, quantidades, na vida em coletivo.

Para o quarto Ciclo de Formação foi elaborada a **Súmula IV** – *Ação Pedagógica com Crianças Pequenas*. Sob esta proposta, utilizamos como material para a construção do diagnóstico, as visitas técnicas, os encontros formativos, o material de apoio produzido pelo MEC e os materiais produzidos para as formações.

Dentre as Práticas Pedagógicas, os pontos que se destacaram para construção do diagnóstico foram baseados em aspectos tais como a interação, observando a mediação dos adultos, entre eles e as crianças, das crianças entre elas, bem como, com os espaços das unidades. Com relação às brincadeiras, consideramos os tempos, espaços, brinquedos e o fator mediação. Relacionado ao trabalho com os bebês, resgatamos elementos permeados pelo número de crianças e de adultos, a interação entre as crianças bem pequenas, a organização e ocupação dos espaços.



As descobertas e intencionalidades do bebê, que brinca atrás do sofá, com a exploração dos espaços.

Quanto a formação inicial e continuada, nos detivemos na formação profissional inicial em curso superior, na periodicidade dos encontros de formação continuada, nas temáticas discutidas, dentre outros. Quanto a avaliação das crianças, questionávamos sobre sua metodologia, se descritiva por conceito, formativa, processual, anual ou semestral, como ocorria a participação das crianças e o envolvimento das famílias.

No que tange a leitura e escrita, preocupamo-nos com o processo de alfabetização intencional e com objetivos distantes da educação infantil que presenciamos, permeada por situações claramente focadas no letramento, com a padronização de atividades, com o uso de apostilas e materiais didáticos, bem como, a antecipação de processos. Buscando, prioritariamente, “garantir que as crianças vivam a ‘experiência de infância’ [porque] Antecipar muitas vezes é perder tempo e não ganhar tempo” (CRAIDY E BARBOSA, 2012, p. 35).

Ao analisar o pensamento ético de Loris Malaguzzi, Hoyuellos (2004a, p. 62), expõe que:

[...] um dos mais perigosos males atuais consiste em uma mania obsessiva, intelectual e materialista, que quer acelerar o crescimento e a produtividade cognitiva da criança [...] retirando-lhe de seus tempos e ritmos de jogo e de conhecimento, deturpando-o como uma personalidade complexa e unitária, violando os direitos que lhe correspondem.

Conseqüentemente e sob esta perspectiva, no decorrer das observações junto as unidades, passamos a refletir, também, acerca dos tempos planejados para as crianças. Em especial, com as rotinas estabelecidas, preocupando-nos quanto a alimentação e autonomia das crianças, a mediação dos adultos, a organização dos espaços, o tipo de refeição oferecido às crianças, a estruturação e planejamento dos tempos, a forma como eram efetivados os momentos para descanso, de sono e de recepção das crianças, ou seja, a chegada na unidade e os momentos de trânsito no interior das unidades, com filas, trenzinhos e silêncios.

Foram estes, alguns dos elementos que nos proporcionaram caracterizar as propostas pedagógicas de cada unidade do Proinfância e construir instrumentos que conectassem aquilo que observávamos na prática e no discurso dos adultos que constituíam as equipes pedagógicas das unidades, com aquilo que encontrávamos nos documentos organizados e entrelaçados aos embasamentos teóricos que se apresentavam.

Priorizando esta temática formativa, consideramos alguns aspectos que comprometiam a qualidade das propostas desenvolvidas nas unidades do Proinfância, tal como a oferta de atividades mecânicas, mais voltadas à reprodução do que a criação, o fato de as escolas aparecerem mais como um direito dos pais

trabalhadores do que das crianças, a ausência de professores com formação específica em determinados momentos do dia (geralmente início e fim de turno e no intervalo do meio dia) ou ainda em apenas um dos turnos, a atuação de auxiliares sem formação específica (estagiários do ensino médio), que acompanhavam sozinhas as crianças, dentre outros elementos que refletiam diretamente na ação pedagógica cotidiana construída com as crianças.



A interação entre as crianças e o jogo simbólico aliado às descobertas acerca da identidade e da diversidade.

Nesse sentido, a intenção central do Ciclo de Formação foi garantir a promoção de uma experiência educativa que refletisse em qualidade nas ações pedagógicas implementadas cotidianamente dentro das unidades do Proinfância. Pois são nestes espaços e tempos planejados e constituídos pelos adultos, que as crianças irão vivenciar, agora na vida em coletivo, propostas semelhantes àquelas que vivenciam em suas famílias, como: comer, brincar, fazer a higiene, dormir, interagir, dialogar, escutar, desenvolver a criticidade, movimentar.

Passando a articular, a partir de então, os desafios da vida coletiva numa cultura diversificada e, primordialmente, conectada às exigências de um projeto pedagógico sistematizado, que englobasse essa diversidade, enfatizando, de forma concomitante, propostas que promovessem a integração e inclusão entre as crianças. Atendendo a demanda das comunidades que fazem parte das Unidades do Proinfância, contextualizados com as necessidades de cada região, reconhecendo a constituição plural das crianças.

Assim, o Ciclo de Formação foi estruturando, primordialmente e com base na reflexão sobre as crianças de zero a três anos de idade, reflexões sobre estes espaços-tempos de vida coletiva na escola da pequena infância. Resgatando concepções de infância, criança/ bebê e escola de educação infantil construí-

das no decorrer das formações anteriores, des-
construindo as “[...] certezas sobre as crianças
incompletas, incapazes, “não falantes”, que
pensam somente com 9 anos, egocêntricas,
pesquisadas no contexto mãe-filho [...] que,
apesar de não falarem, [...] inusitadamente se
comunicam entre elas de muitas maneiras”
(MELLO; BARBOSA, 2011, p. x).

Aspecto este, que instigou a reflexão
e diálogo sobre a capacidade que as crianças
bem pequenas possuem de se comunicar, e
da centralidade do papel do adulto nestas
construções, na medida em que promovem
situações e implementam ambientes favorá-
veis (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2007; PIKLER,
2010) ao desenvolvimento integral. Isto, em
oposição ao fato de deixar os bebês “presos”
em cadeiras, carrinhos ou dentro de berços,
por exemplo, impedindo o contato e a relação
com o espaço e o mundo que os cerca.

Isto nos sugeriu, sobremaneira, a
construção de um circuito de comunicação
(HOYUELLOS, 2004), que enaltecasse o sentido
da escuta, e que resgatasse nos adultos e nas
crianças, como co-protagonistas deste pro-
cesso de constituição das escolas da pequena
infância, os diferentes sentidos incorporados
às linguagens das crianças. Aprofundando as
discussões acerca de nossa incompletude para
compreender os bebês e as crianças pequenas
e as diferentes formas de estar em contato com

o contexto que os cercam. Postura que pode
estar relacionada a imersão do adulto no mun-
do das palavras ou na imagem preconcebida
da ausência de linguagem antes da fala.

Ainda, durante este Ciclo de Formação,
enfatizamos que as oportunidades para o de-
senvolvimento das crianças bem pequenas são
infinitas, destacando a organização dos espa-
ços, com base em Emmi Pikler (2010), para pro-
moção do movimento livre dos bebês e crian-
ças pequenas, tal como o excesso de berços,
mesas e cadeiras nas salas, a eleição estratégi-
ca dos materiais, sugerindo que o excesso de
informação não é condizente com um espaço
rico e que eleger os materiais significa que os
adultos debruçam-se em pesquisas de mate-
riais que sejam instigantes, para além das for-
mas plásticas que temos encontrado.

Demais reflexões estiveram conectadas
ao tempo de distanciamento entre crianças e fa-
miliares e o prolongado período de tempo que
as crianças passam, grande parte de seus dias,
dentro das instituições. É neste tempo que as
crianças se encontram aprendendo sobre o mun-
do, sobre as relações humanas, sobre si e sobre o
outro e, por isso, a necessidade de nos dedica-
mos a pensar sobre as condições criadas a elas
e a forma como permitimos que elas atuem e se
desenvolvam plenamente, pois os materiais que
possibilitamos às crianças fazem emergir novos
direcionamentos à suas explorações.



Os espaços e tempos programados para os bebês interagirem e produzirem conhecimento entre eles.

Outro aspecto que permeou este Ciclo de Formação foi a mediação pedagógica do adulto, através do despertar de um olhar minucioso, com efetivação de uma observação fluante⁵, com intervenções potencializadoras e

⁵ Para Malaguzzi representa uma observação ativa, atenta, sensível, (HOYUELLOS, 2004, p. 135-158). O pensamento de Loris Malaguzzi, organizado por Alfredo Hoyuellos entre a ética, estética e política, fala sobre a necessidade que Malaguzzi sentia de, cotidianamente, olhar de outras maneiras para o mesmo, ou seja, uma postura de estranhamento daquilo que transformamos em rotineiro, como “[...] inovação educativa; é dizer, como uma recriação circular na busca de novos pontos de vista interpretativos, interdependentes e intercambiáveis, em contextos específicos, das aparentemente mesmas atividades que sempre viemos efetuando. Se perdermos a atitude de reinterpretar (ou inovar) o que aparentemente sempre viemos fazendo, isto pode levar-nos a uma rotina inercial” (HOYUELLOS, 2006, p. 121-122), uma observação fluante entendida como “[...] capacidade potencial de olhar de outra maneira o mesmo” (p. 122).

que promovessem a autonomia das crianças pequenas, com momentos valorizados por sua ação de planejar, refletir, dialogar entre adultos e, fundamentalmente, com as crianças, sobre as dimensões éticas, estéticas e criativas, permeadas pelo prazer de fazer parte deste contexto. Uma postura que se preocupasse mais com os processos do que com os produtos construídos durante estes.



Exploração prazerosa dos corpos em movimento, das interações, dos espaços.

Desenvolvida com base na Pedagogia da Escuta, essa proposta, baseada em Loris Malaguzzi, ressaltou a valorização de atitudes e planejamentos desenvolvidos a partir de uma escuta ativa (HOYUELLOS, 2004, p.131), alerta, que deixasse de considerar acontecimentos e situações cotidianas como naturais.

*Minha tese é que, se não aprendemos a **escutar as crianças**, será difícil aprender a arte de estar com eles (de conversar em um sentido físico, formal, ético e simbólico).*

Será também difícil, acaso impossível, compreender como e porque pensam e falam as crianças, compreender o que fazem, pedem, planejam, teorizam ou desejam; compreender qual mensagem proferem, quais procedimentos exploram ou elegem para influenciar seu entorno ou construir conhecimento⁶ (Loris Malaguzzi apud HOYUELLOS, 2004, p. 131).

Um exercício que deve ser trabalhado incessantemente pelos adultos inseridos na escola. Como uma escuta minuciosa voltada às necessidades das crianças, buscando construir conhecimentos envoltos pela bagagem cultural e de experiência das crianças no espaço institucional da escola da pequena infância. Nesse sentido, a formação construída em detrimento das ações pedagógicas com as crianças pequenas nas unidades do Proinfância incentivou a

promoção de registros e de uma documentação rica em detalhes, tal como a fonte de seus dados, seja esta, o cotidiano das crianças na escola.

Assim, após os Ciclos Formativos, dentre os elementos de valorização da qualidade das ações pedagógicas destacaram-se nas unidades do Proinfância, a abertura para o diálogo, por parte dos professores e secretarias, potencializando a qualificação do processo de formação, a busca de formação continuada para qualificar as ações docentes; planejamento dos tempos, espaços e materiais oferecidos às crianças, como a ocupação do solário com brinquedos, ampla e bem equipada pracinha com areia, espaços para organização dos brinquedos, preocupação com o bem estar e segurança das crianças.

Ainda, evidenciamos a preocupação na adaptação ao tempo e clima do espaço físico das unidades as necessidades das crianças; o planejamento e a inserção de peças de teatro organizadas pelas professoras para as crianças; encontros mensais de formação continuada com toda a equipe ou somente com professoras e auxiliares, dependendo do assunto tratado; professoras e auxiliares com formação específica; concurso para professores e auxiliares; horários de chegada e saída das professoras e auxiliares foram adequados de acordo com a necessidade da escola e das turmas; organização de trabalhos a partir de temas geradores

6 Original em espanhol - tradução livre das autoras.

e projetos; espaços para repouso em separado daquelas que permanecem acordadas; bebês ocupando a pracinha e espaços para além da sala de aula; momentos de integração com

todas as turmas; espelhos baixos nas salas de berçários; as crianças participando na organização de hortas, dentre outros elementos permeados pelo cotidiano das Unidades.



Atividades de integração multidade.



Horta Pedagógica.

Mudanças que demonstraram uma maior preocupação com as intencionalidades pedagógicas planejadas para e com as crianças, acrescidas agora da comunidade escolar. Com isso, nossa compreensão foi de que, nesse processo, os professores tornaram-se atentos à atividade das crianças, procurando responder seus questionamentos, suas necessidades.

Durante esse processo de escuta das necessidades destes coletivos, o adulto passou a agir como memória do grupo, discutindo a documentação registrada durante o desenvolvimento dos projetos, o que permitiu às crianças, ao fazer parte destas propostas, revisar suas observações e percepções, para um resgate mais aprofundado do conhecimento elaborado durante os projetos e atividades elaboradas. E, assim, os professores passaram a estimular e desafiar as crianças para que encontrem hipóteses sobre suas dúvidas e sobre a temática desenvolvida (EDWARDS, 1999).

Emergiram, então, aliado a estes processos, uma documentação e registro sistemáticos dos professores, sobre o desenvolvimento dos projetos pedagógicos com as crianças que, posteriormente discutidos com o grupo geral de professores, passou a permitir um acompanhamento do desenvolvimento de suas ações pedagógicas, refletindo constantemente sobre ela. E, nesse momento, os professores também passaram a constituir-se pesquisadores, repen-

sando qual o currículo a ser desenvolvido com o grupo de crianças de 0 a 6 anos, e acerca do processo de aprendizagem dessas crianças. Nesse sentido, acreditamos que esses encontros entre professores permitirá aos grupos a realização da sua formação continuada, com pesquisas sistemáticas sobre o seu fazer pedagógico, refletindo sobre o seu trabalho diário com as crianças, sobre planejamento e currículo na educação infantil.

Considerações Finais

Refletindo sobre os Ciclos de Formação esperamos que eles tenham permitido a construção de subsídios teóricos e práticos para consolidar uma prática/ação pedagógica com crianças de 0 a 6 anos na Unidades do Proinfância.

Foi a partir da reflexão sobre o cotidiano das instituições de Educação Infantil, que conseguimos junto aos professores, gestores construir uma nova imagem de infância/criança como um sujeito de possibilidades e protagonista de suas ações desde os primeiros meses de vida.

É numa perspectiva de uma identidade pedagógica, social, cultural e política destas Unidades, que devem ter como foco a criança que desenvolvemos este projeto. Assim, procuramos auxiliar no desafio constante de consolidar e sus-

tentar novas práticas pedagógicas na Educação Infantil, com a convicção do compromisso assumido pelos municípios e a Universidade com esta importante etapa da Educação Básica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2010. Disponível em: http://portal.mec.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: 05 de outubro de 2015.

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

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional**

de Educação. Lei 10.172/01.

CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara; TEJADA, Miguel. Espacios construidos desde propuestas pedagógicas. CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (Coords.). In: **Territorios de la infancia**. Barcelona: Graó, 2005. p. 145-154.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

FARIA, A. L. G. & PALHARES, M. (orgs) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

FORTUNATI, Aldo. **A Abordagem de San Miniato para a Educação das Crianças**. Protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por uma currículo possível. Pisa: Editora ETS, 2014.

GOLDSCHMIED, Elionor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

_____. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona, España: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

MELLO, Suely; BARBOSA, Maria Carmen. Prefácio. In: STAMBAK, Mira *et al.* **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos**. Trad. Suely Amaral Mello e Maria Carmen Barbosa. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Zilma. O Currículo na Educação Infantil: O que propõe as Novas Diretrizes Nacionais. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.



3

A FORMAÇÃO EM CONTEXTO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Noeli Valentina Weschenfelder
Denise Motta Marchand
Vladinei Roberto Weschenfelder

O campo de discussão

Este artigo realiza um movimento de reflexão a respeito da experiência de assessoramento a um conjunto de escolas de Educação Infantil vinculadas ao *Programa Proinfância*¹. A partir deste movimento de aproximação e interlocução com os sujeitos, fomos desafiados a uma posição de reflexão sobre as concepções e estratégias de formação em contexto que estiveram presentes ao longo do percurso.

Ao realizar este exercício de sistematização vamos executar um recorte de análise sobre o lugar da formação em contexto nos processos de formação continuada e na consti-

tuição de uma identidade de docência na Educação Infantil.

As aproximações com estudos e discussões sobre *formação em contexto* realizadas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), ofereceram subsídios importantes para a construção de uma reflexão e uma sistematização sobre o processo de trabalho, reconhecendo a existência de elementos de convergência e de contrapontos entre a experiência de assessoramento realizada e esta matriz de análise. A construção de um diálogo crítico com os sujeitos e com os referenciais teóricos e metodológicos, em um movimento de problematização permanente do próprio processo formativo, assegurou a elaboração de uma identidade de assessoramento consistente com a realidade, superando o risco de uma abordagem prescritiva ou essencializante para a formação em contexto.

¹ Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. O programa realiza assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construção de escolas e aquisição de equipamentos e mobiliários para a Educação Infantil.

Esta experiência insere-se em um contexto mais amplo que diz respeito ao *Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às Redes e Sistemas de Ensino na Implementação do Proinfância em Municípios da Região Central, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - MEC/UFSM*². Diz respeito ao trabalho realizado com uma amostra formada por 08 escolas, que foram extraídas do conjunto de 46 municípios que integram a região noroeste do projeto de assessoramento, referenciados ao Polo de Ijuí. A amostra em questão compõe o grupo de municípios que recebeu assessoramento diferenciado *in loco*, através de visitas técnicas e formações em contexto no decorrer dos dois anos do projeto, enquanto os demais municípios do polo receberam acompanhamento através de encontros regionais em micro polos do território de abrangência.

Processos formativos e identidade docente

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, materializa-se na oferta de atendimento em creches e pré-escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) caracterizam estes

espaços institucionais de forma clara e precisa, chamando atenção para as funções de educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos de idade, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos ao controle social.

O projeto de assessoramento insere-se neste contexto de responsabilidades, e estabelece como objetivo mais amplo contribuir para o fortalecimento da Educação Infantil, de modo a qualificar o atendimento a estes pequenos sujeitos.

Esta discussão sobre a promoção de padrões de qualidade mais adequados em creches e pré-escolas constitui um campo de investigação complexo e controverso, a começar pela própria noção de qualidade e as suas amarrações com as concepções de criança e de pedagogia da Educação Infantil (MEC/SEB, 2006). Ao mapear critérios que definam um atendimento de qualidade, que garanta o bem-estar e o desenvolvimento pleno das crianças, Campos e Rosemberg (2009) sinalizam a compreensão de que esta realidade se materializa a partir de uma articulação de compromissos não somente no âmbito pedagógico, mas também nas esferas de atuação política e de gestão.

Existe um consenso quanto ao papel determinante exercido pela formação dos profissionais na produção de impacto e qualidade na educação. Barreto (1994) traz referências

² O Projeto de Assessoramento nas Regiões Central, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul teve abrangência sobre um conjunto de 155 municípios.

importantes sobre a revisão de literatura em pesquisas sobre esta temática, justificando a construção de propostas singulares para os processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil (Rosemberg, 1992).

Desse modo, o debate sobre uma Educação Infantil de qualidade passa necessariamente pelo pressuposto de desenvolvimento profissional das professoras. Um desenvolvimento que está para além da formação tecnicista ou burocrática que tem na professora uma mera executora mecânica de procedimentos.

Desenvolvimento profissional que diz respeito necessariamente à construção de uma identidade de docência integrada a um sujeito pensante, com a possibilidade de articulação teórica e contextualização da realidade.

Libâneo e Pimenta (1999) realizam uma discussão interessante neste sentido, destacando na identidade de docência esta capacidade de análise crítica sobre as próprias práticas e sobre as concepções que suportam estas práticas. Neste encontro do cotidiano com as produções teóricas estaria fundamentada uma práxis que faz a articulação da identidade profissional, considerando que *as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade* (p. 260).

Ao pensarmos em processos de formação continuada, assim como na formação inicial, é importante observarmos a dimensão teórico-prática do trabalho realizado pelas professoras. Desse modo, fica difícil pensarmos em um processo de reflexão que esteja fora desta articulação com os elementos do cotidiano. Não se trata simplesmente de combinar as referências teóricas ou legais com as situações concretas que são vivenciadas pelas professoras. Trata-se de incorporar o exercício da práxis como um elemento chave nos processos de formação continuada, em especial da formação em contexto.

Em um giro um pouco mais ampliado deste pressuposto, poderíamos afirmar que a construção de uma identidade de docência passa necessariamente pela problematização do próprio processo formativo e até mesmo do exercício da docência na Educação Infantil.

Estas percepções sobre os processos de formação e a construção da identidade docente tomam uma dimensão mais contundente ao considerarmos as fragilidades históricas que dizem respeito à formação inicial e a constituição dos quadros de profissionais que atuam junto ao campo. Barreto (1991) desenha um mapa sobre a geografia do professor leigo que atua junto a Educação Infantil, especialmente no atendimento a crianças de 0 a 3 anos, esboçando um percurso que parece andar em círcu-

los, partindo da frágil qualificação acadêmica e profissional, transitando pela baixa remuneração e pela atuação em condições precárias, chegando finalmente à construção de práticas pedagógicas com qualidade também muito modestas.

A legislação que regulamenta a atuação na Educação Infantil estabelece que a formação das professoras deva ser em nível superior, admitindo a formação mínima em nível médio, na modalidade normal (Lei 9.394/96, Art. 62) e a forma de ingresso mediante concurso público de provas e títulos (Art. 67, Inc. I). Nas escolas em assessoramento parece haver uma preocupação em assegurar junto a cada grupo de crianças a presença de pelo menos uma profissional com formação concluída ou em andamento na área de atuação, em nível de magistério ou pedagogia. A quantidade e a proporção de profissionais em cada grupo de crianças são atendidas na totalidade das escolas da amostra, sendo relativamente comum encontrar no atendimento em berçário a presença de até três profissionais por grupo.

Por outro lado, é referida uma dificuldade de gestão no sentido de assegurar a nomeação de profissionais para o cargo de Professora de Educação Infantil. Neste sentido, existe uma estratégia sendo realizada pelo conjunto dos municípios que se encontram em assessoramento. De certa forma,

conseguem cumprir a orientação relativa à formação inicial, descumprindo a orientação quanto ao cargo das profissionais. A estratégia na realidade é muito simples. Realizam as nomeações por concurso público preferencialmente para o cargo de Auxiliar de Ensino ou seu equivalente, com formação em pedagogia ou magistério, deste modo atendendo a exigência de formação mínima. Apesar de não serem concursadas para o cargo de Professoras de Educação Infantil, são direcionadas no cotidiano para a regência das turmas. De um ponto de vista mais instrumental de gestão acaba sendo um artifício conveniente: remuneração e encargos mais baixos e o dobro da carga horária de uma professora.

Este artifício pode ser encontrado no conjunto das escolas, e principalmente nas turmas de berçário e maternal. Apesar de não ser reconhecido em nível de discurso, está implícita a identificação da educação das crianças menores como uma modalidade menor de educação, onde não está pressuposta a figura de uma professora. Essa situação parece trazer um custo nas relações de trabalho, ao ponto de algumas escolas não exigirem das auxiliares e monitoras a realização de planejamentos ou pareceres e relatórios, expressando também o receio de abrir precedentes legais para demandas trabalhistas. Nestes casos, o planejamento e os pareceres costumam ficar a cargo da su-

pervisão ou coordenação pedagógica da escola, o que traz sérias implicações sobre as práticas pedagógicas e acrescenta um componente de alienação importante ao trabalho docente.

Também foram encontradas situações de desvio de função, com professoras originárias dos anos iniciais e até mesmo visitadoras do PIM (Programa Primeira Infância Melhor), concursadas para 40 horas junto ao município e cedidas 20 horas para atuação junto à escola, justificadas pela direção e coordenação pedagógica em razão da formação acadêmica compatível com a normativa legal. Outra situação relativamente corriqueira nos contextos é a presença significativa de estagiárias remuneradas, de modo geral estudantes de ensino médio em cursos técnicos como auxiliar de administração, química industrial, informática e, excepcionalmente, magistério, através do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) ou CEFORRS (Centro de Formação e Treinamento Regional do Rio Grande do Sul).

Em muitos casos, a proporção de profissionais no cargo de Professora de Educação Infantil no conjunto da escola chega a menos da metade do quadro docente. Em casos extremos a totalidade do quadro docente na escola era constituída por monitoras. São questões que trazem implicações significativas junto ao contexto de análise, na medida em que a Educação Infantil de qualidade encontra estreita

relação com os aspectos de formação acadêmica, remuneração digna, além do apoio pedagógico e institucional.

A realidade mostra nestas situações a sua dimensão de complexidade, ao produzir alternativas singulares para os impasses do cotidiano. Alternativas que, ao oferecer respostas, estabelecem novos impasses com amarrações muito intrincadas. A problematização destes elementos no processo de assessoramento vai acontecendo em um contexto de debate mais amplo e difícil, que tem como horizonte o imperativo de uma política de recursos humanos própria para a Educação Infantil. Uma política com a estruturação de um quadro de pessoal, um plano de carreira, de cargos e salários e, fundamentalmente, um processo de formação continuada, que esteja pautado por pressupostos éticos e políticos, reconhecendo a necessidade de constituir direções e coordenações pedagógicas legítimas e fortalecidas junto às escolas.

No que se refere aos processos de formação continuada, verifica-se que estes buscam suprir carências específicas e conferir alguma homogeneidade ao trabalho desenvolvido. No contexto de formação continuada das escolas e das redes municipais é bastante comum a contratação de instituições de ensino superior ou profissionais de fora dos municípios para o desenvolvimento de palestras e oficinas.

De modo geral, estes momentos de formação acontecem através de eventos em nível de rede, com um primeiro momento direcionado ao conjunto das equipes do município, para em um momento posterior realizar o trabalho mais específico com os profissionais da Educação Infantil. Em um dos municípios da amostra foi encontrada uma situação excepcional onde se configurava a existência de um calendário único de formação continuada para a rede municipal e estadual, sem separação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. As direções e coordenações pedagógicas das escolas em assessoramento referem algo em torno de 40 horas de formação ao ano, computadas como horas letivas, através de atividades que costumam acontecer à noite ou aos sábados, priorizando a abordagem de temáticas presentes nos planos de estudos do município, relacionadas a planejamento, avaliação, currículo, educação inclusiva, relações professor-aluno, musicalidade, entre outros.

No entanto, a interlocução com as professoras sugere que de modo geral existe um encadeamento bastante flexível nestes processos de formação continuada, com a definição de temáticas para problematização ao longo do ano, não a partir de eixos organizadores ou teóricos, mas a partir de demandas que dizem respeito à aquisição de um *conhecimento prá-*

tico voltado à instrumentalização do trabalho cotidiano com as crianças, como a contação de histórias e a confecção de fantoches, palestras e oficinas sobre temáticas como disciplina, agressividade e sexualidade, em uma perspectiva de desenvolvimento.

As professoras e demais profissionais das equipes referem como positiva a possibilidade de compartilhar vivências com os pares em nível de rede e a oportunidade de conhecer as experiências de trabalho existentes na realidade de outras escolas ou comunidades. O movimento de problematização destas questões com os sujeitos ao longo do assessoramento permitiu reconhecer a necessidade de um trabalho voltado à construção de espaços coletivos de interlocução.

Este elemento de interlocução e construção de processos coletivos coloca-se como uma demanda e um ponto de fragilidade junto ao campo, constituindo uma lacuna ainda em aberto para a maior parte das equipes. Neste sentido, os percursos de formação em contexto assumem-se como um exercício de rotas alternativas para reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os processos de trabalho, onde o próprio processo formativo constitui-se como objeto de problematização e categoria de análise.

Formação em contexto em um cenário de formação continuada

A observação participante

O projeto de assessoramento configurou uma matriz de atuação desafiadora, envolvendo uma complexidade que foi além da proposta visualizada inicialmente, trazendo a necessidade de estreitamento do diálogo que a Pedagogia tem realizado com outros campos do conhecimento, como a Filosofia da Infância, a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança. Este diálogo toma emprestadas ferramentas conceituais e metodológicas que qualificam a compreensão da infância, suas experiências e suas culturas.

Ao buscar aproximação com metodologias de pesquisa, os profissionais formadores do projeto de assessoramento passam a ser compreendidos a um só tempo como investigadores e como instrumentos da investigação. Este exercício de exploração em campo não é necessariamente neutro ou desprovido de implicação. Lapassade (2001) reconhece diferentes níveis de envolvimento do pesquisador. Em um extremo localiza a *Observação participante periférica*, onde pode existir um pequeno grau de implicação do pesquisador no contexto, mas não tanta que venha a bloquear sua capacidade de análise. Em outro extremo localiza

a *Observação participante total ou completa*, onde existe a possibilidade de imersão significativa no campo, mais controversa de um ponto de vista técnico e teórico, sendo mais indicada em estudos etnográficos. Entre estes extremos o autor localiza uma possibilidade intermediária, definida como *Observação com participação ativa*, mais próxima das estratégias adotadas pelo projeto de assessoramento.

