

Fernanda Duarte Araújo Silva

Vilma Aparecida de Souza

(Orgs.)

***EDUCAÇÃO INFANTIL: DOCÊNCIA,  
GESTÃO, SABERES E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS***

**Volume II**



Essa obra foi financiada pelo Programa de Formação  
Inicial e Continuada de Profissionais da  
Educação Básica – REDE/UFU, da Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2017.

## **CONSELHO EDITORIAL**

Aparecida Carneiro Pires

Eliseu Riscarolli

Fabíola Andrade Pereira

Maria Helena Cicci Romero

Vanilda Aparecida de Souza

Viviane Prado Buiatti

## SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....**

### **CAPÍTULO I**

**MEMÓRIAS DE INFÂNCIA – UMA JANELA PARA O PONTAL.....**

*Simone Cléa dos Santos Miyoshi*

### **CAPÍTULO II**

**UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM CRIANÇA:DESAFIO DA ESCUTA  
POR MEIO DO GRUPO FOCAL.....**

*Paula Amaral Faria*

### **CAPÍTULO III**

**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO PLANO  
NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUA INTERFACE COM O PLANO  
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA.....**

*Lucia de Fatima Valente*

### **CAPÍTULO IV**

**REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....**

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

*Vilma Aparecida de Souza*

### **CAPÍTULO V**

**PEDAGOGIA DE PROJETOS:  
INQUIETAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES COM CRIANÇAS PEQUENAS.....**

*Pâmela Faria Oliveira*

*Paula Amaral Faria*

*Analúcia Morais Viera*

### **CAPÍTULO VI**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM CIÊNCIAS.....**

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

### **CAPÍTULO VII**

**A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO E REIVENTANDO  
ESPAÇOS CURADORES.....**

*Lilian Calaça*

*Márcia H. F. Moyzés*

### **CAPÍTULO VIII**

**INFÂNCIA E ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS DILEMAS.....**

*Ildete Marques Costa*

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

### **CAPÍTULO IX**

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICA DO PLANEJAMENTO  
ESCOLAR.....**

*Valéria Moreira Rezende*

*Rogéria Moreira Rezende Isobe*

**CAPÍTULO X**  
**O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....**

*Mariane Gomes Pereira*

*Thatiane Duarte Mendes Arantes*

**CAPÍTULO XI**  
**FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....**

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

*Vilma Aparecida de Souza*

**CAPÍTULO XII**  
**UMA CONVERSA SOBRE ENSINO SUPERIOR NA**  
**CONTEMPORANEIDADE.....**

*Waléria Furtado*

## APRESENTAÇÃO

A Educação Infantil tem se constituído na atualidade como uma importante área de conhecimento. Nos deparamos com inúmeras reflexões e estudos nos diversos espaços educativos: escolas, universidades, grupos de estudos, dentre outros. Mais do que um nível de ensino, a educação de crianças de até 5 (cinco) anos é considerada como uma possibilidade de formação integral desses sujeitos. Dessa forma, esse livro prossegue um anterior, Educação Infantil: docência, gestão, saberes e práticas educacionais, Volume I, lançado em 2016, e de alguma forma busca contribuir mais com essa área. Os textos foram escritos a muitas mãos, por docentes que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias (GEPI) da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), além de contar com estudos de professoras que atuam na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA).

Não se trata de um livro com “receitas” prontas de como se organizar o trabalho na Educação Infantil, mas de estudos tecidos nas diversas áreas que compõem a realização de um trabalho significativo na área, como: História Social da Infância; Políticas Públicas; Possibilidades Metodológicas; Planejamento; Avaliação Educacional e Formação Docente. Essas temáticas foram trabalhadas no curso de pós-Graduação Lato-sensu (Especialização) em Educação Infantil, por esse motivo inclui também um Capítulo sobre Ensino Superior, tema de uma das disciplinas de formação.

Iniciamos essa obra com o Capítulo I, intitulado: “Memórias de Infância: Uma janela para o Pontal”, de autoria de Simone Cléa dos Santos Miyoshi que buscou problematizar e compreender as memórias de infância das professoras de Educação Infantil da região do Pontal. Ao ressignificar essas memórias individuais, a autora conseguiu estabelecer relações com memória coletiva de grupo, da história local, observando as possíveis incongruências e ressonâncias, bem como, refletiu sobre os retrocessos e avanços na busca pelo entendimento desse tempo único na vida humana, que denominamos, infância.

No Capítulo II “Uma Trajetória de Pesquisa com Criança: desafio da escuta por meio do grupo focal”, a autora Paula Amaral Faria apresenta resultados de uma pesquisa com crianças, que originou-se na trajetória pessoal/profissional nas escolas de Educação Infantil em que atuou como professora e pesquisadora. O objetivo do texto é apresentar discussões sobre pesquisa com crianças e do desafio de escutá-las em pesquisas. Além

disso, refletir sobre as possibilidades que o grupo focal oferece para realização de pesquisas com elas. Como forma de elucidação da temática, a autora apresenta parte do estudo de Mestrado, realizado com crianças, em que utilizou do grupo focal como instrumento de construção dos dados. O instrumento permitiu ouvir e observar as interações entre as crianças, para conhecer suas concepções de aprendizagem. Entretanto, Paula Amaral Faria pondera que o grupo focal, como alternativa isolada, não forneceu com fidedignidade as ideias infantis. As crianças foram influenciadas umas pelas outras, à medida que as discussões se desenrolavam, característica humana que compõem uma das formas pelas quais interagimos e nos pertencemos no mundo. Em se tratando de pesquisas com crianças, a autora assinala para a realização conjunta de diferentes instrumentos de investigação. Contudo, o estudo aponta para o desafio de compreender as múltiplas formas de manifestações das crianças em pesquisa, exige do pesquisador atenção para escutá-las, muitas vezes não apenas com palavras, mas por outras comunicações. As tramas foram tecidas no estudo em diversas formas de expressão, ora oral, ora escrita, ora verbal, ora corporal, ora gestual, ora pelo olhar e ora pictórica. Logo, o texto sinaliza que os caminhos para se pesquisar com crianças ainda estão para ser descobertos, descortinados pelos pesquisadores, há ainda muito o que aprender com elas em estudos que envolvem crianças.

Já no Capítulo III, encontramos o texto “O direito à Educação Infantil de Qualidade no Plano Nacional de Educação e sua interface com o Plano Municipal de Educação de Ituiutaba” de autoria de Lucia de Fátima Valente, que discute e analisa em que medida o direito à educação infantil com qualidade se faz presente no Plano Decenal Municipal de Educação do município de Ituiutaba 2015/2025 a sua interface com o Plano Nacional de Educação 2014/2024. A análise revela que o plano apresenta aspectos relevantes para garantir o direito à educação infantil de qualidade, no entanto, apresenta limites que precisam ser questionados.

Fernanda Duarte Araújo Silva e Vilma Aparecida de Souza apresentam no Capítulo IV: “Reflexões sobre a Pedagogia de Projetos, algumas possibilidades metodológicas” para que ocorra um trabalho nas instituições de Educação Infantil que contribua com a formação integral dos sujeitos. As autoras apresentam dessa forma, alguns passos necessários para que essa metodologia se efetive no cotidiano dos espaços educativos.

Para além dessa discussão metodológica, o Capítulo V: “Pedagogia de Projetos: Inquietações e experimentações com crianças pequenas”, das autoras Pâmela Faria

Oliveira, Paula Amaral Faria e Analúcia Morais Viera apresentam elementos teóricos e práticos a respeito da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, desenvolvido por professoras que atuam nesse segmento do ensino básico, em uma escola da rede pública federal, em Uberlândia, ESEBA/UFU. O interesse pela temática originou-se da inquietude dessas professoras que, ao longo das suas trajetórias profissionais, no contato com projetos, levantaram alguns questionamentos: Quais as contribuições em organizar o currículo da Educação Infantil por projetos? De que maneira avaliar os processos de aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos? Qual o papel do professor e das crianças na organização dos projetos? Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos, esse trabalho possui a intenção de levantar bibliografia básica e relatar algumas de suas experiências em sala de aula a respeito do tema. Para tanto, em um primeiro momento apresentam alguns princípios teóricos que norteiam a Pedagogia de Projetos. Na sequência, apontam sinais da sua origem histórica, das possibilidades de construção de um currículo por meio dessa proposta de trabalho, entre crianças e professores. Dialogam, brevemente, com a proposta de Reggio Emilia, que utiliza projetos em suas ações com as crianças. E, por fim, desenvolvem reflexões em torno da avaliação e das possíveis contribuições da Pedagogia de Projetos. Portanto, as autoras compreendem que esta proposta constitui um dos caminhos possíveis para a realização de trabalhos junto às crianças pequenas. Proposta esta que admite o ponto de vista infantil em diálogo com o do adulto, que é justamente a partir dele que o currículo é delineado e as aprendizagens ocorrem e são avaliadas.

No Capítulo VI, intitulado: “Educação Infantil e o Trabalho com Ciências” da autora Fernanda Duarte Araújo Silva temos a apresentação de uma proposta para um trabalho significativo com Ciências. A autora acredita que a função do professor que atua na Educação Infantil é a de organizar situações para que a criança construa conhecimento. Nesse sentido, o trabalho com Ciências é considerado como uma importante área de conhecimento que possibilita a construção de novos conhecimentos e pode instigar na criança a curiosidade pelo mundo que a cerca.

Lilian Calaça e Márcia H. F. Moyzès abordam no Capítulo VII: “A Arte na Educação Infantil: Criando e Reiventando Espaços Curadores” sobre a ideia do ateliê e as oportunidades que oferece, num terreno extremamente fértil para a germinação das sementes que incentivam a expressividade, a indagação, o fazer pesquisa e o mergulho nas múltiplas linguagens relacionando descoberta e aprendizagem para a formação da sensibilidade nas crianças, ajudando a ampliar seu olhar e a escuta sobre o mundo, a

natureza e a cultura. Neste sentido, as autoras discutem o papel essencial do corpo na prática docente, a relevância de o exercício do ser professor em sintonia com sua corporalidade, recriar o lúdico no corpo do educador para ter uma maior relação afetiva com seus alunos, que valorizem a questão corporal das crianças, permitindo que o corpo esteja presente em todos os momentos do ensino-aprendizagem.