Nesta modalidade de observação fica compreendida a oportunidade de participação dos formadores em todas as atividades do contexto, *tendo um pé dentro e outro fora*, de modo a assegurar certo distanciamento e estranhamento na relação com o outro e com o contexto. Esta concepção de observação participante assume-se como um elemento que perpassa toda a experiência de assessoramento às escolas da amostra, estabelecendo um fio condutor para o processo de trabalho e assegurando o rigor metodológico.

A relação de interlocução e troca com os sujeitos no processo de observação com participação ativa pressupõe uma permeabilidade com o contexto vivo. Desse modo, a relação de reciprocidade entre os formadores que são *de fora*, e os sujeitos do estudo que são *de dentro*, implica efeitos produtores de significados.

O exercício de problematização da realidade vivida entre formadores e sujeitos favorece um ambiente onde emergem categorias de

análise em interlocução com as singularidades locais, em um processo que abre a possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas, dos processos de trabalho e do próprio percurso de assessoramento.

Aproximações com a formação em contexto

O assessoramento não se colocou junto aos espaços educativos como uma proposta pronta e acabada. Realizou um movimento inverso. Em um contexto de observação com participação ativa foi construindo um exercício de diálogo, que permitiu a revisão e transformação de algumas concepções e estratégias metodológicas. Uma construção de processo em colaboração com os sujeitos.

Ao longo do primeiro ano do projeto o assessoramento às escolas da amostra foi realizado basicamente através de visitas técnicas, as quais eram agendadas previamente e contavam com a imersão dos formadores durante um dia inteiro no cotidiano da escola.

Foram momentos apoiados em estratégias de observação com participação ativa, onde o próprio investigador é compreendido como um instrumento de pesquisa que atua, simultaneamente, na coleta e na interpretação dos dados (Lapassade, 2001). Trata-se de um método de trabalho complementado com

ferramentas e estratégias de aproximação e de conhecimento do campo, como a interação livre com professoras, auxiliares, direção e demais profissionais da equipe, do mesmo modo que a interação com as famílias e com as crianças. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas neste período inicial, focadas no levantamento de informações e na construção de uma investigação diagnóstica. A documentação deste processo foi realizada através de registros escritos, fotografias, pequenas filmagens, análise de documentos técnicos da escola, além dos documentos produzidos pelas professoras e pelas próprias crianças.

Após a realização das observações os formadores contavam com um breve período em reservado para compartilhar impressões e organizar os apontamentos e elementos da documentação levantados ao longo do dia. Então, como última etapa de cada visita técnica, era realizada uma reunião de sistematização com pequenos grupos, que eram constituídos basicamente por representantes da equipe diretiva e coordenação pedagógica da escola e da Secretaria Municipal de Educação, contando frequentemente com a participação de gestores.

Os apontamentos e elementos de documentação apresentados pelos formadores nestas reuniões de sistematização cumpriam uma função meramente deflagradora. O recorte de discussão e reflexão com os sujeitos não

poderia ser classificado como uma abordagem de devolução. O dinamismo próprio e as características singulares presentes neste momento desconstróem a ideia de uma leitura unilateral da realidade e uma transmissão vertical de conhecimentos, onde os sujeitos estão supostos a um saber e a uma avaliação externa.

O processo de sistematização buscou suporte em um exercício de problematização, onde os traços de uma análise diagnóstica foram emergindo como resultado de um processo coletivo de discussão, em um esforço compartilhado de leitura da realidade, articulando um debate onde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Indicadores de Qualidade (2009) exercem posição de centralidade. Este movimento permitiu realizar a investigação de questões significativas junto ao contexto das escolas da amostra. Permitiu também o mapeamento de questões que não estavam previstas inicialmente, e que tiveram a oportunidade de emergir como categorias de análise a partir do discurso dos sujeitos e das interações com o contexto.

As trocas com o conjunto da equipe no decorrer das visitas técnicas eram enriquecedoras, mas permaneciam restritas a contatos e interações pontuais, sem a potencialidade do debate coletivo. Desse modo, prevalecia um sentimento de desconexão com o processo de assessoramento e a mistificação das reu-

niões de sistematização, representadas como um espaço privilegiado ao qual poucas pessoas tinham acesso. Estas questões, aliadas ao pressuposto de democratização do acesso aos espaços de interlocução e reflexão, trouxeram gradualmente a necessidade de revisar o formato operacional do assessoramento.

Então, a partir do segundo ano do projeto, a imersão dos formadores no cotidiano da escola foi substituída pelos encontros de formação em contexto. Neste momento, estabelecemos um contraponto significativo em relação à metodologia postulada por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), que vem caracterizada pelo envolvimento continuado e progressivo entre uma professora e um pesquisador externo, em uma relação dual.

O projeto de assessoramento subverte esta premissa de relação dual, propondo a instituição de espaços coletivos de interlocução e reflexão em nível de equipe, apoiados na investigação sistemática das práticas pedagógicas e das concepções que oferecem sustentação a estas práticas.

Nestes encontros de formação em contexto, que eram negociados e agendados previamente com a direção, as escolas suspendiam o atendimento às crianças para realizar uma série de atividades formativas com o conjunto da equipe, desde a direção e a coordenação pedagógica, as auxiliares e monitoras, até

as estagiárias e os profissionais de apoio, representados por funcionárias da área administrativa, cozinha e limpeza. A dinâmica de trabalho nesta etapa se organizava também em torno da investigação de elementos presentes no cotidiano e das categorias de análise construídas ao longo do processo, com a problematização e a sistematização em espaços coletivos de interlocução.

Ao ampliar o circuito de ação para o conjunto da equipe da escola, o assessoramento propõe uma desconstrução do contexto de análise, desafiando os sujeitos a produzirem um deslocamento, assumindo eles próprios a posição de pesquisadores, juntamente com os formadores externos, em um movimento sistemático de investigação e problematização do cotidiano e dos elementos que constituem este território.

Esta noção de deslocamento da posição de objeto para uma posição de sujeito da análise foi explorada ao longo de todo o assessoramento com as escolas da amostra. Porém, a partir do segundo ano do projeto, este movimento passou a realizar progressivas aproximações com as concepções de formação em contexto propostas por Oliveira-Formosinho e Araújo (2013). As autoras reconhecem as práticas do cotidiano em uma posição de centralidade neste processo, oferecendo ponto de

partida para a análise crítica da realidade e a geração de alternativas de uma forma compartilhada. O projeto de assessoramento dialoga com este pressuposto de interlocução, envolvendo sujeitos e formadores em uma relação onde o contexto emerge como categoria de análise, oferecendo condições que favorecem a transformação da realidade.

No entanto, estas aproximações não tratam simplesmente de replicar uma concepção e uma metodologia, onde o *estranho que vem de fora* não produz alteridade. Do mesmo modo, não se trata de estabelecer uma relação de conveniência frouxa com as referências teóricas e técnicas, como em um *bufê a quilo*. Trata-se da construção de um diálogo crítico em movimento de aproximação com o contexto vivo, onde o próprio processo formativo assume-se como objeto de problematização, assegurando a construção de uma identidade de assessoramento consistente com a realidade, buscando superar a abordagem prescritiva ou essencializante.

Desse modo, a metodologia de assessoramento foi passando por um percurso de transformação, em um diálogo estreito com as equipes das escolas e dos municípios, em uma *dimensão instituinte* (Castoriadis, 1995) de práticas e saberes compartilhados.

Os objetos de problematização

O processo de sistematização realizado ao longo do projeto de assessoramento permitiu construir os traços de uma análise diagnóstica, onde os objetos de problematização foram se assumindo como resultado de um processo coletivo de discussão. Este movimento permitiu também o mapeamento de questões que não estavam previstas inicialmente no contexto de investigação, e que tiveram a oportunidade de emergir como categorias de análise a partir do discurso dos sujeitos e das interações com o contexto.

Os principais elementos que emergem da realidade e se impõe nos processos de problematização ao longo do assessoramento são brevemente apresentados a seguir:

a) Obra física e obra pedagógica

O assessoramento realizado não possui objetivo ou prerrogativa de análise sobre as condições de execução ou de utilização das Unidades Proinfância. No entanto, é reconhecida a indissociabilidade existente entre a obra física e a *obra pedagógica*, conceito apresentado por Melo (2011, p. 8). Desse modo, a apropriação simbólica dos espaços sugere passar pela intervenção concreta, sendo comum entre as escolas da amostra a realização de ajustes arquitetônicos ou mesmo a subversão de finalidades dos espaços educativos.

Algumas destas decisões têm sérios efeitos sobre os processos de trabalho em nível de equipe, sobre a organização dos tempos e espaços com as crianças e, portanto, sobre as práticas pedagógicas. O trabalho de assessoramento trouxe a possibilidade de problematizar estes elementos em nível equipe, contextualizando os efeitos destas situações no cotidiano de trabalho com as crianças, uma vez que muitas decisões estavam restritas à gestão. Verificou-se ao longo do projeto que alguns municípios realizaram a reversão de decisões sobre a utilização dos espaços, que se encontravam distantes da proposta original e despotencializados. O debate sistemático sobre as noções de infância e de práticas pedagógicas presentes na gestão dos espaços permitiu um movimento progressivo de articulação entre a tomada de decisões e as concepções político-pedagógicas.

b) A proposta pedagógica

A proposta pedagógica, ou projeto político pedagógico, enquanto resultado de um processo coletivo, mostra-se muito frágil no contexto das escolas em assessoramento. As realidades são muito distintas neste sentido, havendo situações onde o documento existe, mas mostra-se estranho ao coletivo de trabalho, sugerindo sua concepção em outro contexto e parecendo cumprir uma demanda

meramente formal e documental. Em outras situações, percebe-se um esforço pontual de construção de percurso, mas sem um entendimento claro quanto à finalidade e eventuais parâmetros para discussão e formalização.

Ao longo do projeto surgiram muitas interrogações a respeito dos elementos que balizam as práticas pedagógicas no cotidiano de trabalho das escolas. Apesar do claro desejo de assumir a condução desse processo, o que se verifica é uma tendência a oferecer respostas pontuais frente às demandas da realidade. Estas questões, que têm na proposta pedagógica um pano de fundo, possuem uma densidade e uma complexidade significativas. Apesar de terem sido objeto de análise sistemática pelos sujeitos ao longo de todo o percurso de assessoramento, em muitos aspectos permanecem como pontos de impasse ainda em aberto.

c) O planejamento

Em um contexto ideal as situações de planejamento possuem estreita relação com a proposta pedagógica da escola, e são construídas em uma matriz significativa onde as concepções de criança e de currículo assumem-se como determinantes. No que diz respeito ao planejamento, especificamente, verifica-se que o calendário de datas comemorativas assume uma posição de centralidade. Para mui-

tas professoras é dolorosa a percepção sobre o efeito massificador dessa dinâmica, claramente materializada na uniformidade de *conteúdos* trabalhados nos diferentes grupos, desde o maternal até a pré-escola e, eventualmente, até mesmo nos berçários.

O exercício de planejamento no trabalho com os bebês e com as crianças bem pequenas mostra-se muito tímido junto ao contexto de assessoramento, havendo insegurança entre as professoras quanto aos caminhos de articulação teórica e técnica. Este campo ainda é pouco conhecido e pouco refletido junto às escolas, prevalecendo as iniciativas apoiadas em concepções de desenvolvimento e estratégias de estimulação. No percurso de assessoramento mostraram-se muito valiosas as articulações entre as concepções de *documentação pedagógica* e *progettazione* (Gandini e Goldhaber, 2002, p. 154; Fochi, p. 82, 2015), favorecendo uma compreensão da documentação pedagógica enquanto ferramenta que possibilita a construção de um conhecimento e um diálogo respeitoso com a criança pequena, afastando-se da ideia de currículos predefinidos e estágios de desenvolvimento e, conseqüentemente, aproximando-se de uma ideia de abordagem geral mais flexível e também complexa.

No período inicial do assessoramento foi verificada uma única experiência de trabalho com a *metodologia de projetos* (Barbosa e

Horn, 2008), com objetivos claros e uma abordagem participativa, focada na construção de um processo mais do que em resultados. Nesta situação as crianças tinham papel ativo, sendo buscada uma articulação das experiências e dos saberes destes pequenos sujeitos com os elementos apresentados pela professora, em um contexto de pesquisa e sistematização. A investigação e discussão destes elementos ao longo do assessoramento permitiu testemunhar uma movimentação crescente em torno do planejamento autônomo nos diferentes grupos, com processos um pouco mais flexíveis, em sucessivas aproximações e diálogos com as crianças.

d) Registro e avaliação

As concepções e experiências de registro e avaliação encontram no plano ideal, do mesmo modo que o planejamento, estreita relação com a proposta pedagógica. Naquilo que se refere à avaliação, as experiências encontradas não são muito diversificadas. A elaboração de parecer descritivo individual e a organização de cadernos ou pastas constituem as principais estratégias para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação da evolução das crianças. O formato predominante de parecer é aquele focado em aspectos de desenvolvimento, com atenção ao domínio

de habilidades e competências sociais, afetivas, intelectuais e motoras das crianças, além de referências ao trabalho desenvolvido para alcançar estes objetivos. É clara a relação com uma concepção de aprendizagem focada em resultados e na explicitação dos métodos para se atingir estes resultados.

Ao longo de todo o assessoramento foi realizado um movimento de interlocução, refletindo sobre esta noção pontual de registro e avaliação, buscando desconstruir a ideia de um foco restrito à criança e ampliando a análise para o contexto das relações e das práticas pedagógicas. O registro e avaliação com o foco nos processos é um movimento de difícil compreensão e assimilação ao cotidiano. As discussões realizadas buscaram suporte nas concepções de documentação pedagógica (Dahlberg, Moss e Pence, 2003; Gandini e Goldhaber, 2002), de modo a incorporar uma dimensão mais reflexiva e democrática para as práticas pedagógicas, especialmente no trabalho com as crianças em idade precoce no berçário e no maternal, favorecendo uma ampliação do olhar. O entendimento de que existe a possibilidade de integrar os atos de observação e registro, e também os atos de refletir, analisar e compartilhar parece abrir rotas alternativas nas relações com as crianças, com o conjunto da equipe e, fundamentalmente, com as famílias.

e) A escolarização na educação infantil

As experiências presentes nas escolas da amostra no início do projeto eram reveladoras de uma abordagem escolarizada, com um viés desenvolvimentista e preparatório para alfabetização, a partir do maternal e especialmente nas turmas de pré-escola. As práticas pedagógicas pareciam organizadas em uma dicotomia entre os momentos de brincadeira livre ou dirigidas e os momentos de aprendizagem.

Estes momentos de aprendizagem seguiam um padrão homogeneizado e estavam presentes no cotidiano de todas as escolas da amostra, dizendo respeito a atividades fotocopiadas, baixadas da internet ou reproduzidas a partir de apostilas, que abarrotavam as pastas e os cadernos individuais das crianças. Em uma das escolas da amostra o município já havia realizado um investimento significativo de recursos no apostilamento para a Educação Infantil. Nos demais, as atividades eram bem ilustradas em planos de aula que se assemelham muito entre as diferentes escolas e seguiam uma rotina quase idêntica ao longo dos dias.

No decorrer do projeto vão sendo percebidas experimentações graduais, no sentido de dialogar com os interesses e curiosidades das crianças. Este movimento de experimentação diz respeito a um processo de apropriação que é lento, onde o desconforto de olhar para

si mesmo só não é maior que o desconforto por abrir mão de certezas e convicções. Neste sentido, esse processo não passa por rupturas, mas por uma desconstrução progressiva, em uma caminhada que é dolorosa e que envolve certo luto. Muitas professoras, ao analisarem suas práticas, compartilham a angústia de estar diante de um abismo. Desse modo, o diálogo e a troca com os pares cumpre uma função afirmativa de novas possibilidades e de deslocamentos do olhar, percorrendo as bordas de outros discursos.

f) O lugar da coordenação pedagógica

As professoras indicam ao longo do assessoramento uma carência nas escolas quanto a espaços e momentos de trabalho coletivo e de reflexão, levantando uma análise sobre a função e a atuação das coordenações pedagógicas junto ao contexto.

A coordenação pedagógica da escola está pressuposta neste lugar de interlocução, de *guardiã das conexões* (Gandini, p. 90, 2012). A problematização deste lugar desestabiliza os sujeitos e desconstrói a zona de conforto que vem apoiada em uma inserção profissional burocratizada e de gabinete. Desafia a pensar uma atuação produtora de alteridade, com articulações individuais e coletivas, não somente com as professoras e demais profissionais da

equipe; uma articulação com as famílias e com a comunidade onde a escola encontra-se inserida, em uma relação com o currículo e com o contexto vivo; uma articulação entre a teoria e a prática, desafiando a documentação, a socialização e reflexão sobre as experiências; e, fundamentalmente, uma articulação e um diálogo com os sujeitos infantis.

Esta noção de formação em contexto organiza um endereçamento ao lugar da coordenação pedagógica. Ao distanciar-se do pressuposto de um interlocutor ou pesquisador externo, permite fazer uma aproximação com o pressuposto de um interlocutor interno, integrante da própria equipe. Ao fazer este movimento, a formação em contexto abre um conjunto de possibilidades mais próximas da realidade, demarcando um empoderamento local e, por isso mesmo, trazendo uma dimensão de responsabilidade que gera certa insegurança em algumas profissionais. Trata-se de um elemento que nos faz pensar na importância de estratégias de formação continuada e de instrumentalização teórica e técnica para as coordenações pedagógicas.

g) A construção de territórios

As crianças possuem uma característica inerente de interagir com os pares e com os ambientes onde se encontram, constituindo

um território. Neste sentido, a sala do grupo e a escola são mais do que simplesmente um espaço onde as coisas acontecem. Trata-se de um ambiente que exerce função simbólica, que favorece ou limita o desenvolvimento intelectual, a imaginação, a criatividade e a troca com outras crianças e com os adultos.

Esta discussão nas escolas remete a uma percepção inicial de empobrecimento. As próprias professoras reconhecem os grandes espaços planos e vazios, ou então espaços povoados por mesas, classes e cadeiras, em uma perspectiva de escolarização que limita e despotencializa as vivências lúdicas, afetivas e intelectuais das crianças. Outro aspecto que emerge da análise diz respeito à estética das salas, marcada por uma carência quase absoluta de expressão das identidades e das culturas infantis. Muitos espaços eram coloridos e repletos de adereços decorativos, com uma onipresença de modelos produzidos e massificados pela cultura de consumo. Os espaços educativos que escapavam desta impressão no início do projeto eram excepcionais.

É muito interessante acompanhar no assessoramento o modo como o discurso dos sujeitos vai buscando uma apropriação destes códigos de leitura da realidade, nas preocupações conceituais, que vão produzindo novos sentidos para experiências tão enraizadas. Uma apropriação que não é rápida e nem asse-

gurada na partida, que precisa ser carinhosamente acolhida como um processo, de modo a compreender juntamente com os sujeitos as contradições em nível de discursos e de práticas. Existe uma dificuldade em reconhecer estas contradições como aspectos de um processo que exige um tempo de assimilação e elaboração. E, por outro lado, uma dificuldade em se reconhecer o papel da coordenação pedagógica no mapeamento e reflexão coletiva sobre estas contradições.

h) A infância que transborda

É da condição humana esta busca pelo outro, especialmente na infância. Curiosamente, este movimento perseguido insistentemente pelas crianças, através do brinquedo, do faz de conta, através da conexão com o outro, acaba colocando-se como transgressivo, subvertendo a tarefa proposta em algo colorido, divertido. O desejo das crianças realmente parece maior. Transborda para além das tarefas propostas, como se transitasse por caminhos diferentes. Como se a infância fizesse resistência, entrincheirada na fantasia.

Neste sentido, o diálogo com as culturas infantis passa necessariamente pela valorização das produções individuais e coletivas das crianças, sejam elas pinturas, colagens, desenhos, rabiscos, esculturas de barro ou sucata, mate-

riais naturais coletados no ambiente externo, registros de investigações e pesquisas, bem como as referências pessoais e familiares, que se apresentam no discurso, nos traços de memória, nas fotografias e em outros objetos trazidos do contexto familiar. Passa fundamentalmente pelo reconhecimento da criança, mesmo em idade precoce, como sujeito curioso, que observa e brinca, que ao brincar constrói hipóteses e aprende, na relação com o outro e com o mundo, um sujeito que tem imaginação e, por isso mesmo, fantasia, deseja, constrói sua identidade e produz cultura. Neste sentido, percebe-se ao longo do assessoramento um movimento progressivo de diálogo onde as identidades e as culturas infantis vão muito lentamente construindo pequenos territórios.

Considerações finais

O processo de formação em contexto não diz respeito simplesmente a um conjunto de atividades formativas realizadas junto à realidade concreta da escola. Diz respeito fundamentalmente a um trabalho onde o contexto e as microrrelações emergem como objetos de problematização, desafiando a desconstrução de um sistema de pensamento fechado onde as crianças são tomadas como objeto passivo de uma prática pedagógica apoiada na transmissão. Um sistema de pensamento onde o adulto encontra-se em posição de centralidade, e não a criança.

Derrida (1999) discute esta ideia de desconstrução como um quase-conceito, que não carrega em si uma definição precisa ou definitiva. Assim, mais do que um método, diz respeito a um gesto e uma postura ética e política, profundamente preocupada com a alteridade. Este exercício de desmontagem do discurso abre a possibilidade de revelar os elementos que estão dissimulados ou que permanecem invisíveis na leitura da realidade e nas *boas práticas*, demonstrando os lapsos, os espaços em branco, e desvelando os infinitos discursos que estão por trás da aparente unidade. Neste sentido, o autor vislumbra a necessidade de reconhecer o *não-dito* tanto quanto aquilo que é expressamente dito em um discurso.

Aqui tomamos o discurso em sua materialidade, em uma dimensão mais ampla, não somente nas falas, nos documentos produzidos pelas professoras e nos registros das crianças. Mas também nos planejamentos, na escolha das literaturas infantis, na organização dos espaços e materiais, nos tempos e rotinas, nas concepções de identidade presentes no contexto e na estética das salas. Discursos que constituem o território e que fazem a colonização da infância. Uma colonização que usualmente não reconhece os desejos e as culturas infantis e, não reconhecendo, deixa de dialogar com estes pequenos sujeitos. Trata-se de um discurso onde as culturas infantis permane-

cem excluídas ou reprimidas, quase invisíveis, sendo lançadas à margem e, por isso mesmo, assumindo um caráter transgressivo neste que parece ser o lugar da *boa educação*.

Esta interlocução vai desenhando suas bordas na relação com o outro e, por isso mesmo, envolve um exercício de *alteridade* (Derrida, 1999). Trata-se de um exercício que demanda certo estranhamento de si mesmo. Um afastamento daquelas certezas construídas ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Não se trata de um movimento simples, pois requer o estabelecimento de um discernimento crítico e reflexivo sobre as próprias práticas e concepções. Desse modo, trata-se de uma desconstrução. Muitas professoras referem desconforto e sofrimento ao vivenciarem este processo. Elas sofrem e não estão contentes. A percepção de que as suas práticas pedagógicas com as crianças estão articuladas com uma concepção específica de sujeito produz interrogações no campo ético e político, que desestabilizam algumas convicções que estão profundamente enraizadas. Convicções que orientam, consciente ou inconscientemente, as decisões que são tomadas no cotidiano.

Nem todos os sujeitos colocam-se da mesma forma diante deste processo. Algumas professoras parecem simplesmente impermeáveis a este tipo de interlocução e não fazem o distanciamento necessário para analisar

o seu fazer e o seu pensar, reiterando práticas mecânicas e descontextualizadas. Outras professoras, ao sentirem balançar suas referências, fazem um rápido movimento na busca de subsídios para operar conceitualmente sobre a realidade, alcançando um efeito notável sobre as suas práticas e suas relações com as crianças. Por outro lado, aquelas professoras que já possuem uma trajetória profissional e intelectual identificada com estes pressupostos, parecem exercer um efeito de convergência na relação com os pares, constituindo pequenos núcleos de articulação e de trocas significativas. Trata-se de um diálogo que desafia o pensamento sobre as concepções e a transformação não somente das práticas pedagógicas, mas também do próprio processo de assessoramento onde opera esta interlocução.

Este movimento não acontece em uma esfera abstrata. Vem apoiado em um trabalho sistemático de registro, socialização, discussão e análise com pares e com as famílias. Assim, ao tomar o cotidiano como objeto de conhecimento, abre-se a possibilidade deste cotidiano ser investido de uma intencionalidade, tanto naquilo que diz respeito às práticas pedagógicas quanto àquilo que diz respeito aos processos de trabalho.

Compreendemos, a partir da experiência de assessoramento, que as possibilidades de transformação da realidade vêm apoiadas nes-

se pressuposto de processos coletivos, onde a coordenação pedagógica da escola constitui uma referência de articulação e de responsabilidades. Uma coordenação pedagógica competente e qualificada de um ponto de vista teórico e técnico para operar dialogicamente.

Desse modo, o debate sobre o desenvolvimento profissional das professoras passa necessariamente pela construção de uma identidade de docência integrada a um sujeito pensante, com a possibilidade de articulação teórica e contextualização da realidade. Assim, retomando o argumento central da discussão, destacamos esta capacidade de análise crítica sobre as próprias práticas e sobre as concepções que suportam estas práticas, fundamentando uma práxis que estabelece a base da identidade de docência para a Educação Infantil, em um exercício que se assume como elemento chave nos processos de formação continuada, em especial da formação em contexto.

Trata-se de uma reflexão significativa, que aposta no protagonismo intelectual conectado ao contexto. Um processo em posição de centralidade no trabalho da professora, proporcionando uma inserção profissional capaz de transformar a si mesma e a realidade na qual se encontra inserida.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRETO, Ângela M. R. F. **A geografia do professor leigo: situação atual e perspectivas**. Texto para discussão, nº223. IPEA, Brasília, 1991.

BARRETO, Ângela M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/CPEDI. p. 11-15, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 05/2009 de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB. Dez, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB. v1, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 6ª Ed, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1995 (3ª. edição).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. In ____: **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 189-207.

DERRIDA, Jacques. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche: Participação e Diversidade**. Série Infâncias, Contextos, Diversidades. Portugal: Porto, 2013.

GANDINI, Lella. As vozes essenciais dos professores: conversas a partir de Reggio Emilia. In ____: **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 75-90.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, p. 150-169, 2002.

LAPASSADE, Georges. **L'Observation participante**. Revista Europeia de Etnografia de Educação, 2001, nº 1, p. 9-26.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-77, 1999.

MELO, Regina Lúcia Couto de. **Orientações para o planejamento da expansão da Educação Infantil e para a implantação das Instituições de Educação Infantil no contexto dos Municípios do Rio Grande do Sul conveniados com o Proinfância e Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Projeto OEI/BRA/09/001: Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil / Produto 4, p. 8, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta; VIANNA, Claudia P. (Org). **A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares**. São Paulo: FCC/DPE, 1992.





4

A CONTRIBUIÇÃO DA MEMÓRIA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E NA ELABORAÇÃO DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Sussi Abel Menine Guedes
Bianca Lopes Bertuol

MEUS OITO ANOS

Oh! que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras, embaixo dos laranjais!
Como são belos os dia
Do despontar da existência!
— Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é — lago sereno, O céu — um manto
azulado,
O mundo — um sonho dourado,
A vida — um hino d'amor!
Que aurora, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
(Casimiro de Abreu)

O poeta, Casimiro de Abreu transcende o tempo com o seu poema "MEUS OITO ANOS", que ao lê-lo, nos remetemos a memórias de infância, que de muitas maneiras vivenciamos, experimentando cada momento com todos os sentidos, cheiros, aromas, lugares.

A partir do registro em forma de poema, vamos compreendendo as diferentes maneiras pelas quais a memória nos auxilia na elaboração das narrativas pessoais, assim como também nos favorece compreender o mundo natural e social que interagimos, na medida em que os registramos através da escrita, possibilitando sempre uma nova interpretação.

Ao procurarmos na bibliografia disponível definições para o conceito de memória, encontramos inúmeras ideias e formas de abordá-lo, apresentando ao conceito uma compreensão polivalente. A Universidade de Passo Fundo (UPF) ao longo de três décadas

vem utilizando em diferentes momentos a memória como “elemento metodológico” na formação em nível de graduação, na, extensão e na pesquisa, e isso se vislumbra – por meio dos estudos e trabalhos sobre a formação de professores, realizadas e coordenadas pelo Professor Benincá (1981, 1996, 2002) e seus sucessores (Tedesco (Org.) 2002; Sartori e Weschenfelder (org.) (2007), Mühl (2004), professores e pesquisadores da Faculdade de Educação (FAED) da referida Universidade.

Ao contextualizar sobre a importância da memória como recurso pedagógico na formação de professores da UPF - Faculdade de Educação, Benincá (2002) destaca que, na sua origem, a memória já havia sido utilizada como uma proposição de observação, de registro e avaliação das experiências vivenciadas no interior da sala de aula pelos professores no início da década de 1980. Em 1995, o autor desenvolve projeto de pesquisa denominado:

“A relação teoria e prática no cotidiano dos professores” envolvendo três campos de ação: a prática de ensino e estágios supervisionados, a educação continuada-extensão e sala de aula. Seus participantes observam, sistematizam a prática através do recurso da memória, formando-se em um processo reflexivo que contribui para a qualificação da ação do sujeito e, conseqüentemente, para a transformação dos universos de trabalho docente.

Nesse sentido, o autor ainda, destaca que a memória, como elemento metodológico, auxilia tanto o acadêmico a pensar sobre o seu processo de formação, especialmente no Curso de Pedagogia (teoria e prática), como também o instrumentaliza a pensar sobre a prática pedagógica e as implicações no processo de ensinar e aprender no momento em que realizam o estágio em Anos Iniciais ou Educação Infantil. Já no âmbito da formação continuada, as dimensões da pesquisa e da extensão, possibilitam aos professores iniciantes ou experientes na carreira docente a constituírem-se pesquisadores da sua própria prática. Nesse contexto, a proposta de que os professores se tornem pesquisadores de sua própria prática (BENINCÁ, 2002, p.109) desenvolveu-se, no sentido idealizado pelo autor, através do recurso da memória em aula – registro e reflexão no trabalho e do trabalho docente.

No decorrer dos anos, nos processos de formação de professores, na graduação, pós-graduação e nas atividades de extensão, a memória tem contribuído em alguns momentos como elemento metodológico articulador das discussões sobre a prática pedagógica na FAED/UPF. Observa-se que nas atividades desenvolvidas em nível de graduação e nas atividades de extensão, a memória se consti-

tui em um recurso pedagógico fundamental,” entendida no processo de pesquisa como um momento reflexivo do sujeito sobre a sua prática, que se materializa na escrita” segundo os estudos de Benincá (2002,p.108): A memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam [...]” e também “A memória deve ser uma interlocução entre o próprio processo de formação e a construção dos conhecimentos sobre essa formação.

Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre uma das dimensões da extensão cuja ênfase recai sobre o processo de formação de professores em serviço e as práticas pedagógicas construídas no desenvolvimento do projeto Proinfância/MEC/RS/Região Norte, que iniciou no ano de 2012 sob a coordenação geral da Universidade Federal de Santa Maria¹.

1 Autores: Sussi Abel Menine Guedes: Professora Ms. da Universidade de Passo Fundo/RS e Supervisora Proinfância. Professores que compõem a Equipe do Polo Norte Proinfância: Marina Grando: Professora formadora. Bianca Lopes Bertuol: Professora Formadora. Queila Dias: Professora Pesquisadora. Cristiane Oliveira: Professora Pesquisadora.

2-Projeto de Assessoramento e Acompanhamento Pedagógico às Redes e Sistemas de Ensino na Implementação do Proinfância em Municípios da Região Central e do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UFSM, 2012). Seu objetivo é assessorar e acompanhar pedagogicamente as redes e sistemas de ensino na implementação do Proinfância, visando qualificar a Educação infantil nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul para alcançar a excelência em qualidade no atendimento à criança de zero a seis anos.

Na região Norte/RS, o projeto Proinfância² foi coordenado pela Universidade de Passo Fundo, sendo esta responsável por 54 municípios integrantes deste programa. No decorrer do processo de pesquisa “in loco” e extensão - formação em serviço foram selecionados oito municípios para fazerem parte da amostra da pesquisa.

O projeto percorreu várias etapas neste processo, desde a realização de pesquisas nos oito municípios selecionados, elaborando um diagnóstico do município e das escolas infantis, bem como a realização processos formativos para os docentes da educação infantil das redes municipais em serviço dos 54 municípios. Essas etapas realizaram-se no período de 2013 a 2015, destacando inicialmente a formação de diferentes coletivos para as formações nos diferentes polos (equipes Proinfância UFSM/UNIJUI/UPF/SME; Professores/Gestores e suas Unidades escolares). As discussões nos diferentes coletivos proporcionaram o planejamento das ações, desde a seleção de temas oriundos das realidades em contexto da educação infantil que nortearam as formações em serviço, como também a documentação deste processo, o registro e a memória.

2 O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

A UPF/RS tem inserção significativa na formação inicial e continuada de professores para Anos Iniciais e Educação Infantil na região norte do estado. Muitos dos municípios envolvidos na pesquisa já participaram em algum momento de cursos de formação inicial ou continuada de professores e assim, tendo uma apropriação da metodologia da memória.

O projeto de Assessoramento Pedagógico, no cumprimento ao objetivo de qualificar as ações pedagógicas no interior das unidades de educação infantil - do programa Proinfância, envolvendo as redes de ensino dos municípios da região, desenvolveu através da metodologia da memória uma forma de realizar a extensão das experiências a serem analisadas, discutidas em seus elementos político-pedagógicos e divulgadas no contexto do projeto Proinfância na região de abrangência da UPF vivenciadas no processo.

Ao pensar as metodologias a serem utilizadas no desenvolvimento desse Projeto Proinfância em Municípios da Região Central, Norte e Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, em nossa perspectiva a *memória* assumiu papel fundamental em dois sentidos: enquanto documento para análise dos dados coletados, e fonte de documentação do processo desenvolvido nas ações dos diferentes coletivos da nossa equipe (Proinfância UPF/polo Norte). A função metodológica se apresentou ao utili-

zarmos a memória como fonte dos registros da produção de pesquisadoras e professores das unidades de educação infantil, de gestores das Secretarias de Educação, das visitas técnicas realizadas nas unidades de educação infantil destacadas no estudo. A memória como recurso metodológico cumpriu também a função de registrar as aprendizagens coletivas das professoras formadoras e elaboraram junto com educadores nos encontros de formação.

A concepção de memória nesse caso está indicada em Benincá (2002, p. 64):

A memória deve ser uma interlocução entre o próprio processo de formação e a construção dos conhecimentos sobre essa formação. A memória é um processo de construção das compreensões dos dados ou fatos que os registros apresentam [...].

A partir dessas considerações, apresentamos a contribuição da Memória nos processos de formação do Educador Infantil e na elaboração da documentação pedagógica, destacando os pressupostos teóricos dos referenciais de Benincá e colaboradores.

Neste trabalho, a utilização do elemento memória teve como objetivos:

- Compreender a concepção dos conceitos registro e memória na formação continuada dos professores que atuam nas unidades do Proinfância;

- A partir dos registros e memórias produzidos nos diferentes coletivos compreender a formação crítica do professor e a percepção da construção de uma prática em sala de aula emancipatória;

- Apontar indicativos que sinalizam a contribuição da metodologia de memória na formação do programa do Proinfância.

A partir desses objetivos, temos presente que o processo vivenciado no assessoramento do Proinfância, a memória constituiu-se em um elemento pedagógico que auxiliou a análise e reflexão das experiências vividas, e sua utilização ocorreu durante todo processo de auto-formação e formação dos coletivos, oportunizando um diálogo entre as diferentes realidades das unidades antes, durante e depois dos encontros formativos.

Através das memórias construídas pela equipe, foi possível conhecer melhor a realidade dos municípios envolvidos no processo de assessoramento.

Os municípios da pesquisa do Proinfância da região Norte apresentaram-se de duas formas distintas no que se refere à construção do Projeto Pedagógico e práticas desenvolvidas com as crianças: apresentação de um Projeto já existente de outro contexto que vem a ser inserido em uma nova Unidade; projetos elaborados contemplando a realidade das novas Escolas Infantis. No entanto, ambos os

projetos evidenciaram a necessidade de resignificar as concepções de criança, infância, currículo para bebês, brincar e etc., considerando os referenciais teóricos abordados nos processos de formação.

Durante todo o percurso do projeto Proinfância a equipe da UPF-polo norte utilizou-se dos registros e da memória para retomar os pontos principais observados durante as visitas técnicas realizadas nos oito municípios referências do Polo Passo Fundo.

As visitas técnicas realizadas pelas pesquisadoras, possibilitou a produção de registros e memória, ou seja, através das observações feitas nas redes, verificou-se que a equipe de professores municipais considerou e sustentou suas ações segundo as quais a educação infantil defende uma concepção de criança sujeito de Direitos. Essa perspectiva educacional vem provocando inquietação nos professores em serviço, funcionárias temporárias, estagiários e auxiliares, pois exige dos sujeitos uma atitude de observação, a prática de registros, e de revisão de referenciais; ou seja, exige olhar a criança de perto, entender o que ela manifesta com seus gestos e suas formas verbais e não verbais que utiliza para expressar o que ela pensa, quais são as suas curiosidades e anseios, quais são suas manifestações das culturas populares que trazem de casa (KISHIMOTO, 2010), o que já sabem sobre si e sobre o seu lu-

gar no mundo, de onde elas vêm, como vivem. Estes elementos tomados como referentes da concepção de criança e infância no escopo do projeto Proinfância geraram questionamentos que mobilizam alguns profissionais da educação, deslocando sua forma de enxergar a criança como ser que desde que nasce interroga o mundo, aprende com os outros e com o ambiente no qual está inserida. Nesse sentido, percebe-se que os sujeitos participantes do projeto Proinfância foram instigados a buscar outras práticas para além daquilo que já vinham reproduzindo com base nas referências da docência da escola fundamental, baseadas estas em práticas tradicionais de ensino-aprendizagem, ensino formal de conceitos e baseado em “produtos” ao final de cada situação de aprendizagem como, por exemplo, as folhas xerografadas, atividades com cartilhas, etc., sem relação alguma com as funções contemporâneas a serem desempenhadas pelas instituições de educação destinadas às crianças menores de seis anos. Estamos nos referindo aos eixos articuladores de toda proposta curricular da educação infantil (BRASIL, 2009), cuja sustentação está amplamente abordada no Relatório práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009, p.70), segundo o qual:

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano.

No processo vivenciado no assessoramento do Proinfância, o recurso metodológico da memória constituiu-se em um elemento pedagógico que auxiliou a análise e reflexão das experiências vividas por ambos sujeitos, e sua utilização ocorreu durante todo processo de auto-formação e formação dos coletivos. Sua função também foi a de oportunizar o diálogo entre as diferentes realidades das unidades antes, durante e depois dos encontros formativos, o que potencializou a reflexão entre as pessoas a partir da constatação das diferenças entre as práticas político-pedagógicas das instituições de educação infantil, e as concepções que sustentam tais práticas. Por conseguinte, o diálogo deixava marcas nos sujeitos, registradas nas memórias produzidas durante os encontros formativos pelas quais se lançavam novos desafios aos sujeitos visando ora modificar suas concepções, ora visando ascender a patamares

mais elevados de compreensão teórica sobre a criança, a infância e a educação infantil.

As memórias foram escritas durante as formações, e ao término das mesmas, quando se realizava a reflexão do encontro, dos saberes adquiridos, agregando-se teorias que fundamentam e sustentam estas reflexões, de forma a reorientar o próximo trabalho a ser realizado.

Nessa perspectiva, a memória organiza-se contemplando os seguintes aspectos: a) descritivo (relatando as experiências e conhecimentos vivenciados no encontro de formação), e cumprindo a função de documentar as situações; b) reflexivo (momento em que educadores e gestores refletem e sistematizam so-

bre os indicativos selecionados individualmente, a partir das temáticas debatidas), e c) teoria e prática (momento em que se referenda a luz da teoria indicativos de reflexão elencados).

Ainda, enfatiza-se, que essa metodologia foi utilizada na formação dos diferentes coletivos do projeto, conforme ilustrado na figura A. - A partir dos registros e das memórias, construídos nos encontros de fórum, os municípios repassaram as temáticas abordadas para o coletivo de seu município, oportunizando, assim, que as reflexões fossem socializadas e apropriadas pela rede de professores e gestores nos diferentes municípios.



Figura A – Esquema de constituição dos Coletivos.
Fonte: Projeto Proinfância UFSM, 2012.

A Equipe Polo Passo Fundo, disponibilizou um informativo que continha as referências bibliográficas utilizadas, os links do Portal do Ministério da Educação, nos quais encontram-se os textos e a legislação vigente; e materiais que auxiliam na organização da prática pedagógica.

O relato de um município que participou dos encontros de formação, e dos coletivos e vivenciou esse processo, percebeu o quanto foi significativo compartilhar as experiências para o grupo da escola, em especial para os docentes que são o foco central do trabalho de formação, pois cabe a eles realizar na prática, um trabalho de qualidade e que contemple as orientações da legislação vigente. Além disso, era consenso a necessidade dos gestores municipais disporem de subsídios atualizados e embasados para orientar seus professores nas unidades de Educação Infantil.

Falas Coordenadoras do Proinfância

Nós da EMEI Barãozinho, de Barão de Cotegipe, gostaríamos de salientar que as orientações repassadas pelo Proinfância são de grande valia para o desenvolvimento das práticas realizadas em nossa escola, pois as mesmas nos servem como um norte para a realização de um bom trabalho.

As trocas de ideias foram muito positivas, pois nos fizeram refletir sobre o que já tínhamos de bom e sobre as mudanças que nos auxiliariam a aprimorar o trabalho pe-

dagógico desenvolvido em nossa escola, buscando ter o olhar voltado às crianças, seu desenvolvimento e seu bem estar.

Algumas ações que estão sendo colocadas em prática em nossa escola são: Valorização e priorização da brincadeira como algo fundamental e que deve estar presente no dia a dia das crianças, sendo disponibilizado às mesmas o contato com diferentes tipos de brinquedos, brincadeiras e de ambientes que possam ser explorados ludicamente (Fragmento de um registro memória. Equipe Diretiva Barão de Cotegipe, 26 de maio de 2014).

Além desse caso, outras cidades também relataram essa prática de levar a reflexão aos seus professores baseando-se nas memórias escritas nos encontros. Por vezes, foi solicitado auxílio aos formadores do Projeto Proinfância no Polo Norte/UPF, principalmente quanto a materiais didáticos preparados para esta finalidade e utilizados pela equipe formadora polo Norte, para que fossem compartilhados pelos coletivos municipais e socializados dentro da rede, o que foi atendido.

Contudo, também foi evidente a dificuldade de construir esse processo em alguns municípios, seja por não estarem com a escola concluída, e, por conseguinte, sem a equipe formada, ou mesmo por ficarem aguardando os próximos encontros, para reunir mais materiais e então compartilhar com o grupo.

Portanto, o trabalho foi iniciado, mas a cada encontro era reforçada a necessidade de se construir o registro e a memória e de continuar o fluxo formativo projetado no esquema dos coletivos, pois esta dinâmica era crucial para que o assessoramento fosse acompanhado pela Unidade como um todo, reunindo sob os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos a equipe gestora, os docentes e agentes da política pública na Secretaria de Educação.

Ao se construir uma memória a partir de uma vivência, é possível realizar a reflexão sobre os discursos e narrativas feitas pelos sujeitos. A estratégia da memória reporta a prática da escrita, conduzindo a uma reflexão e tomada de consciência sobre os conhecimentos e os fazeres pedagógicos relacionados à situação em estudo, ou à realidade que está em análise.

Durante as formações nos municípios participantes do Projeto Proinfância UPF - Polo Norte, percebeu-se o receio desta produção por parte de alguns profissionais envolvidos, considerando-a desnecessária, ou demonstrando não perceber o cunho pedagógico que isso poderá proporcionar, com contribuições para elaborarem novamente suas ações-reflexões-ações e, conseqüentemente, as transformações necessárias.

Assim, tornou-se necessário, no momento inicial, que houvesse a conscientização por parte dos participantes da importância das

memórias para a continuidade dos trabalhos. Nesse aspecto, Saraiva (2007) auxilia ao lembrar da evolução que se tem ao produzir textos: “é a questão do exercício das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever” (p.67).

Nesse sentido, percebe-se a dificuldade de comunicação dos professores em expressar-se, expor suas ideias e suas propostas e práticas pedagógicas a um grupo maior de pessoas, distinto daquele de seu contexto conhecido de trabalho. Isso pode ocorrer pelo receio de serem criticadas de uma maneira negativa, sem se darem conta que poderá ser, por outro lado, muito rica e oportuna a contribuição que ocorre na troca de saberes.

Além disso, a memória cria a possibilidade de diálogos ao ser lida em outro momento, de retomar pontos que foram conduzidos, refletidos e que precisam de continuidade para serem desenvolvidos e sistematicamente tratados proporcionando avanços para outra etapa, fundamentada teoricamente. As reelaborações teóricas nos permitem ter uma ressignificação dos conceitos e do processo desencadeado nos coletivos.

Nesse sentido, com a escolha das memórias como opção metodológica nas formações foi possível perceber a continuidade dos trabalhos nos coletivos dos municípios, pois as aprendizagens dos agentes que participavam dos encontros formativos do Projeto Proinfância – gestores

e professores de cada um dos 54 municípios participantes, reorganizavam suas aprendizagens para repassar aos seus pares a partir das contribuições e experiências vivenciadas.

Além disso, a própria prática cotidiana pode ser repensada na medida em que a equipe de formação trouxe elementos novos, outros modos de pensar, ponderações e contribuições que podem qualificar a práxis pedagógicas dos professores das Unidades de educação infantil do Proinfância, e dos sistemas municipais de educação.

Como exemplo dessa evolução da prática educativa com as crianças, podemos citar algumas atitudes tomadas pelas equipes das unidades educativas como: a reorganização dos horários de sono, respeitando as características de cada criança; o olhar mais direcionado ao letramento das crianças, e menos pelas práticas concebidas como pré-alfabetização, que comumente são descontextualizadas; a valorização da produção da criança, no lugar dos trabalhos xerocopiados; a disposição de brinquedos ao alcance das crianças; a organização dos tempos priorizando momentos lúdicos; o olhar pedagógico direcionado ao berçário. A percepção dessa mudança pode ser identificada no registro de uma das participantes dos encontros formativos, em que afirma “O tempo da criança é diferente do nosso, devemos dar ou favorecer a criança o seu tempo, o tempo

que ela necessita” (Trecho retirado de uma memória de Formação do IV ciclo Passo Fundo RS 29/04 /2014. Água Santa).

A equipe de assessoramento percebeu os benefícios e o sucesso da escolha metodológica do registro memória, também pela forma que foi utilizada dessa prática como uma estratégia na continuidade dos ciclos de formação nos coletivos da formação e reflexão nos municípios, qualificando o trabalho desenvolvido nas escolas, alcançando, assim, os objetivos propostos pelo projeto.

Referências bibliográficas

BRASIL, MEC . BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 21/06/2010.

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo in: Tedesco, João Carlos. **Usos de Memórias**. Passo Fundo/RS: Editora da UPF, 2002.

BENINCÁ, Elli et al. A Memória como elemento educativo. In; MüHL, Eldon Henrique et al (org.) **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo fundo: UPF, 2004. p. 52-87.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação.** In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. *Convergências e tensões no campo da formação e o trabalho docente.* Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

SARAIVA, Irene. A memória em Aula in: Sartori, Jerônimo e Weschenfelder, Lorita. (Org.) **Práticas pedagógicas: vivências e reflexões.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.



PARTE II

Relatos de Experiências nas
Unidades do PROINFÂNCIA



POLO DE SANTA MARIA



5

RESSIGNIFICANDO SABERES A PARTIR DO PROJETO DE ASSESSORAMENTO PROINFÂNCIA UFSM/MEC

Caroline Silveira Spanevello
Lisandra Locateli Pereira

Introdução

O presente resumo tem por objetivo apresentar, de forma sucinta, algumas práticas, considerações e construções de aprendizagens realizadas junto à uma Escola Municipal de Educação Infantil, no município de Faxinal do Soturno/RS, as quais foram implementadas a partir da proposição de um Plano de Ação dentro das atividades do projeto de assessoramento às Unidades do Proinfância UFSM/MEC.

É válido salientar que neste município, a construção do entendimento de Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é parte fundamental e imprescindível do processo educativo de crianças, vem acontecendo há aproximadamente dez anos, quando a então “Creche” foi legalmente constituída como Escola Municipal de Educação Infantil. De lá para cá, muitas discussões e mudanças de pos-

turas diante da criança da educação infantil foram adotadas pelos docentes. Em 2012, com a inauguração da Primeira Unidade Proinfância do Município, uma nova possibilidade educativa passou a ser construída tendo em vista que, com a disponibilização de novos espaços e de uma nova reorganização das turmas, as práticas passaram a ser mais direcionadas e organizadas, respeitando as demandas das crianças de acordo com seus interesses e necessidades. Contudo, ainda fazia-se necessário um melhor entendimento dos reais objetivos da educação infantil enquanto espaço de construção de aprendizagens com propósitos educacionais.

Paralelamente à certeza de que o trabalho não poderia mais focar-se em questões meramente assistencialistas, surgiam muitas dúvidas em torno do trabalho da educação infantil. A possibilidade de parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, através

de assessorias propostas pelo Ministério da Educação, representou um marco no desenvolvimento das ações das turmas de educação infantil, pois a partir deste trabalho foram visíveis as modificações em práticas, discussões e entendimentos por parte dos docentes acerca do trabalho com as crianças desta etapa da educação, os quais poderão ser visualizados, acompanhados e compreendidos ao longo deste resumo que traz algumas experiências e também algumas construções teóricas produzidas pela equipe da Unidade Proinfância de Faxinal do Soturno/RS.

Inicialmente, serão apresentadas algumas práticas pedagógicas resultantes dos desdobramentos dos planos de ação propostos na Unidade. A seguir são trazidos alguns resultados, discussões e construções teóricas implementados pelos docentes dentro da proposta. Ao final, as conclusões apontam os caminhos já percorridos e as buscas que ainda são necessárias para a continuidade do trabalho. A construção deste trabalho deu-se por meio de relatos escritos das docentes da instituição acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano de 2014. A partir de cada um dos relatos, realizamos uma seleção de falas e indicações, as quais remetessem ao tema em questão as quais estarão citadas ao longo do texto, com a indicação das letras iniciais das docentes.

Metodologia

O trabalho proposto pela Universidade Federal de Santa Maria à EMEI, através do Projeto de Assessoramento UFSM/MEC às Unidades Proinfância, partiu de três orientações básicas: um olhar sobre a própria prática, uma reflexão em torno desta e uma reconstrução de fazeres a partir das próprias reflexões. Semelhante ao que propõe Carr e Kemis (1986) com a Pesquisa-Ação, a metodologia de trabalho da Assessoria Proinfância motivou os professores a tornarem-se pesquisadores de suas próprias práticas dando a elas um novo significado. Isso evidencia-se no relato da professora (D.C – M III¹): *“A partir da Assessoria do Proinfância pude perceber visivelmente a mudança em minha prática pedagógica no que diz respeito a autonomia no planejamento e reflexão a partir de situações vivenciadas em sala de aula”*.

Com esta afirmação, a professora (D.C – MIII) deixa transparecer seu entendimento sobre a importância destas duas ações na construção de aprendizagens significativas por parte de seus alunos, uma vez que explicita ter dado um novo sentido ao seu próprio fazer. É o que enfatizam Barbosa e Horn (2008, p. 35):

1 Sempre que forem apontados relatos das professoras, serão utilizadas suas iniciais seguidas das turmas com que trabalham, sendo, **BI** (Berçário I), **BII** (Berçário II), **MI** (Maternal I), **MII** (Maternal II), **MIII** (Maternal III), **MIV** (Maternal IV), **PA** (Pré-Escola A), **PB** (Pré-Escola B).

“Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores”.

Partindo desses pressupostos algumas ações foram sendo implementadas na EMEI ao longo deste projeto, seguindo a metodologia proposta pela Assessoria Proinfância UFSM/MEC e considerando a definição de currículo que traz o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Esta definição de currículo põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. A Professora (G.B – MI) relata que a partir da Assessoria e do incentivo da coordenação da escola resolveu ir além de uma prática superficial, entendendo que não bastava apenas contar uma história ou fazer um desenho ou colagem. Precisava propiciar às crianças experiências mais significativas.

alunos ambientes mais ricos em interação, com atividades de pintura livre com diferentes materiais, experimentação com várias sensações (quente, frio, duro, mole, sabores, cores...). O projeto “Os Sentidos” propiciou explorar com maior propriedade o manuseio de diferentes materiais, em especial a tinta. Este projeto, de um modo geral, visava perceber o mundo através de uma redescoberta intra e interpessoal através dos órgãos dos sentidos, enriquecendo e desenvolvendo habilidades. (Professora G.B – MI)

Outro relato que traz experiências semelhantes é o da Professora (G.U – BI):



Figura 1 – Crianças do MI explorando a tinta em espaço externo da escola.

Durante o desenvolvimento do projeto “Descobrimos as sensações e brincando de montão” com a turma do Berçário I, uma das atividades propostas foi a chegada de uma banheira na sala, inicialmente com água morna. A princípio as crianças apenas tocaram, se molharam, sentiram a sensação quentinha da água. Após fomos colocando brinquedos na água. No final da manhã a banheira foi colocada no freezer da escola, permanecendo da mesma forma que as crianças haviam deixando no último momento, com os brinquedos e a mesma água dentro. No dia seguinte esta banheira foi colocada no centro da sala, já para receber as crianças. Foi encantador ver as reações delas. Alguns tentavam tirar os objetos sem sucesso, outros não gostaram da sensação de frio na mão e outros puxavam para tirar os brinquedos que ficaram com água congelada apenas na metade submersa.

Nos dois relatos percebe-se que as professoras estabeleceram a possibilidade de jogo com as crianças, sensibilizando-as para o desejo pela experimentação e para criação. Winnicott (1975) refere que o jogo é uma experiência criativa, uma experiência situada em tempos e espaços. Para ele, estas situações de jogo (brincar) são a base para o desenvolvimento da criatividade.

E neste sentido, é válido salientar que o brincar não precisa, necessariamente de “objetos simbólicos” (SOMMERHALDER, 2011), que seriam os chamados “brinquedos prontos”. Os objetos de uso cotidiano e não cotidiano da criança podem tornarem-se importantes ele-

mentos para o estabelecimento do jogo simbólico ampliando a possibilidade da experimentação e da criação.

Propus uma atividade de interação com o Berçário II, em um espaço diferente da sala de aula (solário), colocando uma criança dentro de uma caixa de papelão e posteriormente movimentando-a com o auxílio das outras crianças da turma. Nesta atividade pude observar a interação entre turmas, o momento de esperar a sua vez de participar da atividade e a alegria de estar em um ambiente diferente da sala de aula (Professora D.D – BII).

Além destas propostas, trazemos também para apreciação, duas experiências extremamente significativas desenvolvidas ao longo desta trajetória de assessorias que tiveram seus objetivos voltados para a interação das famílias com o trabalho proposto na escola. A primeira delas foi desenvolvida pela Professora (L.C – MII) chamada “Amigos pra Valer”:

Este projeto surgiu em nossa turma através de observações das crianças, nas brincadeiras e atividades, pois havia certa resistência em dar as mãos para alguns colegas. Com isso surgiu a necessidade de trabalhar a amizade que se constrói na convivência e nas ações do dia a dia. Utilizamos uma mascote da turma, a Lulu. A atividade proposta era desenvolver o vínculo afetivo entre as crianças e a personagem, onde as mesmas deveriam levá-la para casa e cuidá-la até o outro dia da aula. A família esteve envolvida neste processo auxiliando na criação do vínculo das

crianças com a Lulu, o que foi muito positivo e significativo dentro do projeto proposto.

A outra proposta foi desenvolvida pela Professora (D.C – MIII) onde ela relata:

Apropriei-me de um livrinho da história (3 Porquinhos), encapei uma caixa de sapatos com papel pardo e pelo lado de dentro da caixa colei o seguinte bilhete: Papai e Mamãe! Estamos aprendendo na escola que a família é a base de tudo. E a prof. disse que os três porquinhos decidiram morar juntos porque o lobo assoprou a casa dos irmãos mais novos. Mas a casa nova não está pintada, não tem o que comer, nem onde cozinhar e dormir. Por isso estamos pedindo ajuda: O que está

faltando na casinha? Use sua criatividade e ajude seu filho nesta construção, somente com alguma coisa, pois esta casinha irá visitar outros coleguinhos. Amanhã estaremos ansiosos aguardando a surpresa. A partir daí iniciou a casinha nas casas dos alunos. Em aula, orientei-os sobre o que deveriam contar para os pais (cuidadores). Fui surpreendida com o tamanho do envolvimento e dedicação dos mesmos em realizar a atividade solicitada. A minha intenção era oportunizar momentos prazerosos de aprendizagem junto da família da criança, incentivando a curiosidade e estimulando a criatividade.

A partir desse relato, assim como do anterior, é possível perceber que o trabalho está pautado nas DCNEI (2009), tendo a brincadeira



Figura 2 – Crianças do MIII em interação com a casinha construída a partir da participação das famílias

como eixo norteador, que envolve não só as crianças mas também as famílias. E esta, por sua vez, tem desempenhado um papel cada vez mais importante e significativo na construção das aprendizagens infantis, sendo importante colaboradora da escola.