O Capítulo VIII “Infância e Alfabetização: Alguns Dilemas” das autoras Ildete Marques Costa e Fernanda Duarte Araújo Silva contempla discussões sobre o processo de alfabetização de crianças, segundo os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro. As autoras abordam assim esse processo de aprendizagem da leitura e da escrita como uma forma da qual o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler e escrever, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade por meio da escrita e, desse modo, pode também construir seu próprio conhecimento.

Valéria Moreira Rezende e Rogéria Moreira Rezende apresentam no Capítulo IX: “Considerações sobre a Dimensão Política do Planejamento Escolar” reflexões sobre a dimensão política do planejamento escolar enfatizando a importância do projeto político pedagógico na perspectiva democrática e participativa. Discutem o impacto das políticas públicas inscritas na vertente neoliberal no cotidiano das escolas imprimindo a condição de complexidade do ato de planejar. Apresentam também características do planejamento participativo e analisa o projeto político pedagógico como instrumento de construção da autonomia da escola para que esta cumpra os fins e objetivos da emancipação humana e transformação social.

No Capítulo X “O Portfólio Como Instrumento para a Avaliação Formativa na Educação Infantil”, as autoras Mariane Gomes Pereira e Thatiane Duarte Mendes Arantes se propõem a dialogar sobre a avaliação na Educação Infantil e, especificamente, sobre o portfólio como instrumento da avaliação formativa, uma vez que, por meio dele é possível acompanhar, de forma contextual e processual, o desenvolvimento escolar da criança. Com vistas a promover o desenvolvimento do educando, a avaliação formativa se propõe a oferecer ao professor dados que contribuam para uma observação atenta do processo de aprendizagem do estudante. Ainda para as autoras, o portfólio, na medida em que não foca no resultado final, contribui com esse tipo de avaliação e permite um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem da criança. Esse recurso avaliativo, vai de encontro a um modelo mais tradicional que se centra no resultado final, em testes e exames de cunho

classificatório e excludente que ainda vigora em muitas instituições de ensino. Portanto, considera-se que o uso desse recurso na Educação Infantil permite aos professores e crianças avaliarem e refletirem sobre o trabalho que desenvolvem em seu encontro educativo.

Fernanda Duarte Araújo Silva e Vilma Aparecida de Souza apresentam no Capítulo XI “Formação Docente na Educação Infantil” discussões sobre a formação de profissionais para atuar nesse nível de ensino. Segundo as autoras, a constituição da Educação Infantil no Brasil foi fortemente inspirada por movimentos iniciados na Europa, no final do século XVIII para o século XIX, a partir de uma perspectiva assistencialista e médico-higienista. O magistério foi, nesse período, uma possibilidade para que as mulheres que vivenciavam inúmeras restrições no convívio social pudessem ingressar no espaço público e conquistar certa independência. Mas esse trabalho realizado pelas mulheres possuía diferenças significativas, quando comparado ao trabalho dos homens: havia uma concepção de que eram necessários “dotes” femininos para a atuação com crianças pequenas. Assim, as autoras apresentam algumas das contradições da inserção das mulheres nos espaços escolares.

Por fim, apresentamos o texto: “Uma Conversa sobre o Ensino Superior na Contemporaneidade”, no Capítulo XII, de autoria de Waléria Furtado, que apesar de não tratar especificamente sobre a Educação Infantil, contempla a docência no Ensino Superior a partir das mudanças observadas na sociedade, desde a década de 1980, abordando seus reflexos no mundo do trabalho estendidos até à docência. A autora aborda a mudança de perfil profissional do trabalhador e as consequências disso no papel desempenhado pela formação universitária. Neste contexto aborda como se situa o papel da universidade e o papel do professor, na formação deste novo profissional. E ainda como se configuram, na atualidade, a formação docente: a relação do professor universitário com os seus saberes, o saber-fazer e o ensinar.

Priorizamos assim, na organização dessa obra, estudos e pesquisas que contemplam reflexões sobre o trabalho na Educação Infantil sob diferentes vieses, mas que, em linhas gerais, apresentam em comum, a representação de que esse nível de ensino é primordial para a formação integral dos sujeitos.

Fernanda Duarte Araújo Silva  
Vilma Aparecida de Souza

## CAPÍTULO I

### MEMÓRIAS DE INFÂNCIA – UMA JANELA PARA O PONTAL

*Simone Cléa dos Santos Miyoshi*

“...O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou...”  
(Guimarães Rosa, Grande Sertão Veredas)

As memórias de infância de professores atuantes na Educação Infantil da região do Pontal, em Minas Gerais, certamente podem apresentar-se como um dos matizes da História da infância, em seu sentido mais amplo, contribuindo para a escrita da mesma. Mas, para além disso, também pode contribuir para o entendimento da própria História local da infância. Faz-se necessário, portanto, retomar essas memórias, entrelaçando-as com a História e memória local, buscando as relações possíveis, as incongruências e ressonâncias. Tal ação possibilita refletir sobre os retrocessos e avanços na busca pelo entendimento desse tempo único na vida humana, que denominamos, infância. Dessa maneira, o presente trabalho buscou problematizar e compreender as memórias escritas das professoras de Educação Infantil da região do Pontal, cursistas da Pós-Graduação em Educação Infantil da FACIP- UFU.

Apoiada no pensamento de Eclea Bosi, que defende que a memória de fatos passados pode se tornar algo completamente significativo para uma transformação presente, compreendendo a raízes da memória e suas simbologias, ou seja, possibilita refletir sobre aquilo que foi lembrado em detrimento daquilo que foi esquecido. Buscando construir uma memória social, histórica, coletiva e por fim local. Para tanto também, buscando ampliar a análise, recorreu-se aos pressupostos teóricos de Jacques Le Goff, que apresenta a memória como um arcabouço de informações, ligadas as funções psíquicas, que garante ao homem retomar essas informações, bem como, revive-las ou reinterpreta-las. (Le Goff, 1990; Bosi, 2004)

Também se retomou o conceito de documento monumento, tomando como premissa que quando a memória de algo se torna tão vívido e significativo para determinada sociedade ou comunidade, se torna um monumento, uma memória viva, escolhida e até mesmo fabricada pelos seus partícipes. Para Le Goff, (1990) a memória

é uma reação contundente no sujeito, causada pelo fato, a mesma pode recuperar informações até então não deflagradas ou escondidas.

### **Memórias individuais e coletivas**

O grupo de professoras que compõem o curso de pós-graduação com ênfase na Educação para Infância do Campus avançado da região do Pontal, da Faculdade de Ciências Integradas da Universidade Federal de Uberlândia, na sua maioria já atua nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, exercem suas funções nas redes municipais da região e em instituições privadas, boa parte delas<sup>1</sup> está vivenciando sua primeira formação no nível da pós-graduação, portanto, configura-se em uma experiência nova e desafiante para uma parte significativa do grupo.

Por meio do módulo disciplinar dedicado a História Social da Infância, foi possível realizar a partir de uma perspectiva histórica diferentes debates e reflexões acerca do conceito de infância e sua construção ao longo do tempo em diferentes contextos sociais e culturais. Resgatou-se a diversidade de olhares acerca das instituições que compõem a esse período que denominamos infância – a escola, a família – com intuito de ampliar o debate acerca das mudanças as quais foram submetidas ao longo do século XX, sejam elas de ordem, política, cultural ou social, bem como, realizar um diálogo crítico e reflexivo acerca das problemáticas contemporâneas que envolvem a mesma.

O resgate da memória individual, nesse caso vinculado a um período singular e particular como a infância, fez as professoras participantes reviver e ressignificar muitos conceitos pessoais e coletivos. Observar-se novamente como criança a partir de reflexões e dinâmicas propostas durante o curso possibilitou ao grupo o resgate de emoções arquivadas, lembranças e vivências, muitas delas elegidas, escolhidas. Essas memórias foram registradas individualmente em manuscrito e algumas socializadas com o grupo.

Nas lembranças mais comuns podemos elencar: as brincadeiras de infância; vivências recortadas das férias com a família; memórias conceituais da escola, como espaço de aprendizado; importância negativa ou positiva do professor na vida de cada um e as relações de alegria, tristeza e frustração subjacente a mesma; a infância pobre, mas

---

<sup>1</sup> Aqui nos referimos a “delas”, “elas”, pois o grupo configura-se na sua totalidade do gênero feminino, composto por mulheres, com idades e etnias diversas, advindas das cidades adjacentes, que compõem o Triângulo Mineiro e sul de Goiás.

feliz<sup>2</sup>; fatos relacionados a morte de entes queridos, preconceito, violência e constrangimento relacionados a deficiência e outras temáticas. Todas memórias permeadas pela comoção de retomar a um passado que não está mais presente, mas que, certamente vou vivido, e neste caso, escolhido para ser lembrado e ressignificado.

Entretanto, como alerta Bosi (2004) quando lembramos também podemos apontar o esquecimento, o que não foi dito, as omissões, segundo a autora tais trechos “desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico cotidiano” (p.18). Dessa maneira, é importante compreender que as

lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecemos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência. (Bosi, 1995, p.414)

Concordamos então que cada memória individual, singular e particular é um ponto de vista ou um ponto de partida acerca da memória coletiva. Todas juntas dizem mais sobre a realidade vivida, contam uma história ou apresentam um panorama sobre um tempo, espaço, comunidade, enfim sobre o tema a ser lembrado. (Bosi, 1995)

Uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiares, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo. Vivendo no interior de um grupo, sofre as vicissitudes da evolução de seus membros e depende de sua interação. (Bosi, 1995 p.411)

Para Le Goff (1990) a memória coletiva constitui uma vitória e um valor no século XX, pois a mesma “faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento” (p.435), bem como, dos sujeitos que a compõem e suas lutas, fazem parte de sua identidade. Segundo o autor ela é um instrumento de poder, sobretudo nas sociedades orais onde a memória coletiva ao se tornar escrita constitui-se um registro da tradição, das lutas, da história daquele povo. Pode, portanto, tornar-se um documento/monumento elegido por determinado grupo, comunidade ou sociedade.