A família, “[...] Moderna, principalmente a partir do século XVI, redefine seu papel perante a criança, assumindo uma função educativa [...] O eixo da família moderna passa a ser a criança, transformada em objeto de seus cuidados, de seu amor e de seu controle [...]” (BACHA, 2002 *apud* SOMMERHALDER, 2011, p.32). Esta afirmação justifica a importância assumida pelas propostas de ambas as professoras, e o envolvimento imediato e intenso das famílias nas atividades, já que as crianças são capazes de influenciar diretamente nas ações das famílias. Outra proposição realizada pelas educadoras e que merece destaque, foram as atividades voltadas à exploração do meio ambiente, especialmente as plantas.

Através da história A viagem da sementinha (Maria Saiderberg/adaptado por Álvaro Costa), as crianças desenvolveram a consciência de que necessitamos um meio ambiente saudável. Realizamos dramatizações, construímos painel coletivo sobre o que a sementinha necessita para nascer, onde a professora foi o escriba; realizamos experiências com bonecos ecológicos utilizando meia, alpiste e serragem,

onde as crianças puderam observar o processo de preparo da terra, plantar, regar para que a plantinha pudesse nascer. Após essas descobertas, realizamos a construção de uma horta na escola. Os canteiros foram construídos representando as figuras geométricas pelos próprios alunos e professora utilizando garrafas pets e água com guache colorido, onde foi explorado o tamanho das garrafas, cores, texturas, bem como a exploração sobre a textura do solo, cheiro, umidade. A seguir realizamos o plantio de diferentes sementes e mudas (temperos, verduras) na horta; por meio deste projeto, as crianças puderam compreender a importância das plantas, desenvolveram o raciocínio lógico, a linguagem oral, a coordenação motora fina e grossa, o uso de material reciclável, o trabalho em equipe, a interação social, o respeito mútuo, além de despertar o interesse pela preservação do meio ambiente, assim como as formas de vida e sua sobrevivência”. (Professora L.B – MIV). “Confeccionamos um cartaz com personagens da história. Todos pintaram com tinta guache. Colamos girassóis no cartaz. Depois plantamos o girassol em potes de iogurte. As crianças felizes levaram a semente de girassol plantada no pote, para casa. Depois de uns vinte dias trouxeram de volta e transplantamos para o pátio da escola. (Professora I.C – MIV)

A partir destes relatos de ações torna-se possível a visualização do quão significativas foram as construções produzidas a partir da proposta das assessorias, das práticas pedagógicas implementadas e da importância que este



Figura 3 – Crianças do MIV em atividade junto a horta construída por elas, a partir do tema proposto pelas professoras.

assessoramento teve para ampliar a discussão sobre o papel da educação infantil como algo que ultrapassa as paredes da sala de aula. A seguir, apresentaremos alguns resultados obtidos a partir deste trabalho considerando a fala das docentes envolvidas.

Resultados/Discussão

A construção de um novo pensar e um novo agir nas turmas da Educação Infantil a partir da proposta de assessoramento às unidades Proinfância UFSM/MEC trouxe significativas mudanças de comportamento e de concepções aos professores envolvidos:

Na perspectiva da Proinfância em nossa escola podemos refletir sobre nossa prática pedagógica nas turmas de pré-escola, colocando a criança como centro do trabalho, atendendo os interesses delas, partindo do que elas sentem prazer em aprender. (Professoras D.D, J.D, J.G – PA e PB).

Fica para nós a certeza de que a assessoria pedagógica nos trouxe a possibilidade da quebra de paradigmas. Nos fez ter um novo olhar sobre nossa prática docente, mostrando que ela pode ser constantemente renovada e que podemos cada vez mais aprimorá-la. (Professora G.B – MI)

Baseada nas orientações da Assessoria Proinfância, foi possível perceber a importância da participação ativa dos alunos em diversas atividades propostas e em diferentes ambientes. Atividades que contaram com a alegria e a construção de momentos socializadores, sem deixar de intrinsecamente, desenvolver o objeto do planejamento. (Professora R.L – MII).

Deste modo, pode-se aferir que os resultados obtidos foram extremamente positivos e trouxeram importantes contribuições para o fazer pedagógico das professoras envolvidas, principalmente nas questões relacionadas a não mais a utilização de folhas impressas para que as crianças pintassem um desenho padronizado ou reproduzissem letras e números, o abecedário preso à parede, tomando o lugar que poderia ser das produções autônomas das crianças.

O tempo de espera que subtraía os momentos de brincadeiras no pátio ou dentro de sala, questões relevantes que foram sendo discutidas e trabalhadas a partir da assessoria do Proinfância. Nesta mesma linha, destacamos também a compreensão por parte das docentes da importância de se respeitar as necessidades das crianças e não impor-lhes as vontades dos adultos. Exemplo disso foi a aceitação de que cada criança terá seu horário de sono em tempos diferentes, ou não terá horário de sono na escola, prática que antes era entendida como algo comum à todos ao mesmo tempo.

Contudo, há que se considerar que este é um processo em construção. Muito embora existam vários relatos de práticas que consideram a criança como centro do processo trabalhando à partir da perspectiva da construção do conhecimento, temos percebido, em determinados momentos, a necessidade da reto-

mada da discussão teórica, da reflexão sobre a prática e da resignificação de saberes para que todo o trabalho desenvolvido ao longo das assessorias não se perca em meio à força ainda presente na formação/prática docente, de uma trajetória histórica de educação infantil que se confunde com assistencialismo e escolarização.

Nessa mesma linha de pensamento segue a preocupação da rede municipal e do poder público em garantir aos docentes todas as políticas educacionais capazes de dar-lhes subsídio ao trabalho como um todo. Assim, desde o início do ano de 2014, os professores contam com a disponibilidade de um terço de sua carga horária para planejamento, conforme prevê a legislação brasileira. Esses passos são dados pensando na promoção da escola de educação infantil como espaço de aprendizagens em que os professores necessitam deste tempo, em serviço, para estudos, planejamentos e reflexões coletivas com seus pares.

Conclusões

Face ao exposto, é possível concluir que o trabalho desenvolvido na EMEI, baseado nas assessorias e na proposição de um plano de ação, apresentou dados importantes e significativos para o entendimento de que a reflexão

na ação e sobre a ação é capaz de levar os professores à mudanças em torno do seu pensar e do seu fazer pedagógico.

Contudo, não é um trabalho de poucas horas. Precisa uma continuidade e um aperfeiçoamento para que práticas antigas, porém já arraigadas ao fazer docente, não se sobreponham ao entendimento de que a Educação Infantil é uma etapa da educação que encerra-se em si mesma e que possui construtos de conhecimento que possibilitam à criança ser criança e desenvolver seu pleno potencial criativo e criador, dando a ela a possibilidade da autonomia que deve ser elemento primordial na construção das práticas educativas como um todo.

Conclui-se, então, com a certeza de que o trabalho das assessorias representa um divisor de águas para o trabalho de muitos professores, trazendo importantes e significativas mudanças de posturas, concepções e práticas. Há, porém, que se pensar no seu desenrolar para os próximos anos, pois é sempre fundamental e necessário a criação de novas propostas de formação continuada no “chão” das escolas, para que os professores não percam de vista seus objetivos, suas aprendizagens e a compreensão de que um fazer pedagógico só é significativo quando assumido desta forma também pelas crianças.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M.C.S; HORN, M.G.S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL, **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009** - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009.

CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education: Action knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

SOMMERHALDER, A. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago editora LTDA, 1975.



6

A MÚSICA COMO PROPOSTA DE CANTO E ENCANTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Storck Ghisleni
Neide Inez Werle
Marcia Spezia

A linguagem musical no cotidiano da educação infantil

A partir de reflexões feitas acerca da nossa prática junto às crianças na Educação Infantil e de observações das práticas cotidianas que envolviam a linguagem musical, contrapondo com os estudos teóricos que vínhamos realizando, sentimos a necessidade de ampliar as potencialidades e possibilidades desta linguagem, desenvolvendo situações de aprendizagem que a atendessem de forma mais significativa.

Conforme Brito (2003), uma das principais bases teóricas utilizadas para a construção do projeto, a música representa um importante papel na educação das crianças pequenas, contribuiu significativamente para o desenvolvimento sócio afetivo, cognitivo, linguístico, concentração, memorização, consciência corporal

e coordenação motora das crianças. Sugerindo, ainda, a compreensão de que a música atua como facilitadora do processo de aprendizagem e também favorece a construção da sensibilidade, possibilitando recordar sensações que as acompanham desde suas primeiras experiências musicais.

É importante situar o leitor de que, para fundamentar nosso trabalho, buscamos embasamento no projeto de assessoramento dos Ciclos Formativos do Proinfância – efetivados através da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para construirmos esta perspectiva de trabalho com as crianças. Isto, por estarmos desenvolvendo um trabalho com objetivos comuns à outra escola da rede municipal de Teutônia/RS, conveniada a esta formação, com trabalhos pedagógicos que compartilhavam das mesmas orientações, bem como demais subsídios e referenciais.

Nessa direção, entendemos que a música na educação infantil, de um modo geral, sofreu (e ainda sofre) com conceitos equivocados, sendo utilizada para condicionar momentos do cotidiano como a hora do lanche, de dormir, de ir embora, tornando essa experiência musical vazia e sem significado, uma vez que a criança somente estará reproduzindo o que lhe fora ensinado, sem uma reflexão ou experimentação possível. Neste sentido, as ponderações desta natureza nos mobilizaram para qualificarmos nossa prática cotidiana.

O nascimento do projeto de música

Aliando a importância de realizar um trabalho de qualidade com a linguagem musical, sentíamos a necessidade de também desenvolver práticas coletivas que integrassem os grupos de crianças e possibilitassem a interação das diferentes idades. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 25), “as práticas pedagógicas da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras”. Partindo deste pressuposto, consideramos a prevalência do lúdico enquanto organizador das ações que estaríamos realizando.

Passamos a acreditar, a partir dos aprofundamentos teóricos (BRITO, 2003), que o fazer musical acontece quando existe interação

entre a música e o ser. Considerando que desta interação resulta uma produção musical, Brito (2003) nos sugere que a mesma ocorra por meio de dois eixos, sejam estes a criação e a reprodução, que garantem três possibilidades de ação: interpretação, improvisação e composição. Assim, durante o desenvolvimento do projeto, nos preocupamos em realizar experimentações e oportunizar situações que dessem conta destes eixos.

Ainda, de acordo com a autora, é relevante conceituar que a interpretação se caracteriza pela qualidade da apropriação do conhecimento musical e sua relação com suas vivências e experiências afetivas, não se tratando apenas de uma simples imitação. O que nos faz refletir acerca de práticas que reforçam a preocupação em as crianças repetirem músicas da forma exata como estas lhe são repassadas, sem permitir que estas envolvam-se com a música, sensibilizando-se com esta.

Os seres humanos estão imersos no ambiente sonoro desde antes do seu nascimento. Estudos demonstram que os bebês desenvolvem capacidades surpreendentemente precoces de percepção e compreensão dos fenômenos sonoros, ainda dentro do útero materno. Ao nascer, as crianças iniciam sua participação num mundo repleto de sons e música, que durante toda a vida integrarão suas formas de se comunicar e de falar (OLIVEIRA, 2012, p.144).

Assim, considera-se de suma importância que a música também se faça presente nas turmas de berçário, com uma proposta de qualidade planejada, exigindo conhecimento do profissional que atua com esta faixa etária, para que possa realizar uma prática condizente e intencional.

A música, como os demais conhecimentos, se constrói com base em vivências e reflexões e, desta forma, é importante para o desenvolvimento musical que a criança esteja habituada a expressar-se musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que assim a música venha a se constituir numa faculdade permanente do seu ser, e que desperte o senso crítico e estético diante da apreciação de repertórios diferenciados.

Quando o bebê e a criança pequena cantam, batem palmas ou qualquer forma pela qual a criança utilizar para produzir som, a *“transformam em som”*, representando a si própria, explorando sonoramente o mundo que a rodeia e comunicando-se através dos diferentes sons que produz. Dessa forma, os tempos destinados a esta proposta de exploração sonoro-musical, as atividades lúdicas, as brincadeiras, são as melhores formas da criança se apropriar do conhecimento musical, pois quando brinca, ela se diverte e concentra maior atenção naquilo que faz (BRITO, 2003).



Menino do Maternal explorando instrumento musical alternativo.

Nessa direção, em nossa escola, possibilitamos desde o berçário a incorporação de objetos sonoros nos momentos de exploração, sendo estes confeccionados juntamente com as crianças, suas famílias ou ainda adquiridos pela escola. Ainda, realizamos pesquisas junto as famílias para introduzir no cotidiano da sala de aula cantigas e acalantos que estão presentes em seu meio familiar. Exploramos através da apreciação, ritmos variados, descobrindo preferências e possibilitando a descoberta de diversos gêneros musicais como possibilidade de ampliação do conhecimento cultural.

A improvisação, segundo Brito (2003), é uma atividade orientada por critérios, pois neste improviso as ideias musicais não se per-

dem totalmente, elas vão e vem transformando-se, exercitando a imaginação a capacidade de criação e transformando em som aquilo que deseja. Como forma de abordar a improvisação foram oportunizados momentos de criação livre para as crianças reelaborarem cantigas que lhes eram familiares e também exploradas em nosso dia-a-dia, criando paródias. Como, por exemplo, com a cantiga “Atirei o pau no gato” onde as crianças substituíam palavras a partir das combinações feitas.

Segundo Brito, a composição caracteriza-se pelo registro musical na tentativa de preservá-lo, pressupondo o entendimento daquele que a lê. A criança representa graficamente o som de uma forma próxima a que ela percebe e executa, seja pelo registro na memória, por gravação ou ainda notação (BRITO, 2013). Com o intuito de desenvolver práticas relacionadas ao registro musical consideramos como registro a apropriação da canção ou utilizando recursos simbólicos como sinais, uma vez que nossos pequenos ainda não se apropriaram da linguagem escrita convencional.

Assim, através de construções coletivas, realizamos alguns registros musicais com linhas, decalques de mãos e pés, figuras recortadas, desenhos de símbolos, entre outras situações.

Chamamos de fontes sonoras todo e qualquer material produtor e propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por ob-

jetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos (...).” (Brito, 2003, p. 59).

Desta forma, utilizamos uma variedade de materiais sonoros, como chocalhos, reco-reco, clavas e sinos, estimulando as crianças a inicialmente explorarem os instrumentos e os sons produzidos por estes, para posteriormente iniciarem a criação e improvisação.

De acordo com Maffioletti (1998, p.118):

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros.

Através do manuseio destes materiais construímos diversas aprendizagens, tais como a classificação de sons (forte, fraco), sequências (pandeiro, violão, pandeiro, flauta, pandeiro), noção temporal (antes, depois), duração (muito, pouco tempo).

Segundo Brito (2003), na educação infantil é possível reunir uma grande variedade de materiais sonoros, sendo, inicialmente, indicados instrumentos musicais pelos quais os sons são produzidos pelo próprio corpo dos instrumentos, como chocalho, reco-reco, clavas, sinos e outros. A autora ainda sugere que, posteriormente, atividades com materiais que necessitam de maior coordenação motora são interessantes por estimularem a criança para a criação e improvisação.

Delalande (2000), pôde nos auxiliar a conhecer melhor o modo como as crianças se relacionam com o universo de sons e música. Para o compositor e pesquisador francês “as condutas da produção sonora da criança, revelam a ênfase num ou noutro estágio de atividade lúdicas”. Com base nas descrições sobre a proposta deste autor (BRITO, 2003), a exploração (sensório motor), desde os primeiros meses vida, a atividade sensório motora do bebê pode tomar a forma de uma exploração de objetos que produzam ruídos. Por volta dos 8 meses observam-se comportamentos mais elaborados, nos quais a modificação dos gestos introduz variações de resultados sonoros. Já nas crianças de 4 a 5 anos a forma privilegia-

da da exploração é a repetição, de onde descobre a variação sonora de um mesmo objeto.

O projeto Música: “Palavras que cantam e encantam”

O projeto de música, como citado anteriormente, surgiu de uma necessidade percebida na Escola. Desta forma, construímos o projeto coletivamente, sendo a equipe diretiva da Escola responsável por sua elaboração teórica, organização e proposição de algumas situações de atividades, principalmente aquelas nas quais estariam ocorrendo situações coletivas, ou integradoras, isto é que promovessem a integração de todas as crianças da Escola.



IMAGEM 2: Alunos do Maternal manuseando instrumentos musicais convencionais e outros construídos com materiais alternativos.

Além disso, também oportunizou-se, em reunião pedagógica o estudo mais detalhado desta linguagem. A partir deste início cada turma da Escola, organizou atividades que fossem adequadas a sua faixa etária, uma vez que na Escola contamos com turmas de berçário, maternal e pré-escola, totalizando cerca de sessenta alunos.

Este projeto, assim como outros que surgiram da necessidade de se trabalhar com maior propriedade e segurança, saberes e conhecimentos sugeridos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), permanecem ativos na Escola, pois tornaram-se parte de nossa rotina. Hoje, contamos com uma professora de música, que está encarregada de dar continuidade as práticas desenvolvidas no ano de 2014. Contudo, no dia a dia da Escola, percebemos que muitos dos conhecimentos construídos por nós educadoras, permanecem presentes em nossas práticas pedagógicas e estão retratados nas situações de aprendizagens propostas.

O projeto foi intitulado “Palavras que cantam e encantam”, fazendo referência a cidade de Teutônia que por uma forte tradição musical nomeia-se “Teutônia cidade que canta e encanta”.

Durante o projeto solicitamos a parceria das famílias para a produção de materiais

sonoros, principalmente para a turma do berçário. Esta integração foi importante, em especial, por reforçar a parceria família-escola.

Foram construídos materiais que ficaram a disposição das crianças, como tambores, bateria, chocalhos, violão, e outros, todos a partir de materiais alternativos. Da mesma forma as demais turmas engajaram-se na produção de objetos sonoros, entretanto, agora envolvendo as crianças nestas construções.

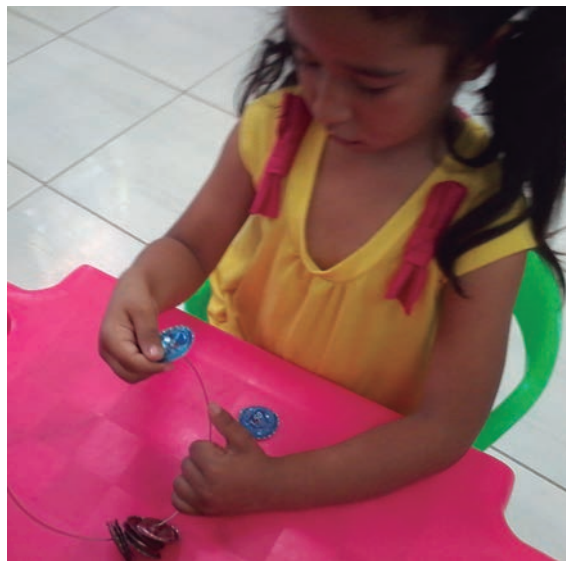


IMAGEM 3: aluna do Pré A, construindo chocalho.

A confecção dos materiais com as crianças enriqueceu o trabalho, por tratar-se de atividade que desperta a curiosidade e estimula a experimentação de sons. Além de contribuir,

de acordo com Brito (2003), para o entendimento de questões elementares referente a produção dos sons e suas qualidades, sendo que a construção de instrumentos estimula a pesquisa, a imaginação, o planejamento, a organização e a criatividade.

Em acordo com a autora, esta construção pode ser mais rica se estabelecemos relações com a história deste instrumento, com seu papel nas diferentes culturas, refazendo o caminho traçado pela humanidade na busca de meios para a expressão musical. (BRITO, 2003). O que foi estabelecido durante a construção e efetivação do projeto, em situações de rodinha, nas quais buscamos conversar com as crianças sobre a criação dos primeiros instrumentos pela humanidade, como eram confeccionados,

quais eram os recursos disponíveis, bem como a evolução destes materiais sonoros. Também foi proporcionado momentos de exploração de instrumentos originais, como o pandeiro, clavas, tambor, violão, com os quais foram realizados momentos de cantigas, exploração e manuseio pelas crianças.

Segundo Brito (2003), as crianças, por volta de quatro a cinco anos, passam a expressar-se através do jogo simbólico, representando em suas brincadeiras a realidade, que está diretamente relacionada às suas vivências afetivas. Inclusive, utilizando-se, nesses jogos de faz de conta, da representação de sons e gestos, que fazem parte de suas vivências, como quando imitam o som de um carro, ao mesmo tempo em que brincam de dirigi-lo.



IMAGEM 4: Apresentação para os colegas da Escola.

Assim, exploramos estas práticas a partir de brincadeiras e rodas cantadas, nas quais também utilizamos materiais que representavam os sons. Um exemplo é a brincadeira da “Caça ao ursinho”, na qual as crianças manusearam objetos diversos para reproduzirem os sons da história e também do próprio corpo.

De acordo com Brito (2003), as brincadeiras cantadas infantis são uma das primeiras manifestações do jogo musical com regras. Desta forma, oportunizamos brincadeiras com a incorporação de algumas regras. Por exemplo, a cantiga “A linda rosa juvenil”, na qual as crianças combinavam entre si quem representaria cada papel, além do respeito a ordem de ação destes personagens a partir da música.

Considerando a necessidade de ampliar-mos o repertório de conhecimentos, também musicais, das crianças e a possibilidade de desenvolver sua expressão, organizamos momentos nos quais, semanalmente, uma das turmas envolvidas no projeto ficava responsável por organizar uma situação musical. Assim, o grupo, de forma coletiva, elegia uma música ou canção a partir da qual planejava movimentos para apresentá-la aos demais colegas da Escola. Após estas encenações também ocorriam momentos nos quais todas as crianças da Escola vivenciavam situações prazerosas de partilha de conhecimentos musicais, ampliando o repertório de todos.

O projeto de música no cotidiano das crianças: crescimento no coletivo da creche

Com o desenvolvimento deste projeto percebemos a ampliação do leque de possibilidades acerca da linguagem musical, aprimorando a prática musical e, por consequência, as construções individuais das crianças. Ressalta-se, em muito, a construção que ocorreu de forma coletiva, onde todas as educadoras da escola envolveram-se na busca de estratégias e ações, havendo com isso constantes trocas no grupo, o que enriqueceu imensamente o trabalho desenvolvido em conjunto.

Nas salas de aula, anteriormente, não se percebia intencionalidade educativa na exploração de materiais sonoros ou musicais, o que foi modificando-se no decorrer do projeto, dando-se, também, mais ênfase a produção sonora das crianças, bem como a percepção da necessidade de construirmos e adquirirmos um número maior e diversificado de instrumentos. Sendo estes agora, utilizados em diferentes momentos de nossas práticas cotidianas.

Outro aspecto fundamental que temos percebido refere-se à ampliação do repertório musical das crianças e adultos da escola, com relação à diversidade de músicas que foram trazidas para apreciação e exploração das crianças, com a introdução de ritmos dos quais

estes não estavam habituados, bem como valorizando canções que compõem o repertório cultural das próprias crianças, como por exemplo, os cantos religiosos que são expostos por estes aos colegas nos momentos de expressão musical livre.

Aprendizagens para além do projeto: considerações finais

Acreditamos que muito ainda temos para construir, a fim de ampliar a formação musical de nossos pequenos, uma vez que o estudo realizado a partir do projeto Proinfância, da Universidade Federal de Santa Maria, nos possibilitou esclarecer o quanto esta linguagem é importante para o desenvolvimento integral de nossas crianças. Concordamos que temos o compromisso de continuar investindo neste trabalho.

Assim, acreditando que é na ação e reflexão de nossas práticas, aliada a discussão com nossos pares na escola, que poderemos ampliar e aprimorar o que já fazemos, temos a convicção de que necessitamos continuar em nosso processo de busca para conhecer ainda mais os elementos que compõem essa linguagem e as possibilidades metodológicas que possam favorecer o desenvolvimento musical das crianças. Pois, com o pouco que fizemos, podemos visualizar o tanto que ainda poderemos fazer.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITTO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil, propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Pierópolis, 2003.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Práticas musicais na escolar infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. Educação Infantil: p'ra que te quero? Porto Alegre: UFRGS/Governo do Estado do RS, 1998.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (org.) **O trabalho do professor da Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Brincando com a escuta musical na educação infantil**. Revista Pátio – Educação Infantil, Ano XI nº35, abr/jun, 2013.



7

OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRANSFORMAÇÕES NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Neusa Maria Gregory
Marli Spellmeier
Berta Carina Sippel

Introdução

O presente artigo é proveniente de práticas organizadas pelas professoras das turmas de berçário, da Escola Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança, do município de Teutônia, com o objetivo de ampliar e diversificar suas ações, ampliando as possibilidades e potencialidades provenientes da relação entre o cuidar e o educar. Foi a partir das formações estruturadas com a equipe do projeto Proinfância que fomos levadas a pesquisar, refletir e dialogar sobre as práticas implementadas até então, e pensar nas mudanças que poderíamos realizar junto ao cotidiano dos bebês que frequentavam a escola.

A criança é um ser social e sua identidade se constitui nas relações que estabelece com a

diversidade de sujeitos, nos diferentes espaços, em contato com as diversificadas manifestações culturais que fazem parte de seu contexto de origem. Essas vão se ampliando, ao longo do seu processo de desenvolvimento/aprendizagem. Assim, na vivência de experiências significativas vão construindo suas funções mentais superiores, determinando novas maneiras de se inserirem no mundo, na medida em que estão em contato permanente com a cultura, mediadas pelas múltiplas linguagens (SALLES E FARIA, 2012).

Nos dias de hoje muitas crianças, em geral a partir de quatro meses, já frequentam a escola de educação infantil, algumas vezes por necessidade financeira dos pais, outros também por pertencer ao grupo de risco, ou ainda por uma opção dos pais que acreditam na importância da Educação para o desenvolvimento infantil. Sendo a família o primeiro contexto de educação da criança pequena, é no seio desta

que os primeiros significados são mediados e as primeiras experiências afetivas vivenciadas.

Assim, ao chegarem a uma instituição de Educação Infantil, trazem marcas de sua cultura e de sua história e, em contato com outras culturas e histórias, de sujeitos próximos e distantes, vão se transformando e construindo sua subjetividade. Acerca disto, Barbosa (2010, p.3) sugere que “nesse lugar, junto com seus amigos e amigas, sob a coordenação de adultos especializados, que as crianças têm a possibilidade de experimentar, aprender e construir relações afetivas”.

O bebê, que em nossa Escola compreende a faixa etária entre quatro meses a dois anos, necessita de cuidados básicos ou respostas às suas necessidades primordiais como alimentação, conforto, cuidados com higiene, entre outras. O organismo humano é, no início, incapaz de responder a um estado de tensão fisiológico sozinho, sendo extremamente dependente do adulto para sua sobrevivência (ORTIZ E CARVALHO, 2012, p.33).

Desta forma, as especificidades do desenvolvimento infantil, nesta faixa etária, exigem que se propiciem diferentes experiências que lhes permitem entrar em contato com o mundo e com os outros, mediadas pela ludicidade, imaginação e fantasia. Assim, “o desafio de estar com bebês passa pela comunicação, pois inter-

pretá-los exige disponibilidade, conhecimento e interesse” (COUTINHO, 2013, p.9).

Pensando nisso, nossa escola promove a cada ano estudos de aprofundamento com base em materiais encaminhados pelo Ministério da Educação (MEC), formações continuadas com profissionais qualificados e também em 2013 e 2014 o assessoramento do projeto Proinfância da Universidade Federal de Santa Maria, que contribuiu para repensarmos e qualificarmos nossa prática pedagógica com os bebês, visto sua importância e necessidade de olhar atento as especificidades que esta faixa etária exige.

O desenvolvimento da proposta

A especificidade da pedagogia para os bebês se dá nas relações sociais e nas brincadeiras, como ponto central do trabalho pedagógico que será desenvolvido. Assim, é por meio das interações com os outros e das brincadeiras que a criança bem pequena inicia seu processo de desenvolvimento.

Ao perceber o brincar como uma linguagem que permite a criança, desde bebê, se expressar e desenvolver habilidades corporais e cognitivas, aprendendo assim a se conhecer e experimentar sentimentos (FORTUNA e SILVA, 2013), buscamos desenvolver uma prática que ampliasse as possibilidades de brincadeiras no

berçário, inclusive explorando espaços diversos. Oportunizando, ainda, interações qualificadas entre os bebês e nós professoras, bem como dos bebês entre eles (STAMBAK *et al.*, 2011).

Assim, procuramos oferecer experiências com brinquedos de texturas diferenciadas, trazendo materiais como retalhos de madeiras e blocos para construção, que puderam ser manipulados, empilhados, jogados, rolados, experimentados em diferentes posições e composições. Chocalhos, latas com pedrinhas e garrafas pet pequenas, objetos usados como brinquedos sonoros que foram manipulados e explorados em diferentes possibilidades de sons e ritmos.

Com estes materiais objetivamos, em especial, despertar diferentes interesses nos bebês, ampliando suas experiências, estimulando os sentidos, a fim de que, ao explorar e experimentar os objetos, entendam o mundo em que vivem. Construimos móveis que oportunizavam diferentes propostas e objetos ao alcance das crianças que poderiam ser movimentados por elas ou apenas admirados em seus movimentos, cores e formas, feitos com fios ou elásticos, bichinhos para morder, dentre outros elementos que promovessem a exploração sensorial dos bebês, inclusive com a boca, pois é pertinente que consideremos que é, em geral, através da boca, que o bebê faz suas primeiras experimentações sensoriais.

Construimos cantinhos nos quais dispo-

mos almofadas, cortinas coloridas, tapetes com diferentes texturas, como forma de organizar o ambiente a fim de propiciar a exploração e também a interação dos bebês. Porque, segundo Fortuna e Silva (2013, p.5) “para promover o brincar das crianças bem pequenas, é essencial um ambiente apropriadamente estimulante e uma interação qualificada”. Que instigue a interação dos bebês com os espaços e materiais oferecidos.

Com o intuito de oferecer uma maior gama de experimentações, promovemos explorações com gelatinas de vários sabores, cremes com maizena para que eles colocassem as mãozinhas ou tintas, sentindo as texturas e temperaturas (mole, duro, gelado e morno), como também experimentar os sabores e nos dias de calor também proporcionamos o



IMAGEM1: Crianças manuseando tintas.

brincar com areia e água, sempre instigando a curiosidade das crianças bem pequenas.

Tendo a intenção de oportunizar experiências em espaços diferentes ao que a turma estava acostumada, incorporamos, na rotina dos bebês, passeios nos arredores da escola, para isso utilizamos uma carretinha, onde os mesmos eram “puxados” pelas professoras. Fazendo várias paradas no caminho, para que instigássemos com perguntas sobre o meio ambiente, estimulando a observação e a atenção a tudo o que nos rodeia, como árvores, flores, casas, pessoas caminhando na rua, carros



IMAGEM 2: Passeio do berçário.

e caminhões que passavam, gatos e cachorros que caminhavam no nosso trajeto.

Realizamos alguns passeios particularmente interessantes a um parque próximo a escola. E foi predominante, durante estes momentos, um clima de festa, pois brincavam e interagem com a terra e a areia, apreciando os canteiros de flores e aquilo que encontravam pelo caminho. O que nos chamou atenção foi que as crianças ficavam maravilhadas ao encontrarem pequenos insetos como formigas, borboletas e também minhocas, dando gritos e risadas de alegria, querendo pegá-los. Então, aproveitamos a oportunidade para realizar observações e conversações, mostrando a eles que a natureza é linda e devemos amá-la e cuidá-la, construindo uma perspectiva de cidadãos participativos e conscientes. O que salientamos com



IMAGEM 3: Explorando a natureza.

a leitura de Salles e Faria (2012, p. 57):

Ao considerarmos a criança um ser da natureza, recuperamos a dimensão biológica da espécie humana. Ao mesmo tempo, estamos dizendo que não vivemos sós no planeta Terra, que o compartilhamos com numerosas outras espécies das quais dependemos para continuar existindo.

Nesta direção, e quando o clima nos permitia, procurávamos, também, explorar todos os espaços no pátio da escola, levando os bebês para a pracinha, para incentivar o convívio com os maiores, realizando integrações, inclusive brincando com eles no carrossel e no balanço vai e vem, para aprimorar o equilíbrio



IMAGEM 4: Pintura muro da Escola.

e a coordenação motora, desafiando-os a superarem suas potencialidades.

As contações de histórias passaram a ocorrer em diversos momentos, oportunizando que os bebês assistissem dramatizações e apresentações de textos com fantoches, materiais que ilustrassem as histórias ou fantasias, envolvendo eles quando possível. Assim, aproveitamos esses momentos para “interrogar” as imagens, identificando personagens, eventos, desenvolvendo e estimulando a linguagem oral, a observação, atenção a sons e ruídos produzidos, trabalhando sentimentos ambíguos como o medo e o prazer.

Realizamos explorações com pincéis e tintas, pintando o muro da escola, deixando que escolhessem suas cores, pintando livremente, expressando suas ideias. Ainda na direção da interação entre os bebês e na construção coletiva, na sala oferecemos giz de cera e papel pardo, para que explorassem e interagissem com o material a partir da mediação dos adultos que ali se encontravam. E foi visível a satisfação dos pequenos.

Em Artes Visuais, o professor é aquele que proporciona a diversidade de experimentações para que as crianças possam ter vivências sensoriais, entrar em contato e se apropriar dos diferentes materiais existentes, saber como funcionam, seus usos, os efeitos de sua ação sobre eles, os gestos e movimentos que conseguem produzir com o uso destes materiais, ou seja, os materiais artísticos precisam ser

explorados como outros quaisquer (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p.126).

A partir do material e do vídeo sobre o “Cesto dos Tesouros” (GOLDSCHMIED, 2005) realizamos um trabalho de releitura da proposta, relacionando à alimentação saudável, construindo o cesto dos tesouros com frutas, inserindo variados tipos de frutas, oferecidas as crianças para a exploração dos sentidos, como a visão, a partir da observação, com o tato, e a percepção das texturas, do olfato e o aroma das frutas, e logo mostraram interesse em experimentar, explorando o paladar e desenvolvendo suas preferências sobre a alimentação. No decorrer da exploração com a cesta das frutas, observamos que muitos bebês não conheciam algumas frutas como o maracujá, a lima e



IMAGEM 5: Cesto dos Tesouros das frutas.

a fruta do conde, mas mesmo assim, tiveram a curiosidade de experimentá-las.

O mesmo trabalho realizamos com as verduras, momento no qual demonstraram curiosidade em ver a professora cortar o pepino, observando as sementinhas. Desfolhar o pé de alface também envolveu a todos. Vimos as mais diversas reações nos rostinhos dos bebês, cheirando, mordendo, experimentando outros sabores, mas também se negando a experimentar certas frutas e verduras.

Discussão dos Resultados

Foi possível observar que, a cada dia, os bebês avançavam e se desenvolviam em todos os sentidos. Percebemos isso durante as diversas explorações realizadas, através das brincadeiras direcionadas para despertar a curiosidade e dentre as brincadeiras organizadas pelos bebês, o que nos fez refletir sobre a contribuição que nossa prática/ação docente possibilita aos bem pequenos, na direção de descobrir o mundo, formando pessoas conscientes, com amor e respeito aos seus desejos e, mesmo assim, possibilitando uma relação de proximidade, entrelaçada pela afetividade.

Compreendemos que é no cotidiano com os bebês que vamos construindo nosso fazer pedagógico, identificando o que pode ser feito a mais ou mesmo de forma diferente.

Fomos construindo e criando novas ações no decorrer do nosso trabalho cotidiano com os bebês, intervindo de forma a construir possibilidades de brincadeiras, facilitando e promovendo as interações entre as crianças. As quais, já demonstram iniciativas a fim de criar e inventar, convidando os parceiros para a brincadeira, utilizando objetos variados em suas experimentações, iniciando jogos simbólicos em seu faz de conta, imitando ações dos colegas, familiares e professoras.

Outro aspecto observado diz respeito a interação com os demais alunos da Escola, pois inicialmente os bebês demonstravam muito receio em sair de sua sala e estar em meio a colegas maiores. Hoje já solicitam, a sua maneira, o desejo de irem ao pátio ou de brincarem com outras crianças, aprimorando sua socialização. O desenvolvimento integral vem acontecendo de muitas formas, acreditamos que, em parte, devido à variedade de espaços nos quais podem andar, correr, brincar, vencendo obstáculos que em sala de aula pouco teriam oportunidade.

Conclusão

Ao iniciarmos nosso trabalho com o grupo de bebês da escola, fomos descobrindo, principalmente junto a estes, suas potencialidades e assim percebendo o quanto poderíamos

ir muito além do que, costumeiramente, estávamos habituadas. Tínhamos o desejo de poder incentivar e desafiar nossos bebês e isso nos motivou a buscar alternativas, tornando nossa rotina bem mais divertida e também proveitosa.

Contudo, estamos sentindo a necessidade de, além de ampliar estas possibilidades, também repeti-las constantemente. Assim, acreditamos que além de podermos observar reações diversas, também estaremos possibilitando a ampliação de aprendizagens.

É importante ressaltar que todas as experimentações realizadas, nos permitiram perceber interesses e necessidades das crianças, fazendo com que, cada vez mais, nos sintamos motivadas a criar e promover novas situações de aprendizagens. Assim, também, buscar fundamentação para compreender com maior clareza o desenvolvimento da criança e as formas mais instigantes de mediação como educadoras.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **Anais...** I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.

COUTINHO, Angela Scalabrin. **A prática docente com os bebês**. Revista Pátio – Educação Infantil. Ano XI, nº35 ABR/JUN, 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos; SILVA, Natália Souza da. **Concepções sobre o brincar dos bebês.** Revista Pátio – Educação Infantil. Ano XI, nº35 ABR/JUN, 2013.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Vídeo Cesto dos Tesouros.** Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.

ORTIZ, Cisele. CARVALHO, Maria Tereza Veneslau. **Interações: Ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil – Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

STAMBAK, Mira et al. **Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos.** Campinas: Autores Associados, 2011.





8

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cornélia Maria Spies Danzer
Mara Regina Leidemer
Renata Fabiana Larssen

Introdução

Falar em avaliação sempre mobiliza os professores. Por mais que se estude, se discuta, reflita, o assunto nunca se esgota e sempre parece novo. Sempre é tarefa difícil, para qualquer profissional da educação, por representar uma responsabilidade muito grande em função de seu caráter subjetivo. Comprometendo e envolvendo o professor, pois ele irá estabelecer com cada criança, maiores ou menores, vínculos intelectuais e afetivos. Esta tomada de consciência é relevante para poder refletir e não incorrer em preconceitos e prejulgamentos.

Na Educação Infantil não é diferente, pois a avaliação, não possui a finalidade de promoção, como no Ensino Fundamental. Como aponta nossa Proposta Pedagógica:

Para a Educação Infantil a avaliação é concebida como um processo de acompanhamento do desenvolvimento individual e coletivo do aluno nos aspectos social, afetivo, cognitivo e psicomotor, sempre tendo como referência as fases evolutivas da criança, respeitando o desenvolvimento e progresso de cada um dentro do seu próprio tempo (PPP, 2012).

Desta forma, ao “olharmos” criticamente, para os registros de avaliação que continuamente estamos produzindo, procuramos, primeiramente, contemplar nossa Proposta Pedagógica, mas também buscamos fundamentação nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e materiais oferecidos pela assessoria do projeto Proinfância, da Universidade Federal de Santa Maria.

Quando iniciamos nossa caminhada em 2011, antes mesmo de termos elaborado nossa Proposta Pedagógica e Regimento

próprio, fomos orientados pela Secretaria de Educação para, em conformidade com o Regimento Municipal, as avaliações seriam trimestrais e em forma de relatórios. Hoje, isso está contemplado em nossa Proposta Pedagógica:

A avaliação será feita mediante acompanhamento, intervenção, registros individuais de seu desenvolvimento e considerando os diferentes instrumentos de avaliação, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental e registrado em forma de relatórios de avaliação, entregues trimestralmente aos pais (PPP, 2012).

Desde o início, as professoras e monitoras foram orientadas para ter um caderno na sala onde todas as profissionais teriam acesso para registrar tudo o que acontece, tanto no período da manhã, quanto no da tarde. Além dos acontecimentos da rotina também deveriam ser anotadas observações quanto ao desenvolvimento e conquistas das crianças e também atividades e brincadeiras realizadas. Então, a cada trimestre, as professoras, em parceria com as monitoras, elaboraram os relatórios que eram entregues à direção que os revisava e fazia as devolutivas para ajustes necessários.

Em função de que para que se construa uma boa avaliação, se faz necessário a participação de todas as pessoas que trabalham com a criança, tanto professoras quanto monitoras,

devido ao fato de que, muitas vezes, a criança reage de diferentes formas com uma e com outra e também devido às diferentes percepções. O que para uma pode chamar atenção, para outra pode passar despercebido. Assim, é importante haver a possibilidade de encontro entre essas pessoas, para discussão e compartilhamento das percepções sobre cada criança.

O que vem funcionando muito bem são os registros em forma de anedotário, onde todas têm acesso e podem registrar suas percepções em relação às crianças, o que tem sido muito útil na hora de elaborar os relatórios. Nos primeiros relatórios construídos, percebia-se uma predominância em relação ao comportamento e a convivência no grupo, aspectos cognitivos apareciam em alguns momentos. Contudo, se enfocava o que a criança ainda não tinha atingido, não sendo mencionado o que ela já dominava e, ainda, seu desenvolvimento quase não era mencionado.

Tivemos algumas formações através do Projeto Proinfância e da Secretaria Municipal de Educação, refletindo sobre o tema em encontros com os profissionais das escolas de Educação Infantil analisamos e reescrevemos diferentes relatórios e com isso aprendemos muito. A partir disso, a escrita dos relatórios seguintes já obteve uma melhora significativa. Percebeu-se um olhar mais atento, uma descrição das reações e evoluções de cada criança na sua individualidade. Ainda, sentiu-se a ne-

cessidade de estabelecer mais momentos de encontro entre professoras e monitoras para trocas mais significativas e combinamos que a cada trimestre teríamos uma reunião a mais para tratar somente das avaliações. Contudo, ainda não é o suficiente, porque nem sempre todas conseguem participar. E, nesta direção, vamos continuar persistindo, porque essas trocas são valiosas e tornam os relatórios mais ricos e com informações mais detalhadas, acerca do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Com a Assessoria do Projeto Proinfância, o estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a reflexão sobre os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), nosso trabalho pedagógico, assim como a avaliação, melhorou ainda mais.

Para elaboração dos primeiros relatórios do ano de 2014, em reunião pedagógica, refletimos sobre o que traz a nossa Proposta Pedagógica referente à avaliação para estarmos em conformidade entre a teoria e a prática. Neste ano de 2014 passou a integrar o grupo a Supervisora que tem acompanhado mais de perto o planejamento, o trabalho e também os relatórios de avaliação, colaborando para mais um avanço nesse sentido. A documentação passou a ser registrada de diferentes formas e, além dos registros escritos, também são feitas filmagens e fotos. Sendo assim, os relatórios

também passaram a ser complementados com fotos, o que facilita o relato sobre cada criança de forma mais efetiva e particular.

Enviamos junto ao primeiro relatório um questionário aos pais, perguntando a estes acerca da qualidade, clareza dos relatos, se eles concordavam com o que estava descrito e, também, abrindo um espaço para sugestões. As respostas, praticamente em unanimidade, falavam que os relatórios eram claros e na fala de alguns pais: “ao ler o relatório via seu filho(a) na sua frente realizando as ações descritas ou o jeito dele”. O que, para nós, como escola, é muito importante para ver se estamos nos fazendo entender, se a linguagem utilizada é adequada e compreensível e se nossa visão sobre a criança é compatível com a deles.

A avaliação também tem seu reflexo na ação e planejamento do professor que deve compreender e acompanhar o desenvolvimento infantil para poder replanejar a ação educativa, levando em conta o currículo, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) é:

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

Então, analisando o que uma criança é capaz de fazer em cada faixa etária, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil, percebe-se quando as situações que estão sendo oferecidas contribuem para o seu desenvolvimento. Assim como, o que necessita de um replanejamento, a fim de que a criança possa continuar avançando. Isso vem ao encontro do que defende Vygotsky:

O professor não deve levar em conta, como ponto de partida para a ação pedagógica, apenas o que a criança já conhece ou faz, mas, principalmente, deve levar em conta suas potencialidades cognitivas, fazendo outros desafios e mais exigentes no sentido de envolvê-las em novas situações de modo a provocá-las, permanentemente, à superação cognitiva (VYGOTSKY apud HOFFMANN, 2012, p. 21).

É preciso sempre se deixar uma porta aberta e mostrar confiança nas possibilidades das crianças, refletindo sobre o que agora ainda não é capaz de realizar, mas o que podemos fazer para que mais tarde ela consiga.

De acordo com Bassedas (1999 p. 178 - 179):

É preciso recolher dados, observar, obter informações sobre o que as crianças são capazes de fazer, porém, o que realmente importa é que tais informações sejam úteis para poder tomar decisões, para poder ajudar os meninos e as meninas e para propor-lhes um ensino cada vez mais ajustado às suas necessidades.

Sendo assim, a avaliação está sempre presente no fazer pedagógico. Quando o professor observa e percebe se as crianças aprenderam o que se pretendeu no planejamento ou se aprenderam outras coisas igualmente interessante, se é preciso introduzir outras atividades, ou ainda se a atividade programada deve ser adiada. Assim, estará em constante busca de alternativas, para alcançar seus objetivos.

Para Jussara Hoffmann (2012, p. 14 e 15):

Mesmo que se acompanhe e conheça todas as reações de uma criança, não se estará avaliando, no sentido pleno, se a intenção não for a de auxiliá-la, de um fazer pedagógico que contribua para o seu desenvolvimento. Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, os relatórios de avaliação representam, ao mesmo tempo, reflexo do trabalho, reflexão e abertura a novas possibilidades. Ao registrar o que observa, o professor reflete sobre a evolução de seu trabalho e revela a dimen-

são qualitativa do seu agir pedagógico, de suas concepções e posturas diante dos seus alunos.

Assim, com base no acompanhamento que temos realizado, tanto do trabalho, planejamento e registros, é possível que percebamos as necessidades de ações, reflexões e estudos junto ao grupo de educadoras. Tendo como objetivo principal a qualificação de nossas práticas pedagógicas e, por conseguinte a qualidade de nosso atendimento às crianças.

Discussão de Resultados

Durante nossa caminhada, com os aprofundamentos teóricos a partir dos estudos realizados e com a orientação do grupo da UFSM, através do Projeto Proinfância, percebemos que houveram muitos avanços em relação à avaliação das crianças e também do fazer pedagógico das educadoras. Aprendemos a relacionar melhor a teoria com a prática, a estabelecer objetivos mais claros e a registrar as situações, reações e evoluções das crianças, utilizando diferentes subsídios para tal.

Adotamos o anedotário onde cada criança tem um espaço específico num caderno e cada educadora tem acesso para fazer o registro de suas percepções em relação a cada uma delas. Também intensificamos o registro por fotos, expostas em painéis pela Escola onde os pais e a comunidade podem acom-

panhar o trabalho realizado e apreciar seus filhos interagindo em diferentes situações, até se surpreendendo em ações que em casa não são propostas ainda, tais como a participação na organização, autonomia quanto à alimentação, trocas de roupas, amarrar cadarços, entre outros. Ainda se realiza o registro em forma de vídeos que são utilizados em sala para que as crianças possam se ver em cena.

Os registros em fotos e vídeos passaram a ser selecionados e compactados para serem apresentados para os pais em momentos de reuniões nas entregas de avaliações. Isso reforça a confiança e fortalece o vínculo entre escola e família, pois uma vez que a família toma conhecimento do trabalho que é feito na escola, a satisfação aumenta e para a escola é motivação para melhorar cada vez mais.

No retorno dos questionários enviados aos pais isso foi perceptível com a grande maioria sugerindo que se continuasse o bom trabalho que já vem sendo realizado, enaltecendo o trabalho com a horta e o contato com a natureza, os momentos de dramatizações e contato com a literatura, brincadeiras coletivas, as integrações entre escola e famílias. Com isso tudo, se percebe o grupo de profissionais motivado a buscar ainda mais conhecimentos através da leitura e momentos de formação continuada para aprimorar o trabalho na educação infantil.

Conclusão

Para uma boa prática pedagógica é imprescindível uma boa avaliação e vice versa. Isso só é possível com estudo, reflexão, observação e registro. Em nossa caminhada, aqui na escola, percebemos que já temos essa consciência e que muito já evoluímos, mas também, que devemos continuar e intensificar o estudo, as trocas entre os educadores, para cada vez mais enriquecer a prática pedagógica e as avaliações na nossa escola.

Referências bibliográficas

BASEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa. SOLÉ, Isabel. **Aprender e Ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília DF, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, Escola Municipal S. C. 2012.





9

POR UM MUNDO MAIS COLORIDO: CONHECENDO E APRENDENDO MAIS SOBRE DIVERSIDADE RACIAL

Moira Poema Closs Gaspar
Janete Cândida Sulzbach Bilo
Miriam Beatriz Röhsler dos Santos

Introdução

A proposta pedagógica em questão, iniciou-se a partir de nossa percepção e reflexão sobre a necessidade de elaboração do entendimento das crianças sobre as diferenças entre os seres humanos. Nesse sentido, por acreditarmos que é imprescindível desenvolver a temática da diversidade na Educação Infantil, que passamos a apresentar o trabalho desenvolvido junto às crianças.

O tema justifica-se, ainda, por ser abordado dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Além disso, mostra-se cada vez mais relevante trabalhar essa questão dentro da escola como alvo de conhecimento, uma vez que midiaticamente se propagam notícias de preconceito, das mais variadas formas, ainda frutos da falta de conhecimento por parte da sociedade.

Trabalhar a temática dentro da Educação Infantil possibilita que se instigue a construção de um conhecimento que respeite a diversidade, que saiba suas raízes e que possibilite a sua extensão ao meio familiar e a sociedade. Assim, instigada pela temática e pela necessidade de trabalhar, uma vez que algumas crianças apresentavam atitudes e conceitos permeados pelo preconceito, foi desenvolvido um projeto que explorasse esse campo, ainda encarado com medo por muitos docentes, me propus a estudar o tema e planejar a melhor forma de apresentar e trabalhar com as crianças.

Dessa forma, surgiu a proposta de estudar a temática, observar as crianças e planejar formas e maneiras de intervir e instigar o conhecimento de maneira lúdica, respeitando a faixa etária, mas sem deixar de trabalhar valores, princípios, da diversidade, da cultura e principalmente do respeito a diferença.

Metodologia

A turma da Pré-Escola nível A, onde a proposta foi desenvolvida, possuía vinte crianças. A turma sempre foi curiosa e mostrava-se sempre em “movimento” e em construção de conhecimento vivo e rico de exemplos e experiências. No período em que se estabeleceu, estavam em uma idade em que exigiam posicionamento, autoridade e desenvolvimento de autonomia e independência.

As crianças gostavam de conversar e se posicionar frente as temáticas abordadas (opinando, discutindo, trocando informações). A escola, dentro do seu projeto pedagógico, adotava a metodologia de projetos, trabalhando através da curiosidade despertada nas crianças. A escola possui até hoje o direcionamento de um projeto central, com a temática estabelecida no início do ano letivo, a partir da percepção das necessidades da escola ou da atualidade.



Figura 1 As crianças explorando dedoches construídos a partir de Literatura Infantil sobre a temática da Diversidade Racial.

Assim, ao ser definido o projeto anual, fica a critério do professor trabalhar a temática do projeto central dividindo-a em pequenos projetos ao longo do ano letivo que abranjam a temática proposta anualmente. As temáticas são trabalhadas de maneira integral através da ludicidade e de atividades do cotidiano. As atividades desenvolvidas buscam a integração das turmas e equipe pedagógica, buscando uma formação integral.

Dessa forma, nesta proposta aqui apresentada, buscamos trabalhar os conceitos de diversidade, de respeito, de conhecimento, de direitos e de igualdade, respeitando a faixa etária das

crianças, e suas curiosidades e necessidades, sem deixar de contemplar os objetivos da proposta.

A partir das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009) buscou-se assegurar o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.” (BRASIL, 2005).



Figura 2: Crianças da Turma da Pré-escola Nível A e o Boneco “João da Silva”.

Assim, traçaram-se como objetivos: abordar o preconceito contra os afro-brasileiros e trabalhar a temática de forma a combatê-lo; instigar a construção de conhecimento sobre a Temática Afro-brasileira já a partir da Educação Infantil; possibilitar a construção de uma rede de conhecimento sobre a cultura afro-brasileira; desenvolver uma proposta inovadora, que contemple ludicidade, criatividade e conhecimento de forma integral; respeitar a criança como um ser social construtor e propagador de identidade e cultura; explorar as curiosidades, ansiedades e dúvidas das crianças em relação a diversidade racial, desvendando os preconceitos e transformando-os em sementes de conhecimento; trabalhar a temática de forma a propiciar a construção de uma rede de conhecimentos entre escola, família e sociedade, instigando conhecimentos e a propagação deles.

Ao propor traçar esses objetivos para a proposta pedagógica buscamos sempre estar consciente das necessidades da turma, da escola e do bairro e da relevância de buscar alcançá-los nas atividades desenvolvidas, para que de forma geral, todas as atividades viessem ao encontro dos objetivos, dialogando entre si e buscando objetivos comuns.

Para organizar a proposta estudamos sobre a temática em diversas fontes de materiais, e após o aporte teórico, planejamos e traçamos os passos principais de desenvolvimento da proposta com as crianças. Durante

todo o processo da proposta buscamos renovar as atividades e adaptá-las aos resultados que vínhamos coletando.

O projeto utilizou como instrumentos materiais diversos, como revistas, literatura infantil, bonecas, materiais de uso pedagógico para produção de material, músicas, massa de modelar, vídeos do *Youtube*, culinária, pesquisa de interesse junto aos pais e construção de boneco. Os materiais eram disponibilizados pela turma, alguns pela escola e alguns dos pais.

Durante toda a proposta íamos percebendo as necessidades das atividades e planejando os materiais de apoio. Muitas vezes era preciso um replanejamento adaptando os materiais conforme os valores disponibilizados para o desenvolvimento, a disponibilidade em nosso bairro e a capacidade de compreensão das crianças no uso do material ou em sua manipulação. Apresentamos a proposta para os alunos a partir de uma necessidade da turma, pois percebeu-se que as crianças, algumas vezes, utilizavam de termos pejorativos ao se referirem aos colegas negros ou alguém negro (professora, mãe de colegas, pai de colegas, etc.). Falavam por exemplo “a mãe negrinha”; “ela é pretinha”; “mas ela é preta né?”, ou até mesmo nas brincadeiras quando optavam por sentar ao lado de outros colegas.

Partindo disso, em um momento de intervenção de uma dessas percebeu-se que o tema estava latente e precisando ser trabalha-

do com as crianças. Enquanto não nos debruçávamos na proposta íamos observando as falas e as interações da turma para perceber quais seriam as reais necessidades da proposta.

Iniciamos a proposta com uma pesquisa junto aos pais, com um questionário, perguntando sobre a cultura negra, o que conheciam, se já haviam presenciado algum caso de preconceito e de como passavam as informações e conhecimentos relativos a diversidade racial para as crianças. Os pais colaboraram e retornaram o questionário com participação.

A segunda atividade, que partiu dessas respostas coletadas com os pais, baseou-se em ofertar duas bonecas as crianças, uma boneca branca e uma negra, e pedir que as crianças manipulassem ambas em uma roda de conversa. Primeiramente oferecemos a boneca branca e orientamos que deveriam tocá-la (deixamos que cada criança pegasse e tocasse a boneca de sua forma) e depois oferecemos a boneca negra e orientamos sob o mesmo enfoque.

Após, em uma roda de conversa falamos sobre como foi a reação das crianças e se aconteceram diferentes contatos nas duas bonecas, explorando a observação e as análises das crianças. Algumas crianças hesitaram em encostar-se à boneca negra e isso foi apontado pelas demais, e então, intervimos e repetimos a atividade. Essa atividade sempre foi retomada durante o processo, mas algumas vezes de

forma mais metafórica, onde distribuíamos as bonecas livremente e apenas observávamos as crianças em suas brincadeiras, percebendo as evoluções do tema nas brincadeiras de faz-de-conta. Outra atividade que desenvolvemos foi a exploração de literaturas Infantis que abordam a temática da diversidade racial, focada principalmente na cultura negra.

Abordamos os livros Infantis diversificados como *Manuela* (Regina Rennó), *Menino Marrom* (Ziraldo), *Bruno e a Galinha d' Angola* (Geralga de Almeida), *Minha família é colorida* (Georgina Martins), *A bonequinha Preta* (Aláide Lisboa de Oliveira), *Minha mãe é negra sim!* (Patrícia Santana), *As cores de Mateus* (Marisa Lopez Soria), *Betina* (Wilma Lino Gomes), entre outros livros infantis (*O cabelo de Lelê*, *As panquecas de Mama Pany*, *As tranças de Bintou*). Nas literaturas exploramos o enredo, os personagens e construímos registros como desenhos, pintura e *dedoches*.

Construímos também um boneco grande "João da Silva" que visitou as crianças em suas casas como um convite ao diálogo sobre a diversidade racial e o preconceito, envolvendo os pais. Os pais se mostraram participativos, e entusiasmados com a proposta. A parceria dos pais nos projetos e propostas precisa sim ser bem enfatizada e construída, pois quando se deixa a desejar na constituição desse elo, perde-se um dos objetivos do projeto que é esse

engajamento. O boneco primeiramente iria ir um dia na casa de cada criança, e voltaria para a escola, mas percebendo a falta de tempo de alguns pais, mudamos a proposta durante o desenvolvimento e propomos dois dias em cada casa, possibilitando maior organização dos pais.