História que fermenta a partir do estudo dos "lugares" da memória coletiva. "Lugares topográficos, como os arquivos, as bibliotecas e os

---

<sup>2</sup> Aqui vale ressaltar que tal análise refere-se a leitura de memórias das professoras cursistas, muitas delas ligam a categoria felicidade a infância.

museus; lugares monumentais como os cemitérios ou as arquiteturas; lugares simbólicos como as comemorações, as peregrinações, os aniversários ou os emblemas; lugares funcionais como os manuais, as autobiografias ou as associações: estes memoriais têm a sua história". Mas não podemos esquecer os verdadeiros lugares da história, aqueles onde se deve procurar, não a sua elaboração, não a produção, mas os criadores e os denominadores da memória coletiva: 'Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações, levadas a constituir os seus arquivos em função dos usos diferentes que fazem da memória. (Le Goff, 1990, p.433)

Constitui-se, portanto, como diz Le Goff uma revolução na histórica científica, pois não mais obedece a linearidade da história convencional, nos moldes positivistas, mas nas diferentes relações que sujeitos podem fazer a partir da memória individual e coletiva, com os lugares, pessoas, tempo e espaço vivido.

### **Memórias e suas significâncias**

As memórias de infância resgatadas pelas professoras são permeadas pelo tempo e espaço, são transcritas por meio da descrição de um dado tempo, de lugares e pessoas que lhe foram significativas, bem como, acontecimentos imponderáveis, tais como uma separação de um pai ou mãe, a morte de uma pessoa próxima. Memórias entrecortadas pela ausência de outras memórias, por aquilo que não se quer ou se deve lembrar. Nesse movimento de relembrar é possível sentir os cheiros, as dores e sabores de um tempo registrado na memória.

Uma forte impressão que esse conjunto de lembranças nos deixa é a divisão do tempo que nelas se opera. A infância é larga, quase sem margens, como um chão que cede a nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos afundam. Difícil transpor a infância e chegar à juventude. Aquela riquíssima gama de nuances afetivas de pessoas, de vozes, de lugares. (Bosi, 1995, 415)

Podemos entender, portanto, que as memórias das professoras cursistas da Pós-Graduação em Educação Infantil, constituem-se em um arcabouço de memórias vividas e escolhidas para serem recordadas e compartilhadas. Nesse grupo encontramos aproximadamente 60 mulheres que optaram por lecionar ou especializar-se na área da infância, conhecer e explorar suas temáticas.

Através de registro escrito individual pudemos acessar um pouco do retorno ao passado, a infância de cada uma delas. Memórias individuais que compõem, certamente, uma memória coletiva do que vem a ser a infância e a qualidade e importância que esse tempo deve e pode ter. Aqui optamos em compartilhar pequenos trechos de algumas

memórias, as professoras não estão identificadas pelos nomes, apenas com iniciais, salvaguardando suas identidades.

As memórias de dor, perda ou timidez, estão presentes, o que era bom é ruim. O que trazia desconforto e o que merecia ser superado. A deficiência vista como falha, a pobreza como limitação e ausência involuntária, marcam muitas histórias. Tal constatação é visível através da memória da professora L. M. F. ao relatar seu drama quando criança por ter um pé diferente. Ou da professora K.R.G, quando relembra sua infância ausente de alegrias e incumbida de tantas responsabilidades e cobranças, da incompreensão e olhar atento dos adultos.

Queimei meu pé quando era pequena. Por isso sempre fui motivo de dó, pena e espanto por quem não me conhecia. Usava sapatos para escondê-lo. Tinha um tio que sempre fazia brincadeiras de mal gosto, dizendo que quando eu fosse casada, meu marido me devolveria por causa do pé. Durante muito tempo tive vergonha. ” (L.M.F)

Após os 7 anos de idade a infância não era mais constituída de tantas alegrias, o motivo é que meus pais foram morar na zona rural, em terras longínquas, deixando-me a morar com uma tia, para estudar, neste período minhas atividades tinham poucas brincadeiras, era constituída dos afazeres domésticos, após chegar da escola. As atividades escolares eram pouco importantes, fazia sozinha, às vezes cansada dos trabalhos domésticos nem conseguia, até que um dia na escola, a professora de Ciências ao olhar a tarefa incorreta, disse que minha profissão seria casar e fazer filhos... (K.R.G)

Tais memórias remetem a uma certa solidão na infância, uma ausência de proteção ou um olhar do adulto sobre as especificidades desse tempo, sobre suas necessidades de acolhimento, por vezes preenchidas pelo preconceito e ignorância.

A memória coletiva sobre a infância deveria ser composta por lembranças boas para se recordar, repletas de brincadeiras, vivências positivas, cores e sabores, vinculadas ao afeto e a segurança. Certamente, elas existem, e devem ser preservadas. No registro da professora L. S. P é simples constatar esse fato quando a mesma descreve seus dias na pequena escola rural improvisada na casa de uma professora.

Tia Leida nos ensinava tantas coisas, inclusive a comer macarrão enroladinho no garfo, e ainda usar faca durante as refeições.  
...esposo de tia Leida, nos ensinava a colher pimenta “dedo de moça” no pé e curtir no limão com sal, para comer durante as refeições, era muito legal. Enquanto tia Leidacozinhavaa, isso mesmo!! Tia Leida era a professora, cuidadora, cozinheira, fazia a limpeza, e tudo mais,

pois a “sala de aula” era nos fundos da casa dela, e a cozinha de sua casa era nosso refeitório...Nós alunos, brincávamos de bandeirinha no meio do pasto coberto de capim, o balanço feito de corda, pendurado na árvore era nosso descanso depois da correria. (L.S. P.)

Ou através da memória da professora K. C. S, ao registrar suas brincadeiras mais caras, as pessoas, os lugares, as improvisações, as relações fraternas com seu pai e irmão. Tempo de significância que permite remontar a criança que se pode ser e a infância que se deve ter. Valores do passado, renovados e exigidos no presente, que se tornam memória individual e coletiva de uma comunidade, de um lugar, nesse caso, do Triângulo Mineiro, do Pontal.

Uma das memórias de minha infância que me marcou positivamente fora que fui uma criança livre para brincar de subir em árvores como o pé de manga, de jaca e de goiaba fazendo de conta que lá em cima havia uma casa, amava ficar pendurada de cabeça para baixo, brincar na terra com as bonecas e os carrinhos de meu irmão, fazendo estradas de terra e bolos de lama, brincava de fogueira, andava de bicicleta, jogava bola, fazia a minha própria pipa e depois íamos no aeroporto com meu pai para soltarmos a pipa... (K.C.S)

Uma região, um lugar, guardam também marcas da memória. Os cenários guardam significados, cheiros e aromas associados a lembranças de um tempo, de uma época, compartilhada com aqueles que possivelmente não temos mais contato ou já se foram. Memórias constitutivas do sujeito, peças que compõem um mosaico de afetos, que delimitam o tempo da infância como algo bom e suave. Uma brincadeira, uma avó e um avô, um rio...criam o mosaico de lembranças e remontam o cerrado de outrora.

Saudades dos jogos de beto na rua, bandeirinha sem minha mãe saber, apanhava, mas no dia seguinte voltava de novo as brincadeiras, lembro de meus avós com muito carinho dos passeios na fazenda, das pescarias com a minha avó e meu avô, a lembrança do rio da Prata passando no fundo da casa e minha avó falando que não poderia ir lá sozinha, pois tinha cobra e também para não cair no rio. (M. A. S)

Sem dúvida a instituição escolar, os primeiros professores, as primeiras experiências com aprendizagem, apresentam-se como categorias importantes que compõem a memória coletiva e individual da infância. Fatos positivos e negativos preenchem as memórias, fracassos e sucessos que repercutem até o presente, bem como, os modos de ver e ser visto dentro desses espaços de socialização. Com valores muitas

vezes divergente daquilo que se preconizava para locais onde a aprendizagem e desenvolvimento do aluno deveria ser uma máxima.

Memórias que marcam e selam a relação que futuros professores vão ter com a construção de sua própria profissão, com o conhecimento e na relação que vão estabelecer com seus alunos.

Uma memória de infância que me marcou negativamente foi a da minha 1ª professora que me beliscava, ficava brava por eu não conseguir ler e escrever. O bullying dos colegas também é uma memória que ainda está dentro de mim. Hoje como educadora tento ser como minha 2ª professora que me acolheu e me ensinou a leitura, a escrita, a generosidade, a paciência e acima de tudo a ler o mundo. (S. M. L. S)

A sensação de pertencimento a um lugar ou ser aceito por um grupo de pessoas, parece ser um desejo em muitas fases da vida, não é diferente na infância. Queremos ser aceitos e fazer parte. Para tanto, exige-se muitas vezes um padrão de aceitação, que pode ser muitas vezes cruel para aqueles que não se enquadram. Faz-se necessário, portanto, entender a importância do acolhimento, do entendimento acerca dos limites impostos pela realidade social das crianças, conscientização dos problemas de aprendizagem e a busca de solução. Assim, nas duas memórias a seguir é possível observar as diferentes sensibilidades através dos registros das professoras.

Minha infância não foi lá grande coisa, principalmente na escola, percebia que os professores não gostavam de mim. Mais a negativa que nunca esqueci foi que minha professora Maristela da 1ª série falou que minha tarefa estava feia e mal colorida, eu era muito tímida tinha vergonha de tudo” (R.C.S)

Entrei na escola e tive muita dificuldade de aprendizagem, porém cheguei no 2º ano sem saber ler e escrever. Tive uma professora que logo no início ela percebeu e me chamou e me disse que iria me ajudar, porém eu teria que assentar perto da mesa dela. Concordei, enquanto meus colegas copiavam do quadro ela me alfabetizava, em pouco tempo em aprendi a ler e escrever. (M.F.G)

A memória procura retomar o passado, ajuda a pensar o presente e salvar o futuro, assim o registro da memória individual, contida na memória coletiva de grupo, possibilita retomar o melhor e o pior que podemos oferecer ou receber, lembranças que compõem a história desses sujeitos, por conseguinte dessa comunidade (Le Goff, 1990).

Bosi (2004) complementa esse pensamento ao se referir também as memórias orais que são verbalizadas antes do registro.

Há pois, da parte do sujeito que conhecemos sob a forma de narrador oral memorialista uma atividade que não é apenas de simbolização (por meio de conceitos ou de operações do entendimento); é também da intuição de um devir, do seu próprio devir de homem que se vê envelhecendo, enquanto sentimento de um tempo que, simultaneamente, passou a se re-apresentar à consciência e ao coração (Bosi, 2004, p.45)

Por meio desses registros é possível visualizar a condição da infância em um tempo não tão distante, observamos que as problemáticas ainda vigoram e as ausências ainda ecoam. Olhar a criança em sua especificidade ainda é um desafio, bem como, compreender a escola como um espaço de acolhimento, entendimento e aprendizagem.

No exercício na docência fazemos uso do suporte teórico obtido na formação acadêmica, mas ativamos também o aluno que fomos e o professores que tivemos. As experiências vividas, o valor fecundado vem à tona. Lembranças de como agir e fazer são retomados. Talvez seja uma explicação, mas não uma justificativa, para as incoerências que observamos cotidianamente em diferentes espaços escolares, cabe, portanto, a consciência daquilo que foi vivido em contraposição muitas vezes daquilo que agora realmente deve ser feito: o respeito ao direito da criança ser criança e que a mesma possa viver esse tempo chamado infância em sua plenitude.

### **Palavras finais**

Ao concluir esse trabalho, que consideramos um ponto de partida para futuros debates e reflexões, certificamo-nos da singular importância ao se retomar e ressignificar as memórias de infância de um grupo de professores em formação. Sobretudo, quando o curso tem como foco primordial lançar um olhar mais aprofundado acerca da infância. Através desse retorno ao passado foi possível acessar os percursos de escolhas, valores e conceitos subjacentes a prática docente, envolvendo o ensinar e o aprender.

Como foi mencionado acima, o tema carece de um prolongamento das reflexões, pois a memória individual transformada em escrita, permite localizar a memória coletiva desse grupo de professores. Padrões são apresentados, valores difundidos, afetos e imagens remontadas, a partir daquilo que se escolhe relembrar. Nem sempre

correspondendo exatamente aquilo que realmente ocorreu, mas como cada um se sentiu e se viu em determinadas circunstâncias do passado. Há, certamente, uma alienação voluntária. Ao contrário disso, lembramos para justificar, para endossar, para certificar algum comportamento ou valor.

Nas diversas memórias compartilhadas é possível localizar conceitos relativos ao que se deve considerar uma infância saudável e feliz, como a criança deve ser tratada ou viver. Conceitos que comungam com os direitos a infância que defendemos desde a Constituição de 1988.

Os traumas, as ausências, os sentimentos de abandono também surgem contundentemente, a partir de expressões “ah, minha infância não foi lá essas coisas”, talvez para alguns não seja um tempo bom de lembrar e sim um tempo bom para esquecer. Certamente, não é essa prerrogativa que desejamos ou queremos.

Todas essas reflexões nos tomam enquanto formadoras de professoras de educação infantil, remontam ao trabalho incessante que deve continuar sendo feito em torno da luta em defesa do direito da criança a educação, a família, a uma vida com qualidade. Bem como, a continuar um trabalho de conscientização e sensibilização em torno desse período chamado infância que guarda particularidades e subjetividades diferenciadas. Por fim, lembrar, relembrar, ressignificar o passado, para atuar no presente e mudar o futuro.

## **REFERÊNCIAS**

- Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- Bosi, Eclea. *Memória e Sociedade. Lembrança de velhos*. São Paulo, Companhia das letras, 1995.
- Bosi, Eclea. *O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2004.
- Freitas, Marcos Cezar de. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, 1997.
- Le Goff. *História e Memória*. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- Márquez, G. G. *Vivir para contar*. Bogotá: Editorial Norma, 2002.

## CAPÍTULO II

### UMA TRAJETÓRIA DE PESQUISA COM CRIANÇA: DESAFIO DA ESCUTA POR MEIO DO GRUPO FOCAL

*Paula Amaral Faria*

#### **Pesquisa com crianças**

A Educação Infantil, cenário em que há crianças de zero a cinco anos, tem exercido, em meus estudos e práticas profissionais, um grande fascínio. Compreender os mecanismos do aprender das crianças que compõem esse segmento da Educação é algo que me movimenta desde a formação em Pedagogia, em Psicopedagogia e no Mestrado em Educação. O fato de, como professora, exercitar ouvir, observar e interagir com as crianças constitui um grande desafio e passo diário no cotidiano. Por meio de formações e de estudos anteriores, tive a oportunidade de fomentar um processo de desvencilhar verdades preconcebidas, como educadora e mãe, a respeito das pesquisas e da interação com crianças e, sobretudo, na desconstrução permanente das invenções e definições sobre a infância. Parti, então, em busca de investigações que legitimam as ideias infantis, permitindo que os pequenos participassem não como objetos de estudo, mas como sujeitos coparticipantes, como sugere Cruz (2008). Logo, para que pesquisar com crianças?

Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é descoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as (GRAUE; WALSH, 2003, p. 12)

De fato, há inúmeras pesquisas sobre as crianças, tenho contato com elas profissionalmente há quinze anos e, ainda assim, sei pouco ou quase nada sobre elas. A literatura somada à experiência profissional permitiu ponderar que, ao abrir a porta do diálogo, da “escuta” de crianças, depara-se com um universo repleto de “tesouros”, que revela opiniões que pouco se conhecem.

De acordo com Cruz (2008), as crianças ainda são pouco ouvidas em pesquisas, predominando a voz do adulto. Em geral, são realizadas pesquisas sobre as crianças e não com as crianças.

Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter essas informações – revelando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como *sujeitos* (CRUZ, 2008, p. 13).

A presença da criança em pesquisas não é uma discussão nova. O que é novo são as condições em que a criança participa do estudo. Elas já compõem o enredo de pesquisas científicas há longa data, sobretudo na qualidade de objetos a serem observados, medidos, analisados e interpretados. O interesse, portanto, seria investigar o que acontece entre as crianças, o que revelam nos contextos nas distintas interações (CRUZ, 2008), (GRAUE; WALSH, 2003).

Entretanto, Cruz (2008, p. 301) afirma que “[...] tem crescido a consciência de que saber mais sobre a criança torna possível lhe oferecer atividades estimulantes e complexas”. Reflexão que reconhece a criança como forte potencial para contribuir com ações que minimizem e até superem os problemas enfrentados pelas escolas. Todavia, no Brasil, conforme a autora, há restritos estudos que envolvem o ponto de vista da criança, prevalecendo a perspectiva dos adultos em relação a elas. Nesse sentido Cruz (2008, p.283),

O interesse pela investigação das crianças-infâncias no contexto da Educação Infantil, segundo o olhar das crianças, tem como ponto de partida a busca de um jeito de vê-las, a busca do diálogo com elas sobre questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos significados que as crianças atribuem à sua infância em creches e pré-escolas (CRUZ, 2008, P. 283).

Fomentar um processo de investigação com crianças é profundamente difícil e complexo. Envolve fatores emocionais, físicos e intelectuais de todos os envolvidos. Estabelecer uma relação com a criança, em que seremos sempre um outro diferente dela, é um fator que compõe essa trama. Nesse processo, procuram-se os significados das crianças e não os dos adultos (GRAUE; WALSH, 2003). Segundo estes autores,

Uma dificuldade que as pessoas que trabalham com crianças costumam ter, quando começam a estudá-las, é a tendência para se centrarem nas ações dos adultos relativamente às crianças; assim, o que pretendia ser um estudo sobre as crianças passa a ser uma avaliação das interações dos adultos com as crianças. Os adultos são, indiscutivelmente, parte integrante do contexto das crianças, mas a investigação visa as crianças (GRAUE; WALSH, 2003, p. 13).

Foi nesse sentido que, em um estudo<sup>3</sup>, atrevi-me a “ouvir” as concepções de aprendizagem das crianças, das suas mães e dos seus professores na Educação Infantil. Compreendi, naquele momento, que não conseguiria captar a multiplicidade de linguagens das crianças, mas tentei fazer um recorte dessa diversidade de linguagens, não privilegiando uma em detrimento de outras, somente escolhi algumas delas para focalizar o estudo, levando em consideração a fase de desenvolvimento dos participantes do estudo e as intenções da pesquisa. Por isso, exercitei captar concepções de aprendizagem pela linguagem oral, pelas linguagens corporais e pelas produções em desenhos.

Ao considerar o cenário que definiu a problemática da minha investigação, há desafios que permearam a constituição e a realização do estudo propriamente dito. Nesse sentido, Esteban (2003) elege características necessárias que agregaram a postura de pesquisador: aquele que ouve e observa nos mínimos detalhes, que escreve com destreza, que delimita e recorta o olhar, que propõe contribuições para o campo investigado, entre tantas outras. Todas as características citadas exigem do pesquisador estudo e envolvimento com o seu trabalho. Essas condições foram e ainda são desafiadoras, mas a maior delas, que, por isso, requer um grande aprendizado, de minha parte, é captar além do aparente, do visível, de duvidar do que observo, e, tentar compreender que o outro carrega muito mais do que os olhos conseguem enxergar.

Sob a minha ótica, a partir da experiência com a pesquisa relatada, conquistar essas características requereu, de mim, o silêncio das vozes internas, para conquistar aquilo que desejava apreender— postura complexa, e ainda, admito em permanente exercício de construção. Analisar e escrever o processo de aprendizagem dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola foi narrar, olhar, escutar, observar o próprio processo de aprender em interação, de fato, com o contexto e com os sujeitos que o compõem, sobretudo com as crianças. Os diálogos com elas abriram novas “janelas” para compreender as concepções de aprendizagem estabelecidas e apreendidas no interior da escola. Isto é, aprendi com as crianças ao exercitar ouvi-las sobre outras formas de ensino, para além das que são propostas. O estudo aponta para a reflexão da possibilidade de que aprender na escola não está focalizado apenas no aluno, mas também no professor. O ensino não está voltado apenas para o professor, mas também

---

<sup>3</sup> FARIA, Paula Amaral. *"Olhares" psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA*, Uberlândia, 2014. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.

para as crianças. Ambos, professor e aluno, podem contribuir mutuamente para o processo de ensino e de aprendizagem na escola.