Outra atividade desenvolvida foi o recorte de pessoas corpos em revistas de forma “livre”. Depois todas as imagens foram dispostas no chão e separamos por tamanho, gênero, roupa, até que chegamos ao parâmetro “cor”. As crianças hesitaram e então intervir sugerindo que separássemos sim por cor, e assim o fizeram. Depois então pedimos que os dois grupos fossem comparados e apontadas outras diferenças dentro do grupo e então as crianças foram em diálogo concluindo que os dois grupos possuíam pessoas com as mesmas características, apenas diferenciando-se na cor da pele. Voltamos a tornar todas um grupo só de pessoas e classificados como diversidade racial (cabe ressaltar que havia imagens de japoneses, alemães, negros, etc.).

Posteriormente, realizamos uma oficina construindo brinquedos africanos com as crianças, onde exploramos usos de diferentes materiais. As crianças perceberam que muitas brincadeiras que utilizamos em nosso cotidiano de sala de aula são de origem africana e quanto todos gostam de praticá-las sem conhecer a origem.

Exploramos fantoches também reconstruindo as literaturas infantis de maneira lúdica desenvolvendo faz-de-conta e a reprodução das aprendizagens sob olhar crítico das crianças. E também exploramos a culinária da cultura africana onde reproduzimos as receitas (fazendo elo de ligação com a literatura Infantil “As panquecas de Mama Pany”) e exploramos os gostos e temperos. Construímos a nossa literatura Infantil com desenhos e textos das crianças sob a nossa orientação e supervisão.

Resultados e Discussão

Neste projeto avaliamos a participação e o envolvimento das crianças, dos pais e da comunidade. Sabe-se que muitas crianças envolvem-se mais que outras, mas pode-se perceber um envolvimento coletivo e um interesse de aprendizagem além das expectativas iniciais. Foram avaliados na dedicação que apresentavam nas atividades e na participação e observações apontadas nas rodas de conversa.

O projeto teve culminância com a construção do livro Infantil pelas crianças, onde destacaram-se os aprendizados voltados ao respeito a diversidade racial. Os resultados que observamos foram satisfatórios uma vez que as crianças se envolveram e aprenderam, a comunidade e os pais participaram

(mesmo que algumas vezes tendo que serem chamados para um compromisso maior e de maior dedicação frente aos nossos objetivos) e conseguimos conjuntamente atingir os objetivos propostos.

Os maiores resultados estão nas crianças, pois perceber no cotidiano as ricas aprendizagens e experiências por elas vivenciadas, e a transformação por elas construída é algo que por si só mostra o quão relevante foi a temática e a proposta para eles e as famílias. O elo que construímos, como professora com os pais, e as crianças com as educadoras e seus pais, permitiu crescermos juntos e criamos uma “missão” de conhecimento. Esse projeto serviu como um dispositivo que pode contribuir no processo de formação das crianças como cidadãs de uma sociedade voltada para a diversidade racial.

Conclusão

Destarte, com a realização da proposta pedagógica explorando a temática da Diversidade Racial, e assim contemplando Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) pode-se visualizar e vivenciar transformações e construções de conhecimentos a partir do desenvolvimento do projeto. Como traçado inicialmente como objetivo geral foram

trabalhados, dentro do plano de ação e metodologia do projeto uma educação voltada para a cidadania, a diversidade e a isonomia. Dentro do desenvolvimento da proposta pedagógica foram alcançados os objetivos, dentro das possibilidades e alcances da faixa etária e da comunidade escolar. Foi construída uma rede de conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira, que possibilitou explorar as ansiedades e dúvidas das crianças em relação a diversidade racial, desvendando os preconceitos e transformando-os em sementes de conhecimento. Ainda durante toda a proposta conseguimos, com um olhar atento, respeitar a criança como um ser social construtor e propagador de identidade e cultura, acompanhando e instigando o seu desenvolvimento dentro de sua faixa etária e de seus desejos. A proposta ainda conseguiu envolver a comunidade escolar nos seus objetivos, propagando a temática e ampliando sua rede de alcance, engajando um grupo de sujeitos capazes de potencializar a proposta e fazê-la tornar forma e força. A realização deste trabalho demonstra a relevância da temática, a efetivação do Currículo para Educação Infantil dentro de uma proposta ativa e que respeite a faixa etária, envolvendo a comunidade e permitindo avanços reflexivos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. MEC/SECAD/SEPPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.

_____. Congresso Nacional. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara

de Educação Básica, Brasília, DF, 19 dez. 2009, seção 1, p. 18.

BENTO, M. A.S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo (SP), 2012: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.





10

EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR

Nilza Maria Fiss Scapin
Raquel Miranda Keisman

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida (DIDONET, 2001).

As primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a cinco anos, segundo RUIZ (2011), surgiram ainda no Império com intuito de amparar as que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia.

Um dos pioneiros nessa experiência no exterior foi o médico Friedrich Fröebel - idealizador dos Jardins de Infância. Essa ideia chega ao Brasil na década de 1870, com divulgação no jornal do médico Carlos Costa, e é aplicada na sala de jardim de infância aberta ao lado de uma igreja protestante americana instalada em São Paulo.

A iniciativa inspirou duas outras: uma no Colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro - 1875) e no Caetano de Campos (São Paulo - 1896), que adaptou a pedagogia de Fröebel para a realidade brasileira. Em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins de infância pelo Brasil, principalmente nas capitais. A partir daí, muitas creches foram instaladas para atender aos filhos dos operários, sempre ligadas à Assistência Social, embora houvesse, em muitos casos, profissionais da área pedagógica orientando seu funcionamento.

A partir de 1980 a sociedade passa a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996, ratifica essa decisão, enfatizando que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal.

O município de Dona Francisca, localizado na quarta colônia de imigração Italiana, emancipada no ano de 1965, no qual a economia é basicamente agrícola, tendo o arroz como principal produto e uma população de aproximadamente 3.401 habitantes, iniciou o seu atendimento em creche no ano de 1996 somente aos filhos de mães trabalhadoras.

O nome do estabelecimento na ocasião era Creche Dente de Leite e, seu enfoque, voltava-se somente para o cuidar. O espaço físico dispunha de apenas duas salas de aula. O número máximo de crianças chegou a 40. As cuidadoras possuíam, inicialmente, apenas o 2º grau, sendo que algumas por interesse próprio foram fazer magistério.

Segundo relato de professores e da atual Secretária da Educação que já atuava como professora na rede Municipal de Ensino nesta época e, muitas vezes esteve na mesma para acompanhar o desenvolvimento de algumas atividades, podemos afirmar que no início de funcionamento da Escola as atividades eram sistematizadas e rotineiras: todos os dias as crianças chegavam, tomavam café, brincavam um pouquinho, dormiam, almoçavam, dormiam novamente, brincavam e iam para casa. Aquelas que não dormiam deviam permanecer em silêncio para não acordar os demais.

A cadeira do pensamento era uma prática constante. Depois de alguns anos passaram

a trabalhar na creche Pedagogas para começarem a desenvolver um trabalho mais voltado à educação. Mas as salas estavam cheias e divididas somente entre berçário e maternal, as pré-escolas funcionavam nas escolas de ensino fundamental. Portanto, o trabalho educativo, mesmo com o interesse dos professores ficava deficitário, pois o espaço era limitado, mas era o que podíamos oferecer e não queríamos privar nenhuma criança de atendimento.

Porém, a preocupação com a educação infantil era constante entre professores e a Administração Municipal, principalmente por entendermos que esta modalidade de ensino hoje requer, do profissional envolvido, uma visão histórica abrangente sobre as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade como um todo.

Os avanços em termos de políticas públicas para a educação infantil, principalmente a partir da década de 1990, com a ampliação da oferta e inclusão de tal etapa na Educação Básica a partir da Lei 9394/96 - LDBEN (BRASIL, 1996) culminou também em mudanças no atendimento e na qualificação dos profissionais. Se por um lado, a criança passou a ser reconhecida como um ser diferenciado do adulto, com característica própria, capaz de realizar determinadas tarefas e auto realizar-se enquanto sujeito independente, autônomo e criativo, por outro, a própria sociedade impõe-lhe, muitas vezes, tarefas e responsabilidades, privan-

do-a de brincar e até mesmo de ser criança. E a escola, enquanto instituição encarregada de formar tais sujeitos, precisa rever seus padrões pedagógicos.

Desfazer a linearidade que forma a escola tradicional, e transformá-la numa escola dinâmica, crítica-reflexiva e construtiva, o que se torna um desafio a ser vencido pelos profissionais da educação. Para que pudéssemos atender a este novo modelo de Educação Infantil, fomos em busca não só de uma nova metodologia de trabalho, mas também de um novo espaço, onde pudéssemos atender a todos com o mínimo de qualidade indispensável ao desenvolvimento infantil.

Fomos contemplados através do Governo Federal com o novo modelo de creche do Proinfância. E em junho de 2012 inauguramos a tão sonhada Escola de Educação Infantil a Escola Municipal de Educação Infantil Dente de Leite Professora Ivani Lurdes Barchet Tessele. Realmente um sonho! Tudo tão bonito... As salas lindas, mobiliário lindo, tudo perfeito! Mas como seria nosso trabalho que, de um dia para o outro, passou de 40 para 100 crianças, pois a educação infantil foi centralizada. Teríamos que nos adequar a nova realidade, pois de início passamos a atender quatro turmas com alunos em dois turnos e outros em turno integral, a maioria com um professor e uma atendente por turma. A parte física, a parte de recursos

humanos estava dentro do esperado, mas e a parte pedagógica? Como desenvolveríamos a nossa prática que além de cuidar deveria principalmente educar?

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998a, p. 23).

Sobre o cuidar, estávamos cientes que deveria ser entendido como parte integrante da educação, demandando a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Mas como fazer tudo isto?

Foi então que recebemos a assessoria pedagógica do programa Proinfância, através da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, para auxiliar-nos nesta importante fase de transição. A cada visita gerava-se uma crise na escola. A sensação de que toda uma caminhada desenvolvida junto as nossas crianças estava sempre errada nos causava desconforto. O novo nos assustava.

Sabemos do nosso compromisso em assumir a responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação

das famílias. Sabemos que a criança é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizada e, nessas condições ela faz amizades, brinca, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, constrói sentidos e conceitos sobre o mundo e produz cultura. Mas como realizar, no dia a dia, atividades pedagógicas que concretizassem esta realidade, pois tínhamos o conhecimento nos faltava a coragem para agir?

Com as assessorias conseguimos, aos poucos, ir vencendo as barreiras e começamos um trabalho diferente com nossas crianças. Passamos a compreender melhor que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de se relacionar e de interagir. Manifesta suas emoções e expressa suas curiosidades de forma diferente. E, aos poucos, em nossas reuniões pedagógicas íamos assumindo nossos verdadeiros papéis de educadoras e inovando nosso ambiente de trabalho.

E passamos a preparar o nosso ambiente a cada dia de forma diferente para esperá-los; as nossas práticas já não são mais as mesmas; nossas salas já não possuem mais classes; prateleiras são da altura dos nossos pequenos, fotocópias eventualmente fazem parte das nossas atividades pois buscamos intensificar as atividades que favoreçam às crianças produzirem suas próprias criações, por exemplo, a par-

tir de dramatizações, contações de histórias, etc. Percebemos que nós professores temos na experiência conjunta com elas a excelente oportunidade de nos desenvolvermos como pessoa e como profissionais e, que o importante é apoiar as crianças desde cedo e ao longo de suas experiências na Educação Infantil de modo, a proporcioná-las, diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, possibilitando sua participação em diversas formas de agrupamentos formados com base em critérios estritamente pedagógicos.

Além desta caminhada, estamos cientes que muitos são os desafios que ainda temos que enfrentar em prol de uma educação infantil de qualidade tais como: recursos financeiros para serem aplicados nesta modalidade de ensino; atendimento a todas as crianças nesta faixa etária; formação inicial e continuada do professor que priorize a integração entre os cuidados e a educação da criança pequena; ludicidade como elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico; espaço físico contendo mobiliário e material pedagógico adequado à idade das crianças; articulação entre esse nível de ensino e os anos iniciais do ensino fundamental. Afinal, o nosso maior desafio será assumir a nossa responsabilidade por

esta modalidade de ensino, fazendo do nosso ambiente escolar um espaço que respeite, efetivamente, o desenvolvimento e aprendizado da criança em idade de creche.

Referências bibliográficas

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

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

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

CASASSOLA, Norma Bernadete. **Dona Francisca Sua Terra Sua Gente** – Dona Francisca, 1983.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

RUIZ, Jucilene de Souza. **O Surgimento da Creche: Uma Construção Social e Histórica**. UFSC: Florianópolis, 2011.



POLO DE IJUÍ



11

REFLEXÃO SOBRE ESPAÇO E TEMPO E O REGISTRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Claudiane Marta Zamboni
Claudia Maria de Oliveira Becker Spies
Josiele Bedin

O cotidiano de trabalho com crianças na Educação Infantil encontra-se imerso em questões relativas a espaço e tempo, levantando interrogações sobre como organizar os momentos de brincar, de tomar banho, de se alimentar, de repousar. Como organizar os tempos das vivências infantis junto aos diferentes espaços de brincadeiras e interações que existem na escola, nas salas de atividades, no parque, no refeitório, no banheiro, no pátio, de modo a favorecer os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças? Para organizar o espaço e o tempo na creche e na pré-escola precisamos inicialmente refletir sobre como pensamos a criança e os processos educativos. Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn (2001) refletem sobre esta questão:

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe o que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverão lhe dar suporte. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67)

Neste sentido, a organização do espaço e dos tempos na Educação Infantil é muito reveladora. A maneira como o material está

organizado em sala, a disposição dos móveis e a própria ambientação deste espaço nos informa sobre as concepções que orientam as práticas da professora e a sua proposta pedagógica. Na ânsia por apresentar um ambiente bonito e acolhedor, a professora muitas vezes preenche as paredes da sala com imagens que nada tem a ver com o que o grupo realmente está interessado. Ou seja, uma sala repleta de elementos que não representam efetivamente as crianças que passam o dia naquele espaço.



Os bebês explorando possibilidades.

Se partirmos do pressuposto de que criança é um sujeito criativo, capaz de se expressar de diferentes formas, e que buscamos o desenvolvimento integral desta criança, alguns pontos precisam ser analisados. O espaço então deve ser fruto da relação estabelecida com as crianças. No arranjo dos espaços devem estar presentes suas dúvidas, anseios, descobertas e interesses. Enfim, o percurso realizado pela turma que utiliza este lugar, com cartazes, produções individuais e coletivas, que representem as crianças ali inseridas. Estamos falando da construção de uma estética que materialize as identidades das crianças.

Essa visibilidade das produções coletivas e individuais das crianças precisa ter uma sensibilidade, ou seja, precisa ser arranjada de uma forma que reconheça e valorize estes pequenos sujeitos. Quando as crianças participam da organização do espaço, e quando as suas produções e contribuições são valorizadas neste processo, o sentimento que prevalece é significativo, gerando pertencimento. Este processo de pertencimento é nítido quando seus pais ou familiares chegam para buscá-las e elas querem logo mostrar suas fotos, seus desenhos e pinturas com bastante entusiasmo: *Vejam o que fiz na escola hoje!* Maria da Graça Souza Horn, reflete sobre estas questões com propriedade:

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele, se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15)

As escolas de Educação Infantil têm na sua organização de espaços e tempos uma ferramenta pedagógica muito importante. Se a escola pensa numa proposta onde a criança é autora, onde há uma troca de saberes e uma conquista conjunta de objetivos, todos os registros, os planejamentos, os tempos e o espaço no qual as crianças circulam, estarão centrados na própria criança, nas suas necessidades e expectativas, levando em consideração a faixa etária de cada grupo. Se, por outro lado, a escola compreende que está nas mãos da professora ensinar e que esta é uma tarefa de mão única, a organização das salas estará centrada na figura da professora e todas as ações das crianças dependerão de um comando dessa professora.



Explorando o espaço e superando desafios.

Neste sentido, o espaço deve ser atraente, questionador, deve levar em conta o interesse da criança a aprender e a buscar o seu pleno desenvolvimento. Deve ser algo que está em constante mudança, atendendo aos novos interesses e descobertas do grupo. À medida que o espaço se torna desafiador, ele propicia às crianças novas descobertas, ampliando as possibilidades de exercitarem sua autonomia, liberdade, iniciativa, livre escolha. Por fim, o espaço precisa ser organizado de modo a con-

templar as diferentes dimensões humanas: o lúdico, o artístico, o afetivo e o cognitivo. Então nos questionamos: como temos encarado o espaço que organizamos? Há muito que estudar, refletir e avançar.

Uma das ferramentas que pode ser utilizada na organização dos espaços é o registro das atividades em local visível, com atenção especial aos conhecimentos, as percepções, as angústias e descobertas do grupo. O exercício de registro é uma estratégia de observação e sistematização das práticas pedagógicas, tanto para a professora quanto para as crianças, podendo ser materializado de diferentes formas, em desenhos, pinturas, recortes, anotações tendo a professora como escriba, entre outras. A partir destas ferramentas de documentação, podem ser definidas novas estratégias e objetivos a serem alcançados, uma vez que permitem a observação das atividades e dos percursos realizados pelo grupo, desafiando todos a refletir sobre o cotidiano. Neste sentido, como instrumento pedagógico, favorece condições e possibilidades de conhecimento sobre si mesma e sobre as crianças. Estas análises e reflexões constituem um rico material para novos percursos e estratégias de trabalho com as crianças.

A documentação pedagógica oportuniza a reflexão sobre o sentido da própria experiência, favorecendo, de certo modo, a formação permanente da educadora, uma vez que possibilita à professora a apropriação do seu fazer pedagógico, tornando-se fonte de consulta e

de auto referência e ainda fonte de teorização da própria prática, servindo como instrumento de sua autonomia intelectual, mostrando-lhe como pode ser construída como profissional: “E quanto maior for a nossa consciência das nossas práticas pedagógicas maior será a nossa possibilidade de mudar” (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003, p. 200). Morais, citado por Gontigo (2011, p. 121) retoma este aspecto do registro em uma dimensão reflexiva:

A documentação é um processo dinâmico, contextualizado, que permite à professora conhecer e compreender as crianças através de seus sentimentos, interesses, ideias e potencialidades. A professora que documenta tem a possibilidade de analisar, refletir e compartilhar interpretações sobre as crianças e a maneira como aprendem. Essa experiência provoca um trabalho mais produtivo e profuso, porque permite à professora participar de um processo de discussão coletiva, e não apenas de reflexão individual.

Podemos verificar que todo o trabalho da documentação, considerando as experiências da criança no contexto escolar, será possível na medida em que a professora perceber a criança como um sujeito que experimenta o mundo e sente-se parte deste mundo. Somos educadoras capazes de registrar tudo que nossas crianças fazem, fantasiam e imaginam a cada dia, fazendo com que os principais autores da escola sejam os sujeitos infantis.



Projeto de horta com as crianças.

Sabemos que toda criança necessita de um ambiente agradável e saudável, que estimule desenvolvimento e auxilie a mesma na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de suas potencialidades. Não podemos compreender as crianças de forma descontextualizada. Neste sentido, nosso papel é buscar uma aproximação maior com os pais, de modo que possam se envolver em diferentes aspectos do processo pedagógico, desde a organização dos espaços, participando de atividades significativas e construindo uma articulação neste trabalho com as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reconhecem a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, afirmando o seu papel no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Neste sentido, uma educação de qualidade deve favorecer a relação entre a família e a escola, em uma relação fluída com o mundo natural e social.

A nossa escola possui este interesse e este compromisso, buscando estratégias de aproximação e estreitamento de laços, desafiando pais e familiares a se apropriarem des-



Momento de cuidado e interação com os animais de estimação.

te espaço através de uma participação ativa e carregada de significados. Nossa escola realizou recentemente o projeto *Família na Escola*, alcançando uma enorme participação dos pais junto a esse espaço, favorecendo o conhecimento e a discussão sobre a rotina diária de seus filhos. Neste contexto, pais e filhos tiveram a oportunidade também de compartilhar experiências novas, através de brincadeiras dirigidas, rodas cantadas, contações de histórias, entre outras estratégias lúdicas, permitindo um reencontro de pais e mães com as suas próprias memórias infantis.

Estas práticas pedagógicas foram significativas, e serviram como oportunidade de reflexão sobre a nossa ação enquanto educadoras. Tivemos a oportunidade de perceber que estes movimentos de aproximação favorecem a integração e fortalecem as relações entre escola e famílias, que passam a fazer parte de uma forma diferente da educação de seus filhos, apropriando-se talvez deste lugar. Da mesma forma, a aproximação das crianças em relação aos processos de decisão, através de uma escuta e de um diálogo que gera pertencimento, permitiu materializar aspectos significativos das identidades infantis na organização e na relação com os tempos e espaços. Trata-se de experiências importantes também para a escola, que conseguiu uma integração e apoio maior das famílias para enfrentar os desafios do dia a dia. Esta troca, entre escola, crianças e famílias, nos mostrou a importância do registro

das atividades, da produção do conhecimento de forma coletiva e participativa, onde todos possam ser reconhecidos e se reconheçam como protagonistas da prática pedagógica.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Organização do espaço e do tempo na escola infantil.** In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. E. Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009.

DAHLBERG, G., MOSS, Peter e PENCE Alan. **Qualidade na educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONTIGO, Flávia Lamounier. **Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na Educação Infantil.** Revista Paidéia, Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, Ano 8, nº 10, p. 119/134, jan./jun., 2011.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004





12

CONHECENDO O MUNDO ATRAVÉS DOS PASSEIOS

Luciana dos Santos
Elisete de Jesus Kempf
Joice Prediger

O valor do trabalho com a natureza não está em experimentos sofisticados, mas sim na simplicidade das descobertas [...] a coisa não está nem na saída, nem na chegada, mas sim na travessia[...] (MORAES, 2012).

O projeto *Conhecendo o mundo através dos passeios* surgiu no início do ano de 2014, a partir da fala das crianças que, nas rodas de conversas e diálogos paralelos, convidavam uns aos outros para passear e conhecer suas casas, em discussões animadas sobre itinerários e outras questões interessantes. Deste modo, a experiência teve origem nas inquietações infantis, onde todas as pessoas envolvidas, desde as crianças, as professoras e até mesmo as famílias, tiveram a oportunidade de construir laços e pertencimentos, permitindo que as aprendizagens fossem mais significativas e próximas da realidade.

Esta experiência foi realizada com uma turma de pré-escola, com crianças de idade entre 4 e 5 anos, junto à EMEI Pequeno Polegar - Professora Gerarda Michels Prante, no Município de Quinze de Novembro. Trata-se de uma pequena comunidade, onde a interação com espaços abertos e o contato com a natureza é favorecido. Assim, o objetivo do projeto passou por interagir com o ambiente natural e social com autonomia, com a possibilidade de construir a identidade de maneira saudável, explorando aspectos da comunidade por ora desconhecidos pelas crianças. Estas práticas permitem uma articulação entre as experiências e saberes das crianças com os aqueles conhecimentos que constituem o patrimônio da humanidade em diferentes campos e linguagens, aproximando-se da ideia de currículo para a Educação Infantil (DCNEI, Parecer 20/2009).

Durante as ações do projeto tivemos a oportunidade e o privilégio de interagir com as famílias das crianças em suas casas, conhecendo novos espaços e criando uma rotina própria, permitindo a sensibilidade para o mundo à sua volta. Nestes momentos, a *escuta sensível* às vozes infantis transformou o planejamento e a prática pedagógica em um lugar que permitia a criança a apropriação do processo e o encontro com a própria história. Neste momento inicial do projeto, buscamos conhecer melhor as famílias de nossas crianças, identificando os pontos em comum e as singularidades que pudessem tornar mais interessante o exercício de visitação. Dessa forma se estabeleceu uma rotina de passeio surpresa com a turma, contando desde o início com o comprometimento e a colaboração das famílias.

Estes passeios abriram ricas oportunidades para situações de sociabilidade durante os trajetos, situações que não estavam restritas ao destino final. Quando as saídas ocorriam nas imediações da escola, os moradores, principalmente os idosos, já sabiam que se tratava de um passeio da escola e logo vinham cumprimentar na porta de suas casas a passagem das crianças. As praças da cidade também serviram de acolhida para as brincadeiras e descobertas da turma, juntamente com as professoras, em situações de piqueniques e rodas cantadas, conversas, escutando os sons da natureza, escalando, coletando.

Os passeios nos ajudaram a construir significados e relacioná-los com nossa prática docente. Em alguns momentos saíamos para identificar mudanças na vegetação e no clima, em outros momentos saíamos para visitar o museu e outros espaços mantidos por entidades, ou mesmo a casa dos colegas, para ver sua família, seus brinquedos e outras surpresas que se apresentassem durante nossa visita.

Os itinerários envolveram diferentes aprendizados em contato com a natureza e também a socialização destas experiências, nas trocas com adultos e com outras crianças. Favoreceram o enriquecimento do vocabulário, a compreensão a respeito das transformações da natureza, a classificação e quantificação de materiais coletados nos passeios, a criação de coleções e inventários, com folhas, pedrinhas, sementes e gravetos. A exploração de diferentes elementos como água, areia, terra e o contato com animais também foram privilegiados, bem como a cooperação e a solidariedade quando ocorriam situações inesperadas, como uma queda no meio caminho.

Sabemos que a criança nesta etapa da Educação Infantil aprende essencialmente pela corporeidade e pelas experiências práticas que lhe são proporcionadas (BRASIL, 2009). Neste sentido, o passeio permitia o movimento e a expressividade, visto que a criança precisa criar suas hipóteses, testar possibilidades



Passeio nos arredores da escola: “eu vou, eu vou, passear agora eu vou...”

e vencer dificuldades. Sentimos que o nosso papel é orientar as crianças para que, progressivamente, descubram por si mesmas soluções que as satisfaçam, mesmo que provisoriamente. Consideramos ainda que é necessário valorizar as ações da criança, sobretudo em relação ao contexto em que está inserida, colocando-a na base de todo e qualquer conhecimento, que deve ser explorado a partir dos seus interesses, instigando sua curiosidade e imaginação, para que a aprendizagem seja realmente significativa e prazerosa. Assim, a criança poderá ser sujeito do seu conhecimento e construtora de hipóteses sobre a realidade que a cerca, construindo questionamentos, experimentando, elaborando conceitos e estabelecendo relações.

As atividades do projeto foram planejadas de forma a permear o corpo e a percepção da criança como um todo, sendo instigantes, vivas e lúdicas. Os passeios tiveram a intencionalidade de permitir à criança aprender no seu tempo, mapeando percursos e buscando novos conhecimentos, coletando informações, sistematizando e refletindo sobre o lugar onde vivem. A curiosidade em aprofundar alguns temas também permitiu a pesquisa teórica e metodológica, além de experiências que foram constantemente compartilhadas com os pais e a comunidade.

Compreendemos que a criança na Educação Infantil precisa ter contato com ambientes que fortaleçam seu vínculo com a comu-

nidade e o meio onde vivem. Os passeios nas imediações da escola permitiram o conhecimento de mundo e diferentes trocas de saberes. Neste processo as crianças foram desafiadas a interagir com a natureza, a realizar trocas de conhecimentos e relações de cooperação e solidariedade. Os diferentes obstáculos e trajetos permitiram o movimento das crianças e a ampliação da coordenação, bem como a investigação e a descoberta.

Todos os passeios foram aguardados com expectativa e curiosidade pelas crianças, que discutiam os itinerários antes mesmo de sair. Ao chegar aos lugares programados conseguiam fazer relação com o que tinham investigado em sala anteriormente e também com as vivências das famílias. As atividades posteriores, de sistematização e reflexões sobre os passeios, a partir

dos afetos, percepções e movimentos, permitem a apropriação de mundo e estão diretamente relacionadas ao currículo da Educação Infantil.

Essa visão propicia a passagem de uma perspectiva da aprendizagem individual e racional para uma perspectiva social e multidimensional. Destaca-se a concepção de que os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende. Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar os alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações (BARBOSA & HORN, 2008, p. 26).



Passeio ao Museu e visita à Mostra de antiguidades.

Entendemos que a escola, quando assume o papel de mediadora destas vivências, permite à criança a exploração do mundo que a cerca e amplia suas possibilidades sem um tempo e espaço que a limite. Para a evolução deste processo o conhecimento de si e as experiências são essenciais, pois o conhecimento se constrói com as experiências, permitindo para a criança formar vínculos com a comunidade onde vive, colaborando ativamente para preservar a sua história, a cultura e o ambiente em que está inserida.

Passeio e visitas: ao Museu e à Mostra de antiguidades

Em visita ao Museu as crianças puderam conhecer materiais produzidos por nossos antepassados e hoje sem uso na sociedade tecnológica. O penico, a lamparina e a bota do gigante que morava na região no século passado permearam as conversas na sala por muito tempo. A partir disso muitas investigações começaram a ser realizadas, despertando a curiosidade por conhecer o tamanho do pé e da mão, a altura, o peso, entre outras questões muito interessantes.