### **Escutar crianças em pesquisas**

A reflexão que apresento, sobre o exercício de ouvir crianças, parte do ponto de vista educacional, apoiada nos estudos desenvolvidos sobre a proposta educativa das escolas municipais da cidade de ReggioEmilia (Itália) e de pesquisas que disponibilizaram a “escutar” crianças. No exercício contínuo e desafiador de ouvir as crianças, identifiquei em bibliografias um lugar reconhecido para elas e a voz da infância sendo ouvida.

Por exemplo, nos estudos que versam sobre a prática pedagógica reggiana, é possível perceber uma abordagem pedagógica que dialoga, que interage, que propõe e aceita a criança como participante do processo educativo, junto aos professores e familiares. “Escutar! Uma tarefa que não é fácil e exige do educador muita cautela, cuidado. Enriquece o ouvinte e o que é ouvido”, afirma Rinaldi (*apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.8). O escutar é a premissa do processo educativo em ReggioEmilia, a opinião de cada um é considerada como ponto de partida para reflexões e discussões. As escolas são espaços para pensar a criança e o adulto com a sua própria cultura, que tem sempre algo a nos dizer. Significa que é na escola que as diferenças se encontram e podem ser escutadas e, assim, podem favorecer a construção de uma nova ética de convivência (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Conforme Barbosa e Horn (2008), em Reggio Emília, há o professor ouvidor, ou seja, ele para e “escuta” a criança. Escuta com observação, com sensibilidade, com atenção e com disposição. Há um respeito profundo pelas crianças e um prazer óbvio em ouvi-las e em aprender com elas.

Para Rinaldi (1999), qualquer teoria, das mais simples às mais refinadas, para existir, precisa, necessariamente, de se exprimir, de comunicar, ou seja, ser ouvida. É nessa lógica sensível que se reconhecem os valores e os fundamentos da Pedagogia da escuta: o outro só existe quando é ouvido. Ouvindo, portanto, como uma metáfora da disponibilidade, da sensibilidade para ouvir e ser ouvido. Ouvir não apenas com os ouvidos, mas com todos os sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). Ouvindo assim, mil linguagens, símbolos e códigos pelos quais nos comunicamos e expressamos, por meio dos quais a vida é expressa e se comunica para quem deseja e sabe ouvir.

A partir das colocações anteriores faço a reflexão de que a ação de ouvir a criança possui diversas facetas possíveis. Elas estão presentes no cotidiano de interação com crianças nas escolas e também em pesquisas com elas. Uma delas é a ação de apenas escutar e pronto, como se fosse uma ação sem retorno do ouvinte, apesar de haver a movimentação interna, como uma tentativa de interpretação do ouvinte. Mas, sem o retorno do ouvinte, pode não mudar nada, será apenas uma escuta, o que dependerá dos recursos de que ouve. Por outro lado, há a escuta que interpreta e considera possibilidades do que está sendo dito e/ou expresso pela criança. Nesse caso, pode gerar a percepção de possibilidades de diálogos e interação, constituindo algo novo, genuíno da criança.

Nas escolas de Reggio Emília, os educadores permitem-se aprender com a criança e é com essa ideia que a prática da escuta é embarcada na aprendizagem das crianças e dos professores. Compreendi que, por meio das leituras feitas até o momento, as escolas não devem ser locais para palestras, mas lugares onde os professores escutam atentamente, para poderem juntar-se às aventuras e descobertas das crianças no mundo do conhecimento. O educador pode atentar para a individualidade, assim como para as interações grupais.

Edwards, Gandini e Forman (1999) alegam, diante da proposta educativa de Reggio Emília, que:

O papel do adulto é acima de tudo o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam em uma situação de aprendizagem. Tem, para nós, o papel de “distribuidor” de oportunidades, e é muito importante que as crianças sintam que ele não é o juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer quando precisa tomar emprestado um gesto, uma palavra (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 161).

A habilidade para ouvir, organizar, estimular e envolver-se nas teorias das crianças poderá levar a um lugar de professor que deixa de ser o falante, o dono do saber, para um lugar de mediador de fato, dos saberes, questionamentos e hipóteses das crianças.

Rabitti (1999) conta que por detrás de uma escuta há, muitas vezes, um desejo, uma dúvida, um interesse, há sempre emoção. O ato de ouvir é impulsionado pela emoção de quem escuta, de quem observa, de quem vê, sente. Emoções essas que influenciam em outros processos e estão intrínsecas nas relações entre indivíduos que se comunicam das mais diversas formas.

Pondero que as pesquisas que envolvem o que as crianças dizem nem sempre correspondem exatamente com mesmo sentido e significado, à compreensão e escrita do pesquisador. Este, ao se permitir ouvir, compreender o que a criança diz, ainda assim, irá escutar à luz das suas próprias apreensões, a partir do universo que já experienciou e viveu. Logo, saliento que é preciso cautela na interpretação do que a criança diz.

Conforme Edwards, Gandini e Forman (1999), a criança é comunicadora nata, ela tem esse desejo, anseia por demonstrar suas necessidades e não tem dificuldades para isso. Complementando essa ideia, Alves (2005) afirma que o educador, sim, é que tem a dificuldade de entender a maneira pela qual a criança se comunica. Possivelmente, porque, ao longo de sua vida de ser aluno, não lhe foi dito que poderia expressar-se das mais diversas formas, ao contrário, que não poderia fazê-lo.

A partir dos estudos realizados e da prática docente, compreendi que a comunicação se dá não apenas por meio de palavras, mas também de expressões, sensações, sentimentos, silêncios, desenhos, músicas, pinturas, sorrisos, choros. Manifestações, formas expressivas das crianças e até mesmo dos adultos, para mim, ainda muito difíceis de escutar. Mas, de acordo com Friedmann (2005), a melhor forma de compreender as crianças com as quais interagimos todos os dias, aquelas que preenchem o nosso dia a dia, é observá-las em suas diversas formas de se manifestar, de se expressar.

A forma mais segura é a observação que cada um faz da(s) criança(s) com quem convive, da sua gestualidade, dos seus movimentos, do seu jeito de relacionar-se com os outros, com ela mesma, com os objetos, com o mundo; a observação e a tentativa de compreensão das imagens e simbolismos que aparecem nos seus processos e nas suas produções, sobretudo as não verbais (FRIEDMANN, 2005, p. 18).

Acredito que é preciso estar atento, sensível a escutar as diferentes linguagens, símbolos e códigos, que de acordo com Barbosa e Horn (2008) significa:

Uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los. Uma atitude que cabe adotar se crermos em um modelo educativo que considera as crianças como portadoras de cultura, como indivíduos capazes de criar e construir significados mediante processos sutis e complexos. A escuta considera que, para aprender, as crianças devem estar em relação com os outros (BARBOSA; HORN, 2008, p.118).

Os referenciais apresentados buscam a sensibilidade para ouvir as crianças diante de seu aprendizado, isto é, estudos sobre o ponto de vista infantil. Cruz (2008) relata a necessidade de as crianças participarem de pesquisas não como objetos de estudos, mas como sujeitos coparticipantes. Escutar o que as crianças têm a nos dizer sobre os processos vividos dentro da escola oferece possibilidades reais para que as medidas de mudança possam ser, de fato, tomadas.

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (CRUZ, 2008, p. 46).

De acordo com o posicionamento dessa autora, ouvir a criança não quer dizer reafirmar as culturas dominantes e hegemônicas em que estão imersas. Pelo contrário, é justamente ouvir as percepções de mundo da criança para ampliá-las e/ou valorizá-las. O que pondero na citação acima é a expressão “dar voz”. Interpreto que a autora pode ter escrito a expressão com o sentido que a emprega no senso comum “permitir que fale”, como quando se diz: “passo a palavra para você”. Todavia, reflito que a criança já tem voz, ela fala. Não é necessário que alguém ou algo dê voz a ela. Entretanto, entendo a discussão no sentido de possibilitar por meio das pesquisas com crianças situações e contextos em que sejam ouvidas, de fato, valorizadas, como são os participantes adultos em pesquisas.

Assim sendo, identifico o Grupo Focal, como uma das possibilidades de ouvir crianças em pesquisas. Na investigação realizada o Grupo Focal permitiu escutar e observar as interações entre os participantes, para conhecer suas concepções de aprendizagem em relação à Educação Infantil. Portanto, o interesse neste texto é apresentar, brevemente, a seguir, a partir do estudo realizado, as possibilidades e limites que esse instrumento de pesquisa oferece para ouvir crianças em pesquisas.

### **Grupo Focal**

Temos a compreensão de que, para selecionar instrumento ou instrumentos de coleta de dados, eles devem corresponder às expectativas da pesquisa. Sendo assim, a opção pelo Grupo Focal deve emergir das características que permeiam a sua utilização. Apresento alguns princípios gerais que regem esse tipo de recurso em pesquisa e,

articulando-os com as intenções do estudo que foi realizado, no Mestrado, como forma de elucidação.

Para Flick (2009), o instrumento Grupo focal tenta coletar o dado dentro de um contexto e criar uma situação mais próxima da vida cotidiana do que permita o encontro do entrevistador com o entrevistado. Por ser uma forma coletiva de coletar dados, é um modo de se aproximar de um contexto real.

O estudo de Gatti (2005) define o Grupo Focal como um instrumento que reúne um grupo de pessoas selecionadas, a partir de critérios, para discutir e falar a respeito de um assunto sob o qual possuem algum tipo de experiência. No meu caso, o assunto foram as concepções de aprendizagem na Educação Infantil, tendo em vista que essa técnica prevê a reunião de grupo de pessoas que falam, argumentam e exponham suas opiniões sobre determinado tema.

Os participantes devem apresentar características comuns, ter algum tipo de vivência com o tema a ser discutido que os qualifique como sujeitos do estudo. Para a pesquisa desenvolvida os participantes, em três grupos focais, foram as crianças, suas mães e os professores, que construíram, ao longo de suas vidas, nas suas experiências e nos intercâmbios com outros sujeitos, as suas concepções de aprendizagem na Educação Infantil. E foi nesse sentido a ênfase do Grupo Focal: na interação entre as pessoas participantes. Essas trocas foram estudadas em função dos objetivos da pesquisa. “Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2005, p.9).

O empenho, por meio do Grupo Focal, esteve na compreensão das concepções de aprendizagem de cada grupo (crianças, seus pais e professores), e por que pensam desse ou daquele modo. “Poderíamos acrescentar: quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições” (GATTI, 2005, p. 10).

Em função da busca de concepções de aprendizagem na Educação Infantil, interessava compreender as ideias de cada um daqueles grupos de sujeitos, sem a pretensão de que chegassem a um consenso, nem a comparação das ideias entre os participantes. Se houver interesse em comparar, o mais indicado é fazer isso entre grupos e não entre as pessoas, já que o foco está nas interações entre elas (FLICK, 2009).

O Grupo Focal capta as trocas de opiniões que seriam difíceis de observar em outros instrumentos. Por meio dele, é possível perceber sentimentos, crenças, experiências, atitudes e reações diante de determinadas falas. É um tipo de técnica que,

além de contribuir com a “[...] obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p. 11).

A condição oferecida pelo Grupo Focal de “escutar” as pessoas e de observar as formas de interações entre elas justifica a opção por esse procedimento. Logo, foi “[...] através das sequências de falas, procurando compreender o impacto das vivências do grupo sobre as trocas entre os participantes, os consensos, os dissensos, as rupturas, as discontinuidades, os silêncios” (GATTI, 2005, p.47).

De acordo com Gatti (2005), para a dinâmica do Grupo Focal, são indispensáveis algumas figuras que organizam o cenário desse instrumento: um moderador e um ou mais relatores. O moderador é aquele que medeia o diálogo entre os participantes, já o relator é o que observa as relações, as expressões, o comportamento de cada sujeito. Ao me localizar como docente da instituição e ter a clareza do envolvimento pessoal e profissional junto aos colegas professores, considerei a recomendação de evitar que o moderador do Grupo Focal fosse uma pessoa cuja opiniões sobre o assunto os participantes conhecessem. Portanto, para a coleta de dados, por meio do Grupo Focal com os professores, optei por trazer outro profissional para desencadear e mediar o diálogo, atendendo às orientações da bibliografia. Entretanto, com os outros dois grupos, de crianças e seus pais, a proximidade pessoal e profissional coigo não se aplicava. Assim, para esses dois casos, fui a moderadora dos grupos focais.

O moderador do Grupo Focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas (GATTI, 2005, p.35).

Gatti (2005) igualmente orienta que, para a realização do Grupo Focal, é necessário registro. Comenta que existem diversas formas: uma delas é o emprego da figura de um ou mais relatores, que não interfiram no grupo e façam anotações do que se passa e do que se fala, realizem o registro do dito e não dito pelo grupo, as expressões faciais, corporais, o envolvimento com o assunto. Indica que uma conversa após a sessão entre moderador e o relator é útil para somar informações. Outra forma de registro, em função das multiplicidades de informações narradas, são as gravações em

áudio. Outro recurso que também foi empregado para se somar às falas capturadas pelos gravadores de áudio foi a filmagem. A princípio, desconsiderei a possibilidade de seu uso. Todavia, ao realizar uma coleta-piloto,<sup>4</sup> percebi que foi difícil discriminar as vozes, interagidas em grupo, somente com o recurso de áudio. O seu uso contribuiu fundamentalmente para captar expressões e posturas corporais que o recurso do áudio não captura.

De acordo com Gatti (2005), o Grupo Focal pode ser iniciado com atividades e recursos que permitam aos participantes se descontraírem, para gerar a “quebra do gelo” e enunciação efetiva de troca de opiniões. Considerei a possibilidade de uma conversa informal, a princípio, e propus a realização de um desenho de uma situação de aprendizagem, na escola. Não tinha o interesse em analisar o desenho, mas, a partir dele, iniciar em grupo um diálogo sobre as concepções de aprendizagem presentes nas situações desenhadas.

A partir desse cenário geral das orientações para o uso do instrumento Grupo Focal, apresentarei uma breve reflexão sobre as possibilidades de sua aplicação com crianças de 3 a 5 anos, idade dos participantes do estudo.

### **Grupo Focal com crianças**

Ao considerar as recomendações de Gatti (2005, p. 22), no que se refere à quantidade de sujeitos que compõem o Grupo Focal, seis a dez, optei para o estudo por selecionar uma criança por turma, já que havia oito turmas na escola. “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros”. Tais considerações são ainda mais pertinentes quando se trata de crianças.

A seleção das crianças para a composição do Grupo Focal foi constituída a partir da indicação dos professores de cada turma, tendo em vista a abertura e disponibilidade destas e de seus pais e/ou outros responsáveis legais. Para a realização do instrumento junto às crianças tomamos como base a seguinte perspectiva:

No caso das crianças, a lógica da comunicação com ela, para conhecer seu ponto de vista, não pode centrar-se na oralidade, muito menos de forma exclusiva escrita. Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na

---

<sup>4</sup>Forma de verificar a adequação e eficiência dos instrumentos de coletas de dados, junto a outros grupos de sujeitos, que não estão envolvidos com o estudo.

creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (CRUZ, 2008, p. 90).

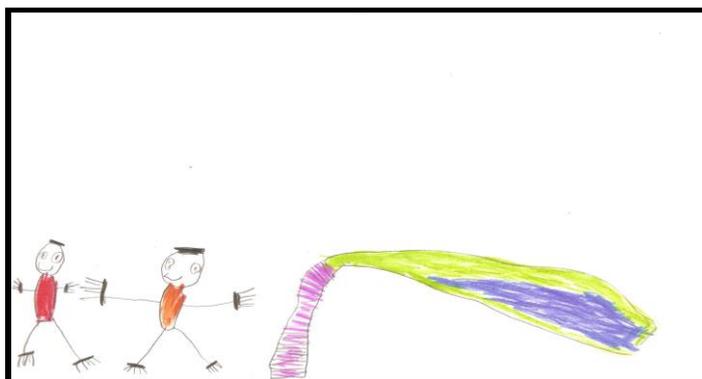
Em se tratando de pesquisas com crianças, deve-se ter lucidez do fato de que o adulto é um outro, diferente dela, e a aproximação não se realiza de maneira simples, por não ver o mundo da mesma forma que ela. É imprescindível compor o ambiente em que estão, conviver e interagir com elas. É necessária a utilização de recursos adequados à sua faixa etária e sensibilidade ao seu ambiente cultural, levando em conta suas linguagens de expressão (CRUZ, 2008).

Por isso que, ao me basear nessas argumentações, iniciei o processo de investigação, junto às crianças, de forma a atender as especificações e orientações da literatura. Procurei, no cotidiano da escola, apresentar-me às crianças participantes do estudo de maneira sutil, apenas com a intenção de conhecê-las melhor, para, então, sentirem-se seguras comigo. Participei de atividades cotidianas com elas: lanche, parque, pátio. No dia do Grupo Focal com elas, ao chegarem ao ambiente, criei uma atmosfera acolhedora e provocadora, no sentido de “seduzi-las” para entrarem na sala de aula e interagirem com o espaço. Disponibilizei café da manhã, brinquedos e jogos com a referida intenção. Ao se aproximar o horário para o início da coleta de dados, efetivamente, conversei com as crianças sobre os motivos de estarem naquele local e da disposição para participarem, para que pudessem oferecer as suas opiniões sobre aprendizagem.

Na finalidade de ilustrar a discussão, selecionei, para esse texto, um dos dados construídos com as crianças em situação de grupo focal. Os dados levaram à construção de categorias e uma delas discute a aprendizagem nos diversos espaços e ambientes da escola. Uma das crianças (C2<sup>5</sup>) representa, por meio de desenho e diálogos com os outros participantes, uma situação de aprendizagem com o escorregador no parque da escola, revelando verbalmente um dado, e de modo implícito outro. Aprende com o brinquedo e com outra criança e descartando, a princípio, a presença do professor na brincadeira no parque.

---

<sup>5</sup> Utilizamos siglas e números para representar as crianças e preservar as suas identidades.



Desenho elaborado por C2 por meio da técnica de diagnóstico psicopedagógico como parte dos dados da pesquisa.

Pesquisadora: C2, conta o que você desenhou?

C2: Eu e o Gilberto brincando de escorregar.

Pesquisadora: E quem ensina e quem aprende?

C2: A professora [...] Não deu para fazer aqui.

C3: Coloca a professora aqui. (*A criança aponta com o dedo para o final da rampa do escorregador do desenho de C2*).

C2: [...] um carinha ia escorregar e cai aqui!

C3: Então coloca aqui!

C2: Aqui em cima? [...] vai cair em cima dos meus braços.

C3: Então, coloca aqui, embaixo do escorregador.

Pesquisadora: Você quer fazer o que C3 te disse?

C2: Ela vai levantar e bater a cabeça.

C3: Mas se o escorregador for mais alto do que ela? Ai, ela não bate a cabeça.

C2 ao se expressar a respeito do seu desenho, assinala ter considerado uma outra criança, que chamei de Gilberto, por não estar presente no grupo focal, como parceira de brincadeira no escorregador. Todavia, ao ser questionado pela pesquisadora sobre quem ensina e quem aprende no desenho, ele afirma ser a professora quem ensina. Ela não foi representada no desenho, pois, segundo C2 não havia espaço, mesmo com as proposições e insistências de C3 para que o fizesse. Nesse caso, considere que, apesar de a criança dizer verbalmente como sendo o professor um dos responsáveis pelo processo de ensino, ficou evidente em seu desenho que não é o único, Gilberto e o escorregador, como objetos de interação, são mediadores no ambiente do pátio para as suas aprendizagens.