Em visita ao Centro de Referência em Assistência Social do Município, entre tantos passeios significativos, tiveram contato com pinturas dos alunos que estavam estudando o

artista Romero Britto. A partir desta interação, iniciamos o projeto de artes onde analisamos diferentes linguagens, como artes gráficas, esculturas, modelagens, colagens e pinturas. Realizamos diferentes trabalhos com olhar sensível e investigativo, culminando em uma viagem de estudos a um museu referência em artes plásticas da região, o Museu de Artes Visuais Ruth Schneider, onde visitamos as exposições e realizamos uma oficina de modelagem.

Quando a visita era realizada na casa de algum colega, os familiares recepcionavam o grupo e guiavam o passeio, emprestando os brinquedos e apresentando os espaços para livre exploração pelas crianças, e oferecendo o lanche, que era sempre aguardado com grande expectativa pelas crianças.



Passeio na casa de um aluno: “nooossa profe... quantos bichinhos”.

Estas visitas às casas dos colegas também proporcionaram momentos de grande encantamento e descobertas. Em cada casa uma dinâmica diferente e uma maneira distinta de se apropriar do ambiente. Foi enriquecedor perceber a alegria das crianças ao pegar um coelho no colo e sentir a pelagem macia, ver uma chocadeira de passarinhos ou mesmo andar a cavalo. Em outros momentos os brinquedos chamavam mais atenção. Realidades diferentes, famílias diferentes, aprendizados diferentes.

A aprendizagem somente será significativa se houver a elaboração de sentido e se essa atividade acontecer em um contexto histórico e cultural, pois é na vida social que os sujeitos adquirem marcos de referência para interpretar as experiências e aprender a negociar os significados de modo congruente com as demandas da cultura. A presença do outro, adultos ou pares, e a coerência de interações com conflitos, debates, construções coletivas são fontes privilegiadas de aprendizagem (BARBOSA & HORN, 2008, p. 26).

O planejamento dos passeios, com a definição dos locais e o que seria visto nestes momentos, permitiu que fossem abordados temas que tinham proximidade com as práticas sociais, e permitiu também que a criança desenvolvesse de forma ampla sua capacidade de negociar e resolver problemas. Sentimos a partir do projeto a necessidade cada vez maior de articular a prática pedagógica com o prazer da criança, seus desejos e suas possibilidades.

Conclusão

O processo vivenciado com as crianças permitiu que estas fossem se apropriando da realidade como sujeitos de sua aprendizagem. No decorrer do projeto, os aprendizados se entrelaçaram com as vivências do cotidiano e os caminhos que percorremos se transformaram em sala de aula. Madalena Freire refere que não podemos alienar nossos alunos, confiná-los à sala de aula para aprender, mas sim permitir que experimentem o mundo a sua volta, a sua realidade:

Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital quanto comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança, e também os professores, o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos a caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (FREIRE, 1989, p. 15).

Esta relação com o mundo natural e social mostra que as práticas escolares não precisam ser estáticas e inertes. Elas podem estar cheias de sutileza, criatividade e movimento.

Deste modo, as experiências em Educação Infantil precisam ser significativas, pois exercem efeitos de subjetivação e se inscrevem de uma forma singular na criança, constituindo a sua maneira de ver, sentir e explorar o mundo.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 7º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

MORAES, Sylvana Carpes. Indicadores Metodológicos – Natureza. In: Prefeitura Municipal de Passo Fundo. Secretaria Municipal de Educação. **Conhecendo o mundo: do saber infantil ao conhecimento científico: projetos de trabalho na educação infantil**. Passo Fundo: Berthier, 2012.



13

METAMORFOSE

Jocemara da Rosa

Em relação a qualquer experiência da aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças (DCNEI, Parecer 20/2009).

Este artigo apresenta um breve relato das experiências de trabalho e deste lugar de Coordenação Pedagógica junto à EMEI Santa Rita, em Campo Novo, durante o período de acompanhamento pelo Projeto de Assessoramento do Proinfância. A partir destes momentos de formação e reflexão, começamos a vivenciar o nosso próprio processo de metamorfose enquanto escola. Começamos juntos a discutir e delinear os primeiros passos nesta caminhada de reorganizar as práticas pedagógicas e os processos de trabalho, buscando a qualificação do atendimento oferecido às crianças.

Quando pensamos apressadamente em Educação Infantil nos vem à cabeça as tradicionais atividades de recorte e colagem, a pintura dentro de limites, o treinamento de amassar e rasgar papel, as manipulações com massinha de modelar, os desenhos impressos para serem pintados pelas crianças, entre outras mais. Podemos então nos perguntar sobre o lugar da criança nesta visão de Educação Infantil, e se de fato a criança é encarada como centralidade e prioridade nas práticas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) têm servido como referência para esta fase de transição que está ocorrendo na Educação Infantil, trazendo muitas questões que, de certo modo, provocam e convidam as educadoras a desacomodar-se, desconstruindo antigos conceitos e reinventando as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

Estamos enquanto grupo de trabalho vivenciando um pouco deste processo. A partir da realização de diferentes momentos em formações, discussões, estudos e planejamentos, estamos começando a traçar em conjunto com todos os profissionais da escola as estratégias de mudança. Estamos conseguindo agregar mais qualidade ao trabalho realizado com as crianças.

Os resultados estão presentes em diferentes dimensões da instituição, mas estes só se tornaram possíveis por que a equipe inteira se comprometeu com a mudança que vem ocorrendo. Em determinados aspectos a mudança é visível, pois diz respeito à adequação de espaços, mobiliários e materiais. Em outros aspectos a mudança é lenta, mas contínua, pois diz respeito a rever concepções e práticas pedagógicas presentes na relação com as crianças.

Diante deste desafio, demos início a dois grandes processos de mudança na escola, envolvendo todas as pessoas que estão presentes nesse cotidiano, desde as professoras, as auxiliares, o administrativo, a cozinha e a limpeza, a equipe gestora e até mesmo os pais.

O primeiro processo de mudança foi em relação aos espaços das salas. Realizamos adequações, como a instalação de biombos articulados com as paredes, permitindo mobilidade e versatilidade no uso dos espaços e a tão desejada construção de áreas de interesse. Nestes espaços as professoras instalaram cantinhos temáticos, com pequenos cenários, onde as crianças têm encontrado a oportunidade de brincar e explorar das mais diferentes formas. Além da qualificação dos ambientes existentes em cada sala, foi realizada a estrutu-



Momento de alimentação.



Espaço da brinquedoteca.

ração de uma brinquedoteca para uso coletivo. Estas modificações foram levando a uma progressiva transformação da nossa relação com o espaço e com os materiais, permitindo também uma organização diferente dos recursos existentes nas salas, de modo mais acessível às educadoras e às crianças. Estas adequações foram realizadas com o envolvimento efetivo dos pais, desde o planejamento, a aquisição e até mesmo nas atividades de marcenaria, pintura e instalação, em um esforço solidário de responsabilidades compartilhadas com a escola.

O segundo processo de mudança diz respeito à reorganização pedagógica da escola. Este processo é complexo, envolvendo estratégias em duas linhas de trabalho simultâneas. A primeira linha de trabalho consiste em um acompanhamento individualizado de cada professora no momento do planejamento e na elaboração dos projetos a serem desenvolvidos com as crianças. A segunda linha de trabalho consiste em um fortalecimento dos espaços de discussão com o grupo de professoras e auxiliares, trazendo para as reuniões pedagógicas o exercício de avaliar as práticas que realmente estão sendo desenvolvidas na escola, retomando as discussões e a análise sobre o planejamento, a organização e a execução das atividades com as crianças.

Este trabalho de fortalecimento do grupo nos permitiu avaliar como adequar os espaços

em áreas de interesse e também a elaboração coletiva de um Plano de Ação com estratégias claras e objetivas, definindo as pessoas responsáveis e os prazos de realização das ações e tarefas. Este trabalho de fortalecimento também nos permitiu perceber a necessidade de construir com os pais um conjunto de combinações sobre o cotidiano escolar, demarcando responsabilidades e favorecendo a aproximação entre a escola e as famílias. O espaço privilegiado onde este trabalho tem acontecido são as reuniões pedagógicas, que vêm acontecendo mensalmente, possibilitando uma reflexão continuada sobre todos esses aspectos da escola, deixando claro para todas as pessoas envolvidas esta dimensão de responsabilidade compartilhada e de protagonismo.

A apresentação das questões ao longo deste artigo possui uma característica de sistematização e reflexão que não consegue alcançar o dinamismo e a complexidade da realidade vivida com o grupo. Também não consegue captar a profundidade dos tensionamentos que foram enfrentados ao longo deste processo, exigindo de todas as pessoas envolvidas um grande esforço colaborativo. As DCNEI (2009) nos serviram de horizonte nesta caminhada, permitindo buscar consistência e coerência nos momentos de impasse, em relação à organização efetiva das rotinas das crianças, em relação à utilização de agendas para

registros e, do mesmo modo, na flexibilização dos horários de sono e na qualificação ativa das situações de interações e brincadeiras com as crianças. A melhor palavra para definir as marcas desta caminhada talvez seja realmente o diálogo. Durante este período temos buscado suprir estas carências com muita conversa e muitas leituras, tentando reconhecer a criança como centralidade do processo pedagógico.



Momento de investigação com tintas

A relação com as famílias também foi objeto de tensionamentos, exigindo um movimento sistemático de interlocução. Não podemos deixar de mencionar a cobrança de muitos pais em relação a algumas medidas adotadas pela escola que, no nosso modo de ver, visavam à qualidade do atendimento. Planejamos um calendário com datas em que a escola estaria fechada para que as professoras tivessem um tempo para estudar e conversar juntas sobre questões significativas que dizem respeito ao trabalho com as crianças, investindo em uma formação continuada com as professoras e qualificando aspectos pontuais do planejamento e da elaboração de pareceres descritivos. A função de apoio que a escola desempenha para algumas famílias precisou ser problematizada com os pais, em contraponto à função pedagógica e à necessidade de qualificação do trabalho com as crianças. Com o passar do tempo esta cobrança amenizou um pouco, na medida em que foi possível verificar a evolução que a escola estava construindo, tanto nas condições de atendimento quanto na dimensão pedagógica.

A procura por vagas na escola tem aumentado, em uma clara relação com a melhor qualidade do atendimento. Hoje, os pais cobram e acompanham mais de perto o trabalho das professoras, estão mais interessados em conhecer o que está sendo desenvolvido com



Crianças em atividade de exploração no pátio de areia da escola

as crianças. Este é um ponto interessante e que tem trazido uma nova dinâmica para a escola, pois as professoras da Educação Infantil, especialmente de 0 a 3 anos, não eram cobradas ou interrogadas sobre a sua função como educadoras. As conversas com os pais eram limitadas somente aos aspectos de cuidar, alimentar e higienizar a criança. Ao que parece, as famílias vêm se apropriando deste espaço representado pela escola, construindo um conhecimento e um conjunto de expectativas em relação ao trabalho, mesmo com as crianças em idade precoce. E aquilo que vinha sendo experimen-

tado inicialmente pelas professoras como cobrança, passa a ser experimentado como interesse e estreitamento de laços.

Diante dos desafios e das necessidades de mudança que têm sido apresentadas à escola, constata-se que o agente fundamental é realmente a professora. Se esta não se reconhece e não se coloca como parte do processo, a mudança não ocorre. É a postura da professora que faz a diferença. A escola pode ter salas amplas e iluminadas, variedade brinquedos, jogos e literaturas, móveis adequados, entre outras coisas. Mas se a professora não possi-

bilita à criança experiências que lhe ajudem a desenvolver a sua autonomia, o senso crítico, a expressividade, e não coloca a criança como centro da proposta de trabalho, as mudanças não ocorrem, e permanecemos distante da Educação Infantil de qualidade, vivenciando uma fratura entre o discurso e a prática. Neste contexto, a Coordenação Pedagógica assume frente a este processo uma posição de responsabilidade e referência que não pode ser desprezada, enquanto figura deflagradora e articuladora.

Neste processo de metamorfose que vivenciamos como grupo, o mais difícil, e talvez o mais sofrido, diz respeito à transformação pedagógica. Mexer no espaço e nos materiais até que é fácil. A mudança de postura que a professora precisa ter na relação com as crianças e na efetivação do planejamento é realmente mais difícil e demorado. Para todas as pessoas envolvidas é necessário desconstruir antigos conceitos em relação ao seu papel e a forma de atuar com as crianças e com a equipe, assim como também em relação às práticas pedagógicas. A grande maioria das profissionais da escola está consciente da necessidade da mudança, mas tem dificuldade em efetivar este processo na sua prática diária. Talvez porque a mudança mais importante passe por uma metamorfose, uma transformação de si própria, e não somente das suas práticas.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009.





Pratice Pedagógica

...a capacidade de se...

...a capacidade de se... a capacidade de se... a capacidade de se...

...a capacidade de se... a capacidade de se... a capacidade de se...

14

TEMPO E ESPAÇO DE SER CRIANÇA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Dorneles dos Santos
Eleandro José Lizot
Leila Marlise Cavinato Karlinski
Valdir Jose Sandri

Falar de Educação Infantil é falar de muitas conquistas e desafios. Conquistas que historicamente se efetivaram e desafios que permanentemente se interpõem ao cotidiano da Educação. A Secretaria Municipal de Educação de Ijuí em relação à Educação Infantil tem muito para contar sobre esse histórico de desafios e conquistas, que iniciou em 1997, com a transição das creches mantidas pela Secretaria da Assistência Social para a Secretaria de Educação. Já no ano de 1998 foi realizado concurso público para o cargo de professor da Educação Infantil. Aos poucos, a estrutura física, equipamentos e o quadro profissional das “creches” foram organizados para constituírem-se nas Escolas Municipais de Educação Infantil.

A educação da criança pequena foi considerada, por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Hoje, a educação da criança pequena

integra o sistema público de educação. Ao fazer parte da educação básica, ela é concebida como questão de direito, de cidadania e de qualidade. (BRASIL, 2012, p. 11).

O reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, ativo e cidadão desde o nascimento, aliado aos estudos da infância têm propiciado grandes avanços no que diz respeito ao olhar sobre a criança e ao trabalho a ser desenvolvido neste nível de ensino, principalmente no que se refere ao seu atendimento na Educação Infantil.

O atendimento em creches e pré-escolas na área da educação representa um grande passo na superação do caráter assistencialista dos programas voltados para essa faixa etária, existentes até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Educação Infantil foi conceituada, no art. 29 da

LDBEN (BRASIL, 1996), como sendo destinada às crianças de até cinco anos de idade, com a finalidade de complementar a ação da família e da comunidade, objetivando o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

O acesso à Educação Infantil como direito assegurado pela educação pública a todas as famílias que assim o desejarem, esta meta precisa ser clara e equalizada de forma aberta, pois garantir acesso com qualidade é compromisso de todos os brasileiros com nossas crianças (ORTIZ, 2012, p.26).

O conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois redimensiona todo o atendimento prestado à criança, e tal conceito tem sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre e a partir da criança. A infância está relacionada a um determinado tempo e espaço, sendo histórica e socialmente construída.

Considerar que a criança vive um momento específico de sua existência significa dizer que a infância é um dos períodos que caracteriza a vida humana e, como tal, tem especificidades que precisam ser conhecidas e respeitadas, tanto no olhar ao sujeito que vive este período, como à sociedade que culturalmente lhe dá significado.

(...) compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o desafio que se apresenta às instituições de educação infantil. Embora os conhecimentos vindos da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc., serem de grande importância para desvelar o universo infantil, apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças e por isso merecem o reconhecimento de seres únicos (Parecer CMEI nº 02/2008).

Atualmente na rede municipal de ensino de Ijuí estão integradas dez escolas de Educação Infantil e duas escolas do Ensino Fundamental que atendem do berçário ao quinto ano do Ensino Fundamental. A Educação Infantil integra o “Programa Ser Criança”¹, mantido pela Secretaria Municipal de Educação, que organiza o atendimento nas escolas da rede com garantia de um trabalho de qualidade.

Nesse novo contexto em que a Educação Infantil está incluída, o cuidar e o educar assumem caráter de indissociabilidade. É preciso

1 Programa de Atendimento à criança na escola de Educação Infantil que a Secretaria Municipal de Educação de Ijuí mantém. Abrange e integra crianças na faixa etária de zero a cinco anos, matriculadas nas escolas da Rede Municipal de Ijuí, com o objetivo de garantir um trabalho de qualidade na Educação Infantil, contemplando as especificidades da infância, considerando-a como categoria social e plural em sua constituição nas diferentes realidades que compõem a abrangência das escolas da Rede Municipal.

entender que o cuidar e o educar precisam ser vivenciados nas interações e práticas sociais, possibilitando acesso às diferentes linguagens e conhecimentos para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança. Exige portanto, que os educadores voltem suas ações para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, a ênfase dada ao cuidar antes da LDBEN (BRASIL, 1996) toma novas dimensões cedendo um espaço significativo ao educar.

De acordo com Oliveira (2010), o cuidar e o educar de forma indissociável precisam ser contemplados pelo professor através do:

Trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada em suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade (p. 10).

Os momentos vividos pela criança são educativos à medida que ela interage com o meio que a rodeia. Assim, é indispensável uma organização curricular que considere o cotidiano, com um currículo amplo em possibilidades para que se proporcionem diferentes práticas que buscam articular as experiências e saberes da criança.



Falar de Currículo, é considerar a criança como foco do trabalho pedagógico, e, assim sendo, é pensar na organização dos espaços, nas vivências que serão propostas, é conhecer sobre o desenvolvimento infantil e considerar a criança em cada uma de suas fases, estimulando e enriquecendo suas experiências. O currículo na Educação Infantil deve ser “um conjunto de práticas que buscam articular os saberes e experiências das crianças com o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança” (BRASIL, 2009).

A Proposta Curricular “Tempo e Espaço de Ser Criança” da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, destaca a impor-

tância do trabalho pedagógico da escola, no sentido de considerar quem é a criança com a qual se convive, como ela se constrói, que marcas culturais ela traz, o que pensa, o que gosta. Todos estes aspectos, sem dúvida, apontam para complexidade da infância.

A organização curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino está pautada na lógica dos sujeitos, centrada sua ação educativa em um ambiente de acolhimento, de segurança e de confiança, o qual oportuniza e desafia a vivência de experiências de satisfação e de necessidades, como também a expressão de desejos e sentimentos (Proposta Curricular Tempo e Espaço de Ser Criança – Rede Municipal de Ensino de Ijuí – p. 28).

Dessa forma, a construção da Proposta Curricular tem por objetivo consolidar a identidade da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, respeitando e valorizando as características e singularidades da criança, a realidade em que está inserida e as relações interpessoais que se estabelecem na escola. E, também orientar o trabalho do professor, tornando-se referência e sustentação da prática pedagógica, promovendo aprendizagens e o desenvolvimento integral da criança.

As escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ijuí, são constituídas de equipes diretivas (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos), professores,



auxiliares/monitores e servidores, pois se acredita na necessidade de um grupo de profissionais capacitado e comprometido com o desenvolvimento integral da criança. Um grupo diverso que possa atender as necessidades das crianças, preocupando-se com a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Na organização da jornada de trabalho, os professores tem garantido um terço da sua carga horária para estudo e planejamento, pois a complexa tarefa de educar exige um profissional atuante, promotor de situações de aprendizagens que envolvam as múltiplas linguagens, práticas pedagógicas transformadoras, metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequada à criança. O professor

deve estar envolvido com o desenvolvimento da criança, com o planejamento, o contato com a família, a observação e o acompanhamento periódico do processo através do registro.

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho (...). Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria profissão (LIBÂNEO, 2004, p. 229).



Nesse sentido, a formação continuada veio a contribuir de forma significativa para a qualificação do profissional, cujo objetivo entre outros, é ampliar as capacidades reflexivas sobre a própria prática elevando-a a uma consciência coletiva. A partir desta perspecti-

va, a formação continuada conquistou espaço privilegiado, por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças.

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

A Formação Continuada passou a ser entendida como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer em suas múltiplas determinações, oportunizada de forma intencional e planejada, com vistas à qualificação profissional através de uma prática reflexiva, crítica e criativa, capaz de (re)produzir conhecimento e intervir na realidade. Neste sentido, vem sendo propostos para os profissionais da Educação Infantil formação mensal, respeitando as especificidades quanto à função exercida e as faixas etárias atendidas (professores que atuam de zero a três anos, quatro e cinco anos, coordenadores pedagógicos, diretores, auxiliares/monitores) dentro da jornada de trabalho. A formação continuada dos professores é organizada em pequenos grupos,

facilitando a discussão e reflexão acerca de temáticas que vem de encontro ao cotidiano da escola.

Para Behrens (1996, p.135) “a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Partindo desta concepção, as formações continuadas são organizadas de diferentes maneiras: estudos de textos e teorias, relatos de experiências, palestras, vivências em diferentes ambientes, formações em contexto, oficinas e ateliês.



Ao se pensar em formação continuada para os professores da Educação Infantil, é preciso considerar diferentes aspectos, dentre eles a diversidade de profissionais e suas trajetórias de vida, as experiências no campo da educação, a formação inicial de cada professor e ainda considerar as demandas que surgem no dia a dia das escolas.

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional são fundamentais para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 1992).

Conquistar o professor para querer estar participando dos momentos de formação continuada, não é tarefa fácil. Neste sentido, é necessário pensar diferentes estratégias metodológicas que envolvam o grupo e desperte a discussão e reflexão entre a teoria e a prática pedagógica. É preciso pensar na ambientação do espaço em que a formação irá acontecer para que esta contemple a temática trabalhada e também sirva de subsídios para o professor refletir sobre a sua organização na escola. É preciso provocar mudanças.

A formação continuada assim entendida como perspectiva de mudança das práticas no âmbito da escola possibilita a experimentação do novo, do diferente, a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo, orientando um processo constante de mudança e intervenção na realidade em que se insere e predomina esta formação. A formação continuada é sinônimo de qualificação do processo de ensino.

Neste sentido, no ano de 2010 o grupo de professores da Educação Infantil foi desafiado a socializar as práticas pedagógicas realizadas nas escolas da rede municipal de ensino através de Seminário de Práticas Pedagógicas. O Seminário de Práticas Pedagógicas acontece anualmente e traz a possibilidade de visualizar, discutir e refletir a prática da Educação Infantil na rede municipal e provoca a necessidade de rever a proposta curricular Tempo e Espaço de Ser Criança.



O projeto de assessoramento do Proinfância veio a contribuir com as discussões e reflexões acerca da Educação Infantil. A possibilidade de estar especificamente voltando os olhares para a Educação Infantil, refletindo e analisando possibilidades foi muito significativo. Da mesma forma, a participação nos Seminários do Proinfância enriqueceram e desafiaram o repensar da organização da Educação Infantil em nosso município, trazendo elemen-

tos para a reorganização da Proposta Curricular, para o planejamento das Formações Continuadas e Seminários de Práticas, subsidiando na escolha dos nomes de Palestrantes para provocar a discussão.

Além dos momentos propostos pela Mantenedora, as equipes das escolas são desafiadas a pensar formações continuadas específicas para o grupo de trabalho, respeitando as peculiaridades e a proposta político-pedagógica de cada instituição. No âmbito escolar, a formação continuada passou a ser vista como elemento qualificador do processo educativo que envolve todos os segmentos da escola. Portanto, planejar, organizar e executar um plano de formação continuada torna-se essencial aos profissionais que atuam na educação. Dessa forma, a formação continuada, incentiva, viabiliza e organiza momentos com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais em todos os níveis e modalidades de ensino.

A formação realizada no interior das instituições por meio do compartilhamento dos saberes exige também forte parceria com o coordenador pedagógico condutor da formação, como aquele que pode ajudar mais porque tem maior conhecimento das didáticas, porque tem um olhar mais abrangente sobre as necessidades formativas do grupo. No entanto, o coordenador pedagógico não pode realizar nada se não for alimentado pelo olhar do professor sobre as crianças e sobre o próprio trabalho (ORTIZ, 2012, p.56).

Percebendo a necessidade de desafiar os coordenadores pedagógicos a registrar a caminhada da escola em relação à formação continuada, instituiu-se o portfólio como instrumento para registro e reflexão das vivências. O portfólio é apontado como um documento reflexivo, compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, ou seja, espaço para marcar certezas e incertezas, assim como conquistas e descobertas. Escrever compromete mais do que simplesmente falar ou pensar.

Registrar tem a ver com (re)criação de si mesmo (OSTETTO, 2008). Através do registro, da reflexão e da socialização, é possível ter elementos suficientes para constituir-se em teoria as vivências e experiências pedagógicas.

É com o registro dos acontecimentos do dia a dia que se aprende a ver o grupo e compreender como cada profissional entende o que é Educação Infantil, como acontecem suas vivências pedagógicas e as concepções que fundamentam os planejamentos, organizações dos espaços e tempos, dando visibilidade à sua caminhada inserida em um contexto educacional.

Nessa visão, é de suma importância que a Educação Infantil, constitua-se em tempo e espaço de escuta e de respeito à criança, em relação as suas diferenças e singularidades. Para tanto, há que se garantir o seu bem estar, através de brincadeira, da imaginação, do respeito

às diferentes manifestações, pelo seu modo de ser e de estar no mundo.

É indispensável portanto, voltar os olhares para a infância que emerge nas escolas, a qual está a inspirar novos pontos de partida para a organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**/ Isabel Alarcão (org.). Porto Alegre: Artmed ed, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC, 1996.

_____. **Brinquedos e brincadeiras nas creches: Manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

IJUÍ, Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº02/2008**. CMEI/Ijuí, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Ser Criança**. Programa de Atendimento à criança na escola de Educação Infantil. Ijuí/RS, 2005-2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Educação Infantil: **Tempo e espaço de ser Criança**, Proposta Curricular. Ijuí/RS, 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola – Teoria e prática**. 5ª ed. revista e ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Porto, 1992.

_____. **Formação de professores**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais?** 2010.

ORTIZ, Cisele. Interações: **Ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar: uma única ação**/ Cisele Ortiz, Maria Teresa Venceslau de Carvalho, Josca Ailine Baroukh, coordenadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora, - SP: Blucher, 2012. (Coleção Interações)

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: **Saberes e fazeres da formação de professores**/Luciana Esmeralda Ostetto (org.). Campinas, SP: Papirus, 2008.



EMERGENCY
911

AJUDAN
DIA

ALWAYS

POLO DE PASSO FUNDO



15

FAMÍLIA PRESENTE NA ESCOLA: RELATO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diana Baségio
Dorilde Nicolau Rogéri
Rosana Araldi

INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Infantil é um ambiente no qual a criança passa várias horas do seu dia na companhia de pessoas que não fazem parte de seu meio familiar. Neste contexto, a instituição deve ser apresentada como um lugar acolhedor e com inúmeras possibilidades de estímulos, para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma integral. Neste ambiente, o professor atua como mediador do processo de aprendizagem, oportunizando que, através de momentos lúdicos com objetivos preestabelecidos, a criança tenha na escola um ambiente favorável ao seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, refletindo na aprendizagem das crianças e da importância da escola como ambiente estimulador, passa a ser interessante o desenvolvimento de ações que possibilitem o fortalecimento das relações entre a família e a escola, visto que, no contexto

educacional atual, a família vem cada vez mais ausentando-se do processo de construção da aprendizagem. Não raro, os pais ou responsáveis comparecem na escola somente por ocasião da matrícula, realizada no início do ano letivo, ou em momentos dedicados à festividades, condição que passa a ser a maior fragilidade da escola, visto que a ausência da família no processo de construção da aprendizagem impede a construção de outras relações entre os dois universos, aos quais a criança encontra-se inserida naturalmente.

Sabendo-se da importância da família na escola, ao longo do ano letivo de 2014 optou-se pelo desenvolvimento de uma proposta pedagógica diversificada, objetivando ampliar as relações entre família e escola, por meio da realização de múltiplas atividades que permitissem aos familiares o exercício de suas habilidades, ampliando as relações com o grupo de educandos, ao mesmo tempo em que funcionariam como fortalecedores da aprendi-

zagem, conscientizando a comunidade escolar acerca de sua importância na participação das propostas curriculares desenvolvidas e fortalecendo, dessa forma, os laços afetivos entre a criança, a família e o meio escolar.

METODOLOGIA

O presente estudo pode ser definido como um estudo de campo inferencial, marcado pela constante avaliação do projeto desenvolvido, a fim de que os objetivos alcançados parcialmente pudessem ser repensados e reconstruídos de maneiras alternativas, visto que os resultados alcançados somente poderiam ser mensurados ao longo do processo. O campo de estudo foi uma Escola de Educação Infantil, localizada em município do Alto da Serra do Botucaraí, interior do estado do Rio Grande do Sul.

A referida escola conta com oitenta e seis alunos matriculados nos diferentes níveis da Educação Infantil, distribuídos entre o Berçário, o Maternal e a Pré-escola.

O projeto “Família Presente na Escola” teve duração de seis meses, sendo desenvolvido em duas etapas: a primeira iniciou-se no mês de março, com a realização do diagnóstico da fragilidade e, a partir deste, a construção do Plano de Ação e a segunda etapa teve início no mês de abril, com o desmembramento do Plano de Ação e a construção de projetos específicos por turmas, para definir as estratégias a serem

seguidas, buscando propor soluções que permitissem a solução do problema diagnosticado.