Não considerar o professor no desenho e considerá-lo verbalmente, apesar da insistência de outra criança, revela em minha interpretação de que, naquele instante, a aprendizagem está relacionada à brincadeira, ao ambiente de interação que é o escorregador do pátio e o colega. Destaco que não quer dizer negar o papel do professor

como ser que ensina, ao contrário, a criança anuncia ser ele. Mas foi justamente nessa ocasião, a do pátio, que surgiram outros pares de ensino e de aprendizagem, além do professor. Compreendo que o brinquedo é também um recurso de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças, como foi o caso do escorregador para C2, que, de algum modo o desafiava e/ou lhe interessava.

Contudo, considero o grupo focal como uma das alternativas de “escutar” as crianças, sobre as suas perspectivas de aprendizagem da escola, pois a investigação foi instrumento que permitiu a troca, a interação imediata, próxima à um contexto real. Entretanto, pondero que o grupo focal, como possibilidade isolada, não fornece com fidedignidade as ideias infantis. As crianças, tanto quanto os adultos, foram influenciados uns pelos outros à medida que as discussões se desenrolavam. Na minha pesquisa, o grupo focal contribui muitíssimo para compreender as concepções das crianças, mas alerta para outras possibilidades conjuntas de instrumentos de construção dos dados.

## **CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS**

Ao buscar respaldo na literatura, apreendi e ainda aprendo que é necessário “escutar” os participantes em suas diversas possibilidades de comunicação e de expressão, apesar de compreender que há situações em que não tenho recursos, ainda, para compreender o dito pela criança. Por isso, o interesse de aprender a pesquisar com crianças. Avalio que o Grupo Focal oportunizou a escuta dos alguns pensamentos e ideias, revelando as concepções de aprendizagem das crianças, naquele instante histórico do estudo. Em outras palavras, pondero que esse processo está em constante modificação, construção das ideias de concepções de mundo e das aprendizagens das crianças e também das nossas, adultos que interagem com elas.

Além disso, à medida que foi proposto o desenho como disparador dos diálogos entre os integrantes de cada Grupo Focal, foi também possível “escutar” para além da fala oral. Os desenhos com as múltiplas significações trouxeram distintas facetas de investigação. A forma pela qual cada um dos participantes se portou diante da proposição do desenho revelou as suas condições e disposições para se expressarem de outras formas, além do relato oral e/ou escrito, no caso dos adultos. Muitos deles manifestaram ideias que no relato verbal não foram contempladas ou que foram ilustrativas. Entendo que as concepções de aprendizagem dos participantes foram

identificadas nas tramas tecidas em cada forma de expressão manifesta, ora oral, ora escrita, ora verbal, ora corporal e ora pictórica.

Essas observações apontam para um aspecto limitador do Grupo Focal. Isto é, o que foi dito nos grupos nem sempre se remetia à realidade, especialmente no caso dos adultos, apesar de esse efeito de influências também aparecer no grupo com as crianças. Por isso, a necessidade de outros instrumentos para triangular as informações. Em se tratando das crianças, elejo alguns aspectos que merecem atenção para a realização de pesquisas com elas e da utilização do Grupo Focal como instrumento.

O primeira deles refere-se à especificidade da idade das crianças; estudos como os de Cruz (2008) assinalam que as coletas de dados com as crianças pequenas devem cuidar para que tenham espaço e tempo para que se expressem das mais diversas formas. Assim sendo, um número reduzido de criança em estudos que envolvem grupo favorece as suas manifestações. Outro fator que não inviabilizou o estudo foi pontuado por Gatti (2005), ao mencionar que não é preciso ser rígido quanto ao número de participantes, desde que o envolvimento entre eles responda aos anseios do estudo, algo que incidiu no trabalho com as crianças. Foram convidadas oito crianças, como já mencionado, e participaram efetivamente quatro. A princípio, considerei que o estudo seria inviabilizado. Entretanto, ao buscar novas referências, como Cruz (2008), avalia-se que pequenos grupos para crianças são até mais interessantes. Assim, elas têm maior “tempo” e “espaço” para se expressarem as variadas formas sobre o determinado tema da investigação.

No caso das crianças, estabelecer vínculos com elas é algo que demanda um tempo anterior, para que elas sintam se à vontade para se expressarem. Cada criança se comporta de um jeito nessas situações, ora participam com tranquilidade ora se recusam e até choram. Por estar na escola e as crianças me verem no cotidiano, foi tranquilo e viável esse processo de conquista. Mas, para outras situações em que a criança não conhece o pesquisador pondero sobre a necessidade de conviver com elas, antes de iniciar uma proposta de Grupo Focal, por exemplo.

Para finalizar esse texto e abrir com ele para outras e novas reflexões sobre a temática da pesquisa com crianças, sinalizo que a Educação Infantil é um cenário de múltiplas aprendizagens, é nesse contexto que emergem os perguntadores – os pesquisadores. Dialogar com os perguntadores é difícil, pois não temos todas as respostas e nem todas as “escutas”. Entretanto, é na interação com outros (crianças, professores e famílias) que é possível buscar as informações que não se têm, abrem-se

novas lentes para a busca de respostas e exercita-se desvenda-las e torná-las visíveis aos nossos próprios olhos. Para nós, profissionais da Educação, é essencial compreendermos a dinâmica do aprender da criança, é ação elementar das funções docentes.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na Educação da primeira infância*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ESTEBAN, M.T. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org). *Método: Pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 199-212.
- FARIA, P. A. *"Olhares" psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA*, Uberlândia, 2014. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.
- FLICK, U. Grupos focais. In: *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joyce Elias Costa. 3 ed. Porto alegre: Artmed/ Bookman, 2009, p. 180 – 193.
- FRIEDMANN, A. *O universo simbólico da criança: olhares sensíveis para a infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- GATTI, B.A. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber livro Editora, 2005.
- GRAUE, E.M; WALSH, D.J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouse Gulbenkian, 2003.
- PRESCHOOLS AND INFANT – TODDLER CENTERS ISTITUZIONE OF THE MUNICIPALITY OF REGGIO EMILIA. *StudyGroup*. Reggio Emília (Itália), May 7 - 11, 2007.
- RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de ReggioEmilia*. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- RINALDI, C. *L'ascolto visibile*. ReggioEmilia: ComunedìReggioEmilia, 1999.

**CAPÍTULO III**  
**O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE NO PLANO**  
**NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SUA INTERFACE COM O**  
**PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA**

*Lucia de Fatima Valente*

Com a recente aprovação do PNE, em 27 de junho de 2014, depois de quase quatro anos em tramitação no Congresso Nacional, os debates em torno da elaboração e reformulação dos planos municipais e estaduais ganharam novos contornos. A partir da promulgação desse Plano, estados e municípios se organizaram para elaborar ou reformular seus planejamentos de forma a estruturar politicamente, pedagogicamente e financeiramente, as propostas de educação para os próximos dez anos. Ressalta-se que tais propostas, conforme o discurso oficial, devem ser fundamentadas na qualidade socialmente referenciada para todos em relação

[...] à apreensão de um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, garantia do direito à educação, dentre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e instituições de educação básica e superior, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização. É fundamental, pois, ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação é, assim, perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade (BRASIL, CONAE, p. 48).

Todo este contexto demanda considerar-se as dimensões da qualidade a partir de políticas educacionais que garantam a infraestrutura, gestão escolar e de redes, prática pedagógica (currículo), formação e condições de trabalho docente, material didático, financiamento, avaliação institucional e de desempenho dos estudantes, a partir de critérios definidos.

Nessa perspectiva, é possível inferir que o novo PNE definiu vinte metas em busca da garantia do direito à educação de qualidade a todos os brasileiros. O texto legal aponta caminhos para superar as desigualdades regionais, ofertar uma educação voltada

para o desenvolvimento integral do indivíduo, bem como a expansão do acesso à educação infantil e ao ensino superior, definindo, também, como deve se efetivar a gestão nas escolas e o financiamento da educação.

No entanto, para que os princípios e as metas do PNE se tornem realidade, é imprescindível que estados e municípios criem seus próprios planos em consonância com estes princípios e metas, bem como com as diretrizes do Plano Nacional. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o desafio é grande, uma vez que atualmente 25 estados (92,6%) e 5550 municípios (99,7%) já sancionaram seus planos e precisam implementá-los.

Vale destacar que apesar do Plano de Educação ser uma Lei e ter metas claras, não há garantia de que ele será cumprido. Estudos feitos sobre a avaliação do último PNE, que vigorou de 2001 a 2010, por exemplo, revelaram o baixo cumprimento das propostas. Objetivos como a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino fundamental e a redução de 50% da repetência e da evasão não foram alcançados (DOURADO, 2011).

Por isso, é essencial que a sociedade civil e os órgãos públicos, como o Ministério Público, por exemplo, acompanhem *pari passu* a implementação das políticas. Entre os mecanismos existentes e possíveis de serem utilizados para atingir esta finalidade, estão as audiências públicas periódicas, os conselhos e fóruns de educação. O processo de acompanhamento permite avaliar as causas das dificuldades de cumprimento das metas e a criação de novas estratégias. Além disso, os pesquisadores do campo da educação podem, por meio de seus estudos e pesquisas, contribuir com o monitoramento e a avaliação dos planos, principalmente daqueles que estão mais próximos de seu contexto de atuação. É nessa perspectiva que essa pesquisa se insere.