Optou-se por oportunizar momentos que permitissem a presença dos familiares na escola, os quais deveriam participar ativamente dos momentos lúdicos de aprendizagem. Neste contexto, desenvolveram-se inúmeros projetos, cada um deles destinados a uma faixa etária específica. Dentre estes, destaca-se o projeto “*Era uma Vez*”, pela multiplicada de ações envolvidas e, especialmente, pelos resultados positivos alcançados no transcorrer do mesmo.

O Projeto “*Era uma Vez*” foi realizado com as turmas do Berçário (crianças de zero a um ano e meio), Maternal I (crianças de um ano e meio a três) e Pré A (crianças de quatro a cinco anos), tendo como objetivo estimular a imaginação das crianças e da família através das histórias infantis. O marco inicial das atividades foi um convite enviado às famílias, solicitando que um membro da família viesse à escola em um momento oportuno para contar à turma uma história que conhecesse. Ficou combinado que a família poderia se organizar no dia em que eles tivessem um tempo disponível para comparecer na escola, no período determinado pelo projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira mãe que compareceu na escola contou a história infantil “*Cinderela*”, adaptando o clássico a uma nova realidade, mais próxima do universo atual das crianças. Para

tanto, a mãe trouxe uma boneca, um sapatinho de cristal e corações desenhados em cores claras e escuras, os quais ilustravam situações nas quais a Cinderela ficava alegre ou triste. Percebeu-se que os alunos gostaram muito da presença da mãe na sala de aula e participaram ativamente da proposta, visto que a mesma, embora conhecida, foi apresentada de uma forma mais lúdica e dinâmica, despertando interesse de tal forma que ao longo de vários dias os pequenos lembravam-se dos corações da Cinderela e das emoções por eles expressas.

Em outra oportunidade, um grupo de pais apresentou aos pequenos a história de “Os Três Porquinhos” por meio de dramatização (figura 1), interagindo com as crianças de acordo com as diferentes passagens do texto, oportunidade que permitiu uma aproximação maior das crianças com seus familiares e incrementando os laços construídos entre estes e a escola.



Dramatização de história. Registro das autoras, 2014.

As atividades realizadas permitiram constatar que a importância da participação da família na escola é fundamental ao desenvolvimento infantil, visto que as relações entre os dois contextos são fundamentais para a segurança emocional do educando, especialmente no início de sua vida escolar, quando a instituição ainda é uma novidade e apresenta-se à criança como um espaço desconhecido e, conseqüentemente, hostil. A comunicação entre a família e os professores também é fundamental, pois é nessa fase que a criança passa a assumir diferentes papéis e gradualmente vai incorporando outros. Esse processo possibilita a aprendizagem da criança e ocorre em todo o local e em toda a atividade (RAU, 2011).

Além das atividades de contação de histórias, pensou-se em proporcionar momentos lúdicos da criança com a família, por meio de atividades como a construção de brinquedos: Os familiares vieram na escola e, com materiais recicláveis, confeccionaram carrinhos e a seguir formalizou-se a construção de uma história utilizando o brinquedo confeccionado (figura 2). Percebe-se um grande envolvimento da família na construção e na contação da história.

Ao longo do projeto, também foi enviada para a casa das crianças uma bolsa com livros para alguém da família contar uma das histórias (figura 3) e, a seguir, relatar como foi o momento de aproximação por meio da história infantil. Esta foi a atividade que obteve maior resposta, sem dúvida pelo fato de não exigir o desloca-



Construção de materiais e jogos a partir das histórias. Registro das autoras, 2014.

mento dos pais ou familiares à escola, muitos dos quais realmente encontram dificuldade em virtude de compromissos profissionais.

O Projeto “Era uma Vez” pode ser definido como extremamente positivo, dados os resultados alcançados. Contudo, apesar dos resultados positivos, percebe-se que a participação da família na escola ainda é uma realidade que precisa de estudos e reconstrução constante, visto que menos de um terço das famílias atenderam ao chamado escola, apesar do contínuo chamamento para que estas comparecessem ao ambiente escolar.

CONCLUSÃO

Ao analisar-se s diferentes ações desenvolvidas ao longo do projeto “Era uma Vez”

percebeu-se que a participação da família na vida escolar das crianças é de suma importância para o desenvolvimento integral do educando. Verificou-se que, quando os pais acompanham a criança em todo o seu processo de desenvolvimento, desde a Educação Infantil, esta sente-se valorizada e passa a entender a escola como um local importante para seu desenvolvimento.

Pode-se afirmar que existem inúmeras maneiras dos pais participarem desse processo e, quanto maior for a parceria entre escola e família, mais positivos e significativos serão os resultados, pois é notório que o envolvimento da família no processo educacional da criança, principalmente na Educação Infantil, melhora a imagem da escola e o seu vínculo com a comunidade. Tal envolvimento significa uma



Família contando histórias em casa. Registro das autoras, 2014.

educação de sucesso, já que a aprendizagem não acontece só na escola.

Neste contexto, pode-se afirmar que o presente projeto, desenvolvido buscando-se mesclar o papel formativo da família e escola, visto que ambas são de importância ímpar para o desenvolvimento do cidadão, alcançou os objetivos propostos inicialmente e configurou-se como uma experiência eficaz de construção da aprendizagem e da cidadania, pois além de todos os resultados obtidos, acrescenta-se o orgulho dos filhos com a presença dos pais da escola, condição sem dúvida essencial à formação do educando como agente social em construção. Sendo assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento de ações objetivando a presença dos pais na escola é uma estratégia que pode – e deve – ser explorada, não somen-

te na Educação Infantil, mas também nas demais etapas da educação básica.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação Infantil práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem.** Curitiba: Ibpex, 2011.



16

BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE BRINCADEIRAS E VIVÊNCIAS

Adriane Scarmignani
Franciele Gromann Ribeiro

Introdução

Tendo presente a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral das crianças de diferentes faixas etárias, mas pensando principalmente nos estudantes da educação infantil, a partir de um plano de ação, foi realizada uma pesquisa de prioridades onde percebeu-se a necessidade de construir um espaço para brincadeira e o brincar de forma espontânea e prazerosa. Assim surgiu a ideia de construir uma brinquedoteca na escola.

Entende-se que quando a criança está brincando, ela se envolve por inteiro, pois ela se deixa levar pela sua imaginação e neste momento ela cria, experimenta, sonha, transforma-se, expressando livremente os seus sentimentos. De acordo com Porto (2008, p.28), “brincar na escola é diferente de brincar em casa”. Em casa as crianças possuem os seus pró-

prios brinquedos, não precisam dividir, brincam com os seus pais, babás, mandam na brincadeira e os adultos cedem, fazendo o que a criança quer. Na escola os brinquedos são para o uso da turma, as crianças brincam com outras crianças e entre as crianças e com os adultos, pois quando um adulto está brincando ele se lembra da sua infância, das brincadeiras da sua época. As brincadeiras fortalecem os laços afetivos entre as pessoas, tornando-as mais sensíveis.

Metodologia

Segundo a LDB 9394/96 a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e neste período, são trabalhadas diversas atividades lúdicas que auxiliam no desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, sendo as brincadeiras parte dessas atividades. As

brincadeiras não devem ter horário nem lugar fixo para acontecer, principalmente quando se diz respeito à Educação Infantil. O brincar está presente em todas as dimensões da existência do ser humano e, muito especialmente, na vida das crianças. Pode-se afirmar que “brincar é viver”, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo. A criança brinca porque brincar é uma necessidade básica, assim como a nutrição, a saúde, a habitação e a educação são vitais para o desenvolvimento do potencial infantil. Para manter o equilíbrio com o mundo, a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar. Estas atividades lúdicas tornam-se mais significativas à medida que se desenvolve, inventando, reinventando e construindo.

Sabendo da importância do brincar na Educação Infantil e após os encontros de formação continuada realizados com os profissionais do Proinfância, os educadores da escola perceberam a necessidade de construir um espaço com ambiente diferenciado que proporcione o desenvolvimento integral dos estudantes por meio da ludicidade, promovendo ações de reaproveitamento e a confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

Desta forma, através da elaboração do “Plano de Ação” orientado pelo Projeto da Proinfância decidiu-se então, montar a brinquedoteca, considerando o brincar como processo fundamental para o desenvolvimento

significativo da criança. Primeiramente realizou-se um estudo para decidir o melhor local para a instalação da mesma. Este deveria ter um bom espaço para a mobilidade das crianças, bem como ser aconchegante e agradável para elas. Ver figura 1.



Figura 1. Brinquedoteca.

Durante as reuniões de planejamento mensal, iniciou-se o trabalho com o corpo docente, que foi desafiado a confeccionar brinquedos de sucata com os estudantes. E também houve a mobilização das famílias para que doassem brinquedos, sapatos, roupas, fantasias, lenços, chapéus e maquiagens para ajudar a montar a brinquedoteca com objetos diversificados.

Em meio a essa mobilização da comunidade escolar, as educadoras das turmas do Pré-B realizaram uma atividade muito significativa que veio de encontro com a proposta da brinquedoteca. Trabalhou-se a história “O homem que amava caixas” do autor Stephen Michael King explorando-a por meio da hora do conto, da expressão oral e dos registros livres. Porém, o mais significativo deste trabalho, foi a confecção de um brinquedo com caixas diversas como tema de casa juntamente com os pais. Os trabalhos ficaram maravilhosos e foram expostos na escola. Após serem expostos, foram deixados à disposição dos estudantes na brinquedoteca para explorarem de diversas maneiras. Ver figura 2.



Figura 2. Brinquedos confeccionados com caixas.

Quando a criança está brincando, ela faz relações com o real e o imaginário, desenvolvendo seus aspectos afetivo, social, cognitivo e físico. Durante a realização das brincadeiras o educador deve possibilitar que todos participem e principalmente o educador também deve brincar estimulando e incentivando assim seus estudantes. De acordo com Machado (1994, p.26 e 27),

...a criança que brinca livremente e no seu nível, a sua maneira, está não só explorando o mundo ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário num terceiro espaço, o espaço do brincar e das futuras atividades culturais [...] Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.

Brincando a criança vai se descobrindo, aprende a linguagem dos símbolos, cresce e entra no espaço das atividades sócio-criativo-culturais, explorando o mundo, o mundo de dentro e o mundo de fora, dando significados a sua vivência. Cabe muitas vezes ao adulto mediar às brincadeiras das crianças, quando este deve estar atento e disponível para ajudar, sem criar conflitos, deixando expressar-se livremente. Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando e jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas,

coisas e símbolos. A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento.

Resultados/discussão

A brincadeira espontânea é aquela que surge da própria criança, quando esta utiliza o brinquedo que quiser, tendo como única diretriz a sua imaginação. Entende-se desta maneira que por meio das atividades lúdicas, a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. Por isso a brinquedoteca está sempre à disposição dos estudantes ficando a cargo do educador a organização das atividades a serem realizadas nesse espaço, que podem ser livres ou dirigidas. O objetivo da brinquedoteca na escola é estimular a criança a brincar livremente, com acesso a uma grande variedade de brinquedos em um ambiente especialmente lúdico, no qual a criança tem a oportunidade de se relacionar com o grupo de forma agradável e prazerosa, livre do formalismo. É um espaço onde tudo convida a explorar, sentir e experimentar. Na brinquedoteca, brincadeira é coisa séria. Ver figura 3.



Figura 3. Crianças explorando a Brinquedoteca.

Conclusões

No transcorrer deste resumo estendido procurou-se refletir sobre a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, bem como a construção da brinquedoteca, o que possibilitou compreender que a ludicidade é de extrema relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois para ela brincar é viver.

A vivência escolar é um passo imprescindível na vida das crianças, pois este é seu primeiro contato com o mundo exterior ao da sua casa. É na escola que a criança irá dar seus primeiros passos de independência, onde conhecerá amigos, continuará sua evolução cognitiva e aprimorará os conhecimentos prévios que foram adquiridos em seu âmbito familiar. Sabemos que as atividades lúdicas estão sendo substituídas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes. Nossos estudantes estão sendo inseridos no mundo adulto cada vez mais cedo e sendo privados do direito

de interagir com outras crianças bem como de brincar livremente, daí a necessidade de privilegiarmos na Educação Infantil, o brincar.

Desta forma, através desta significativa experiência adquirida com a construção da brinquedoteca, através da exploração da mesma bem como da interação entre estudantes e educadoras, observa-se que é necessário e fundamental para o desenvolvimento dos estudantes proporcionar-lhes um ambiente rico em atividades lúdicas. É relevante mencionar que o brincar nesses espaços educativos precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões dos educadores que o compõem.

Conclui-se assim que é necessário ao educador assumir o papel de mediador de um currículo que privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que a ludicidade contém nos seus diversos domínios assumindo-a como meta da escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. LEI n° 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar, atividades e materiais. São Paulo: Loyola, 1994

PORTO, Cristina Laclette. **O brinquedo como objeto de cultura**. Sétimo Boletim do Programa Salto para o Futuro. TV Escola: São Paulo: 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



QUANTOS SOMOS?

MENINAS

MENINOS

JUNTOS

Andréia Scarpin Noetzold
Angela Eliane Scarpin Toqueto
Silvane Cadore Piva

Introdução

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, a qual envolve o educar, o cuidar e o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009), exige cada vez mais das redes mantenedoras e do coletivo de profissionais da instituição de Educação Infantil, ações formativas específicas nas diferentes áreas do conhecimento para a construção da identidade, autonomia e democratização das crianças da Educação Infantil.

Nesse sentido, foi organizado, durante os anos de 2013 e 2014, acessoramento do Projeto Proinfância através do polo de Passo Fundo. Neste sentido, sentimo-nos desafiados a desenvolver na escola municipal de educação infantil Vó Elvira Guiland, situada no município de Ronda Alta/RS, uma proposta relacionada a atender as novas finalidades hoje atribuídas a essa modalidade de ensino.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Coordenação Pedagógica e Direção da Escola, elaborou essa proposta priorizando uma formação específica direcionada para os educadores da Educação Infantil, com o objetivo de que esses pudessem aprimorar suas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, assegurando formas de trabalho do coletivo dos educadores da instituição de Educação Infantil.

A contribuição da formação continuada para a descoberta de uma metodologia de trabalho

Através da formação oferecida aos professores atuantes na Educação Infantil, surgiram novas possibilidades de planejamento e desenvolvimento das atividades em sala de aula, valorizando conhecimentos previamente construídos, bem como, vivências e experiências adquiridas pelas crianças, no meio social.



Foto 1: Encontro de Formação Continuada.

A referida formação teve a duração de vinte horas, sendo que, durante este período, foram trabalhados na prática assuntos pertinentes para a faixa etária que abrange a educação infantil. Em um dos encontros foi explorado o assunto “Contação de Histórias e Literatura Infantil” de onde surgiu a ideia da realização do projeto “Do que somos feitos?”.

Acreditamos que a formação continuada foi uma forma de melhorar a prática docente em sala de aula e, nesse sentido, não temos como pensar em uma educação de qualidade sem mencioná-la. Barbieri (2012) comenta sobre a importância da formação continuada dos professores, relatando que é fundamental o professor considerar a realidade de suas crianças e a opinião delas, para que a aprendizagem possa se dar de forma significativa. Ou seja, segundo Barbieri (2012, p. 150) “trabalhar de uma

maneira comprometida com o protagonismo da criança, para que ela seja o fio condutor, exige um deslocamento nosso, sair do umbigo de professor, olhar para o outro de fato e perceber nossas lacunas”. O que nos permitiu verificar, a partir da formação continuada, que precisamos compreender que as crianças tem muito a nos dizer sobre o que construímos cotidianamente com elas.

Ao mudar o foco de observação, transformamos a prática: o projeto em desenvolvimento

A participação nos encontros de formação contribuiu muito para a realização do nosso projeto, pois há algum tempo as crianças vinham demonstrando curiosidade em relação ao corpo humano, do que ele é formado, quais são suas partes, suas funções e diferenças físicas. Sentindo esse interesse as professoras iniciaram os trabalhos partindo do livro “Maneco Caneco Chapéu de Funil” de autoria de Luís Camargo sugerido durante os encontros de formação continuada com a equipe de professores da escola.

O projeto teve início com a contação de história. Para a realização de tal atividade o ambiente foi preparado de forma diferenciada, onde as crianças foram organizadas em círculo e no centro foi disposto uma caixa com materiais. Enquanto a história era contada, as crianças, seguindo uma ordem previamente

combinada, buscavam os objetos e montavam o boneco de acordo com o texto.

Durante a atividade houve a preocupação de que algumas falas dos alunos fossem perdidas, por isso, foi designado às auxiliares das turmas que fizessem o registro escrito das principais falas. Durante o desenvolvimento da proposta, ficou visível o interesse e o envolvimento das crianças, pois, enquanto contávamos a história, havia a participação de todos, complementado as ideias do livro e repetindo a frase “um nadica de nada”, mencionada na história sempre que um objeto passasse a fazer parte do boneco (Foto 1).

Após a atividade de contação de histórias, foram levantadas algumas ideias de atividades para que as crianças pudessem se conhecer melhor e buscar algumas respostas para suas indagações. Foi sugerido que cada criança construísse, com a participação dos pais, um boneco, utilizando materiais recicláveis para que fizesse parte da turma. Em todas as atividades que são desenvolvidas na escola sempre procura-se envolver os pais, pois estes são parceiros valiosos para que se faça a internalização dos conhecimentos trabalhados no ambiente escolar.



Figura 2. A reflexão entre as crianças acerca da diversidade.

A participação dos pais torna-se uma parceria valiosa em todos os sentidos. Para que eles possam acompanhar os trabalhos escolares, é importante que a escola os mantenha informados sobre os projetos que estão sendo realizados pelas crianças e os temas estudados para que possam participar na seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha de saberes (BARBOSA & HORN, 2008, p. 90).

Ao efetivar e garantir a participação dos familiares para a realização desta atividade, foi proporcionado um tempo para que pais ou familiares, juntamente com seus filhos, pudessem concretizar a tarefa sugerida. A participação foi unânime, houve envolvimento de todas as famílias, sendo que todas as crianças vieram, na data marcada, com suas produções.

Na oportunidade que os bonecos foram apresentados por seus criadores para a turma, aproveitamos para fazer algumas reflexões sobre as diferenças, pois cada boneco foi construído com material diferente, sendo que alguns chamaram mais a atenção pela criatividade, tivemos bonecos construídos com materiais de sucata (chuveiro, suporte de isopor para garrafas, latas, caixas, potes, lâmpada queimada, garrafas pet...), haviam bonecos construídos com tecidos e outros com madeira.

Apesar das diferenças existentes entre os bonecos, as crianças chegaram a conclusão

que todos se assemelhavam com o formato humano, possuindo todos os membros, alguns observaram que nem todos possuíam articulações, pois alguns não conseguiam dobrar seus joelhos e pernas ou sentar-se. Em uma das turmas que possui uma criança cadeirante, com deficiência física, as crianças também perceberam que alguns bonecos se identificavam com ela, pois não conseguiam ficar em pé (Foto 2).

A partir da construção dos bonecos foi possível explorar a identidade a partir do



Foto 3: Boneco montado pelas crianças enquanto a história era contada.

nome, e cada criança criou um nome para seu boneco, trabalhamos as partes do corpo, e as crianças puderam fazer a análise de seu próprio corpo em frente ao espelho e proporcionado o contato com o esqueleto humano e o dorso para que as crianças pudessem observar do que nosso corpo é formado.

Paralelo às atividades citadas acima, foram trabalhados outros conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento e como culminância foi realizado uma apresentação em vídeo elaborado por nós a partir dos registros feitos através de fotos, filmagens e relatos das falas dos alunos, propiciando que as crianças pudessem visualizar suas construções e a dos

colegas. Também foi criado um porquinho com material reutilizável, como um dos personagens da história, ele passou a circular entre as famílias dos alunos com o objetivo de incentivar a leitura. A primeira família que recebeu o “Porquinho Leitor” em sua casa, recebeu junto um livro para ser lido e um caderno no qual foi feito o registro da leitura. Ao retornar para a escola a criança devolveu o livro emprestado e trouxe outro como sugestão de leitura para outro coleguinha, assim seguiu a atividade sucessivamente até que todas as famílias tivessem a oportunidade de realizar a proposta.



Foto 4: Boneco construído pelas crianças juntamente com os pais.

Conclusões

Ao final, e diante do sucesso das atividades realizadas e o desenvolvimento do projeto, destacamos a importância da formação continuada para os professores na sua área de atuação, pois temos a oportunidade de trocar experiências, despertar para novas ideias, aguçando a vontade em fazer melhor, e também foi possível nos permitir avaliar a nossa própria prática pedagógica enquanto profissionais da educação.

Com o desenvolvimento das atividades em sala de aula, pudemos perceber o grande envolvimento das crianças, pois o assunto abordado veio ao encontro das necessidades da turma, contribuindo para que o desenvolvimento se desse de forma plena. Nesse sentido, também destacamos a importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois ficou visível a felicidade das crianças com a oportunidade de fazer suas construções juntamente com seus pais e familiares. Uma iniciativa que certamente passará a fazer parte do nosso cotidiano na escola da pequena infância.

Referências

BARBIERI, Stela; BAROUKH, Josca Ailine (Coord). **Interações: onde está a arte na Infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Grupo A, 2008.

CANECA



CABIDE



PÁ

GRAVATA





18

A ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO

Kely Daiane Machayewski
Manoela Oldra
Eloir Cima

Introdução

A escola vem ganhando novos significados e assumindo novas identidades ao longo dos anos, mas de forma mais intensa a partir da intervenção do projeto de assessoramento do Proinfância. E, com isso, deixou de ser vista apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, para se tornar um espaço de criação e recriação do saber, possibilitando as crianças, de zero a cinco anos e onze meses, se desenvolverem integralmente. Com a adesão do tempo integral nas escolas de Educação Infantil de nossa região, os professores sentiram a necessidade de repensar sua docência, atribuindo um novo conceito para a rotina escolar. Pensar nessa nova docência implicou em pesquisa, estudo, debates, criações de projetos e uma nova postura diante das avaliações.

A rotina escolar nada mais é, em nossa concepção, do que a organização dos espaços, tempos e materiais necessários para o pleno desenvolvimento das crianças e a organização do trabalho docente. Ou seja, é um planejamento construído a partir da observação cotidiana das necessidades das crianças. O que nos preocupava era o fato de que pode representar, também, escolhas pré-julgadas pelo professor que pode ou não contemplar os desejos das crianças e, é através dela, que podemos compreender o que pensam os professores a respeito da educação e da infância. A partir desta visão, as turmas do Maternal II organizaram um projeto objetivando a interação das crianças no planejamento da rotina, buscando incluir nas atividades diárias momentos significativos, prazerosos e de aprendizagem.

Acreditamos que o projeto tornou-se relevante devido a participação das crianças

na escolha das atividades, dos materiais e dos espaços, o que possibilitou maior autonomia e envolvimento na realização do trabalho.

Metodologia

Percebemos que, durante o primeiro semestre, as crianças se divertiam com as atividades de pintura. A partir desta observação, as professoras do Maternal II organizaram um projeto envolvendo atividades de Artes para serem desenvolvidas durante um mês. Inicialmente construímos com as crianças uma pes-



Foto 1: Histórias da vida do artista Miró. Fonte: Arquivos da escola.

quisa sobre as obras de maior destaque em nosso país e no mundo, para que ampliássemos o repertório de conhecimentos de crianças e adultos envolvidos no projeto. E, no decorrer da pesquisa, optamos por trabalharmos com aquelas em que os desenhos do artista se assemelhavam com os desenhos das crianças, em função da curiosidade dos pequenos quanto a estas imagens.

Para a unidade, o projeto intitulado “Fazendo arte com as cores” teve três importantes etapas: estudo das obras e história do autor, reprodução e releitura de algumas obras apreciadas pelas crianças e exposição. Na primeira etapa, as crianças conheceram a vida do autor e suas principais obras, através de história com fantoches e slides com imagens das obras. Na segunda etapa, elas manifestaram suas preferências, fizemos a seleção das obras que iríamos reproduzir. Na terceira etapa, realizamos a exposição das obras reproduzidas pelas crianças com visita dos pais.

Discussão

Na escola de Educação Infantil em tempo integral a rotina é um elemento fundamental para a organização dos professores, das crianças, dos espaços e dos materiais. Ao mesmo tempo que ela transpassa à criança noções temporais e uma certa segurança em relação ao que irá

acontecer durante o dia, ela também não pode se tornar algo previsível e sem surpresas. Ou seja, as crianças precisam de momentos inesperados, recheados com o inusitado e com magia. De acordo com Barbosa (2006, p. 201-202),

Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida coletiva, mas que nem por isso, precisariam ser repetidas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção materiais.

Tendo em vista a sua importância e sabendo que ela deve ser pensada para e com as crianças, a rotina passou a ser discutida com todas as crianças do Maternal II, considerando suas opiniões e necessidades. Elaborávamos as propostas do dia, que eram sempre discutidas na roda de conversa juntamente com elas. Neste momento realizávamos as escolhas das atividades, a interferência nos espaços, tempos e materiais que seriam utilizados e a programação do dia seguinte. O planejamento do dia e as mudanças no projeto foram acontecendo naturalmente.

No decorrer da realização do projeto identificamos a necessidade de implementar algumas mudanças quanto a rotina que se fizeram necessárias, como por exemplo, a adaptação de horários. Para isso, ficou estabelecido com elas uma parceria e um diálogo, onde as escolhas entre o que, quando e como fazer deveriam ser discutidas com as crianças. Esses momentos tornaram o projeto ainda mais encantador, pois as crianças foram aprendendo a respeitar a opinião dos colegas e a tomarem decisões no coletivo.

O desenvolvimento do projeto trouxe significado para a rotina das crianças. Uma das mudanças ocorridas foi a introdução do “faz de conta” nas atividades de rotina semanal. Para essa atividade, realizamos a coleta com as famílias de alguns materiais como: utensílios de cozinha, fantasias, maquiagens, acessórios, entre outros.

Estes materiais foram selecionados e organizados juntamente com as crianças e separados em caixas. No decorrer das semanas estes materiais foram utilizados pelas crianças a fim de trabalharmos com o jogo simbólico. Pois, para Freire (2011, p.25) “é através do jogo simbólico, do “faz-de-conta”, que a criança assimila a realidade externa – adulta - à sua realidade interna”.

Essa atividade tornou-se encantadora e



Foto 2: Coletando materiais para brincadeiras de jogo simbólico. Fonte: Arquivos da Escola

divertida, o que modificou, conseqüentemente, a rotina de registro, pois passamos a fotografar as brincadeiras, as crianças e suas “produções”. Montamos, então, uma apresentação em slides e visualizamos com as crianças. Em seguida, fotografamos o rosto de cada criança, imprimimos em preto e branco no tamanho de uma folha de ofício e entregamos para seu respectivo dono. Com o auxílio dos canetões convidamos as crianças para fazermos intervenções nas fotografias, como maquiagens, desenhos de acessórios e pinturas.

Após despertar a curiosidade das crianças, introduzimos o projeto. Reunimos as crianças em uma sala, mostramos em slides obras de arte e ouvimos as apreciações. Em seguida encaminhamos as crianças até o gramado para

ouvir a história do autor e suas obras.

No decorrer do projeto, fomos reproduzindo obras e (re)criando outras a partir das originais. Optamos por trabalhar com diversos materiais, com o objetivo de perceber as texturas, explorar as sensações e cores. Os materiais ficavam à disposição das crianças para que elas fizessem suas escolhas, conforme sentissem a necessidade. Oferecemos materiais como: madeira, isopor, sucatas, lixa, tintas, areia, pedras, folhas, giz de cera, canetinhas entre outros.

Para culminar, sugerimos às crianças uma exposição na escola. Criamos os convites e enviamos para as famílias e demais turmas.



Foto 3: Exposição das produções. Fonte: Arquivos da Escola

Conclusão

Com a realização deste projeto e as adaptações da rotina percebemos que a participação das crianças tornou o planejamento algo ainda mais prazeroso e alegre. As crianças se sentiram valorizadas, pois a medida que faziam suas escolhas aprendiam com elas. Esse amadurecimento foi notado nas rodas de conversa, nas quais discutíamos nossos desejos e nossas curiosidades. Assim, o planejamento passou a ser visto, pelas professoras e pelas crianças como proposta e não como tarefas apenas a serem cumpridas.

Oportunizar às crianças a participação, exploração e organização das atividades da rotina escolar juntamente com as professoras possibilitou desenvolver um trabalho no qual as crianças passaram a ser sujeitos do processo de aprendizagem, tornando-se assim parte daquele espaço no qual estão inseridos.

A rotina da escola de educação infantil em tempo integral exige que o professor re(pense) sua docência, no sentido de oportunizar às crianças uma aprendizagem por meio de experiências significativas. O saber precisa ser construído a partir de vivências e do desejo de saber sempre mais.

Referências bibliográficas

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: Relatos de uma professora. 20.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.