Dados do Unicef (2017) citados no site “*fora da escola não pode!*”, revelam que no município de Ituiutaba existem 1.646 crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos, fora da escola. Desse quantitativo, 21,4% têm a idade de 4 e 5 anos, com o direito à educação assegurado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, regulamentado pela Lei 13.796/2013 e reiterado no PNE 2014/2024, assim como no PDME do município. Ademais, dados educacionais levantados pela Secretaria Municipal de Educação apontam que quase 50% da oferta da Educação Infantil no município é realizada por instituições filantrópicas ou confessionais, como demonstram os quadros abaixo:

#### **Matrícula Educação Infantil em Ituiutaba: Instituições Públicas**

	<b>Nº de Turmas</b>	<b>Nº de crianças</b>	<b>Média por sala</b>
Berçário	4	64	16,0
Maternal I	5	88	17,6
Maternal II	12	210	17,5
Pré 4 anos	36	656	18,2
Pré 5 anos	46	946	20,5
<b>TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: 1964</b>			

#### **Matrícula Educação Infantil em Ituiutaba: Instituições Filantrópicas e Confessionais**

	<b>Nº de Turmas</b>	<b>Nº de crianças</b>	<b>Média por sala</b>
Berçário	08	190	23,7
Maternal I	16	389	24,3
Maternal II	15	396	26,4
Pré 4 anos	08	194	24,2
Pré 5 anos	04	88	22,0
<b>TOTAL DE CRIANÇAS MATRICULADAS: 1252</b>			

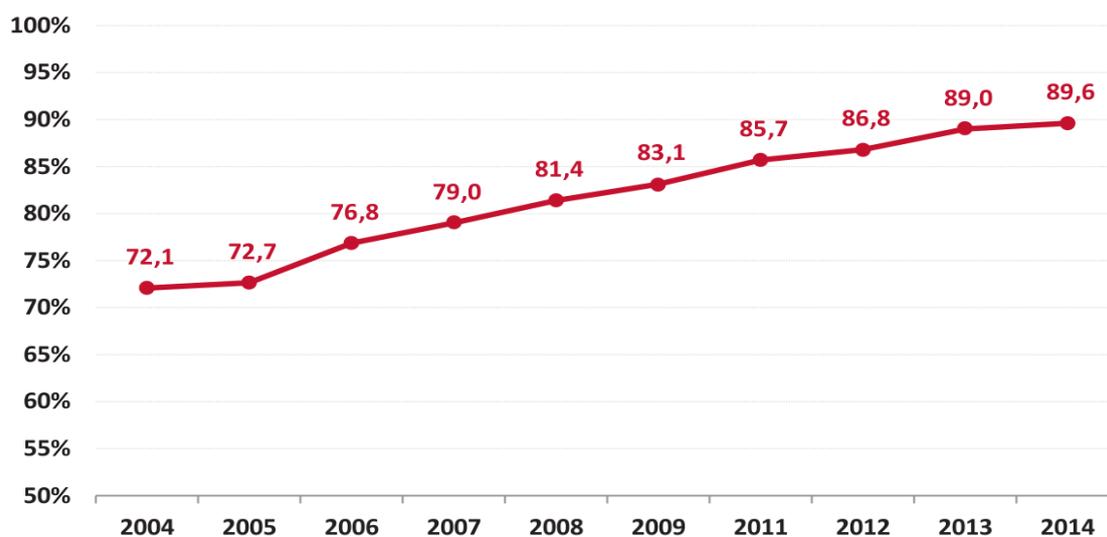
Fonte: dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação em março de 2017.

A realidade apresentada é complexa e problemática. Como é possível garantir a qualidade se a questão do acesso ainda não foi resolvida no município? Como pensar em qualidade com esse excessivo número de crianças por sala? E o direito à educação infantil de qualidade propugnado no PNE e PMDE? Diante desse cenário, discutiu-se nesse texto em que medida o direito à educação infantil com qualidade se faz presente no PDME do município de Ituiutaba e qual a sua interface com o PNE. Para tal finalidade, analisou-se a legislação que garante o direito à educação no país, o novo PNE e o PMDE de Ituiutaba com o foco na meta 1 e as estratégias definidas para seu alcance nos dois planos.

O Brasil ainda enfrenta o problema do acesso à educação infantil. Nas diferentes regiões do país, não há vagas suficientes para atender a demanda existente e esta vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. Ainda que a legislação educacional brasileira garanta esse direito constitucionalmente; a ampliação desse direito por meio das políticas implementadas pelo governo federal, principalmente no período de (2003-2014) com incentivos para a construção de novos estabelecimentos e criação de novas vagas para o atendimento na área da educação infantil, os recursos ainda são insuficientes e os municípios apresentam dificuldades em lidar com a burocracia dos programas oriundos dessas políticas, que demandam muito tempo para serem efetivados.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) levantados por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) presentes

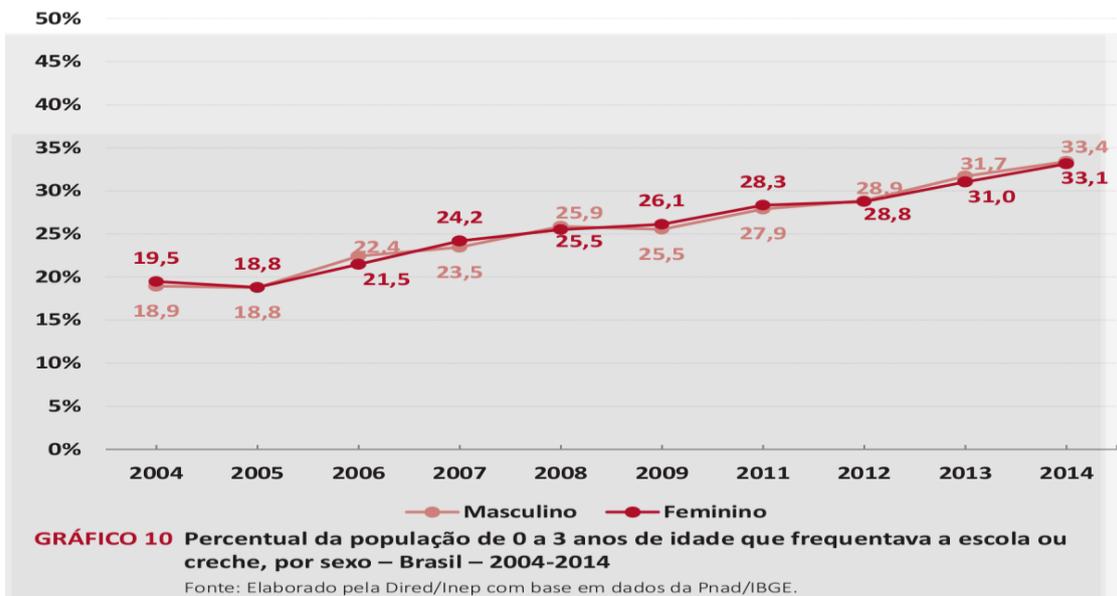
no Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 – Brasil (2016), informam que com 89,6% das crianças de 4 e 5 anos atendidas, a meta de universalização da Pré-escola não parecia distante para o País em 2016, entretanto é preciso ressaltar que os 10,4% restantes significam cerca de 600 mil crianças e que as desigualdades regionais são marcantes. Além disso, o foco não pode se restringir ao atendimento, sem levar em consideração a qualidade do ensino.



**GRÁFICO 1** Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola ou creche – Brasil – 2004-2014

Fonte: Elaborado pela Direção de Inep com base em dados da Pnad/IBGE.

Porém, na etapa de 0 a 3 anos, o País ainda não resolveu esse problema histórico e recorrente. O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 já estabelecia o atendimento de 50% até 2005, meta que foi solenemente descumprida e agora postergada para o final da vigência do plano atual 2014-2024. Ao déficit de vagas, calculado em cerca de 2,4 milhões, soma-se o desafio de levantar dados mais precisos, que permitam planejar detalhadamente a expansão do atendimento, que é outra meta do novo PNE.



Esse tema tem sido recorrentemente conduzido à apreciação do Poder Judiciário em razão da existência da legislação, principalmente da Emenda Constitucional 59/2009, de sua regulamentação pela Lei 12.796/2013, do PNE atual e dos respectivos planos estaduais e municipais de educação em vigor, adicionados à oferta de vagas ainda inferior à demanda. Os noticiários na mídia em geral têm propagado as constantes ações judiciais visando à garantia de vagas em estabelecimentos de educação infantil e, na mesma frequência também, são proferidas decisões judiciais, inclusive em sede de tutela antecipada, concedendo assim, as vagas pleiteadas por meio da judicialização.

Isso porque o direito à educação está inscrito no art. 6º da Constituição Federal de 1988, no rol dos direitos sociais, explicitado da seguinte forma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 64 de 2010. Ademais, a Constituição Federal de 1988, em sua seção I do Capítulo III do Título VIII, dedicado à educação, estabeleceu em seu art. 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, para melhor explicitação do direito à educação, o art. 208 e seus incisos disciplinam a efetivação desse direito mediante a garantia de:

I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...]IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Além da previsão constitucional, a educação tem suas diretrizes e bases definidas pela Lei Complementar, denominada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, que reitera o direito à educação, estabelecido pela Carta Magna de 1988. Entretanto, a obrigatoriedade da matrícula para crianças a partir dos quatro anos se deu em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, que definiu a obrigatoriedade da escolaridade em nosso país para a faixa etária de quatro a 17 anos, com a previsão de universalização do atendimento das crianças de quatro anos, a partir do ano de 2016. Desta forma, toda a Educação Básica, da educação infantil ao ensino médio, passou a integrar as políticas públicas de educação para atender aos históricos anseios das camadas populares por educação pública de qualidade.

Em 2013 houve uma alteração na LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que, antecipou a entrada das crianças na escola para quatro anos de idade, conforme explicita o “Art. 6º – É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. A obrigatoriedade dessa lei passou a vigorar em 2016 com matrículas das crianças que completam quatro anos até dia 31 de março do ano de ingresso. Esse mecanismo jurídico amplia o direito à educação, para atender à etapa da educação infantil.

Fundamentado nesses mesmos princípios, no ano de 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação, sem vetos pela presidência da república e regulamentado pela Lei Federal nº 13.005 de 2014, com vigência por dez anos, para atender ao disposto no art. 214 da Constituição Federal. Este mais uma vez reforça o direito à educação, trazendo ainda em seu bojo, a pretensão de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. (BRASIL, 2014).

A ampliação da obrigatoriedade da educação infantil encontra ressonância já na primeira meta do PNE que tratou da universalização - até o ano de 2016 - da educação infantil, na pré-escola - para as crianças de quatro e cinco anos de idade - e ampliação da oferta de educação infantil, em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, ao final da vigência do PNE, em 2024.

Este plano, resultado de importante mobilização da sociedade por meio de conferências realizadas ao longo da primeira década do século XXI, nos moldes da disposição constitucional, tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BARBOSA, *et. al*, 2014).

Para tal finalidade, o referido Plano precisa atender ao que determina o art. 214 da Constituição Federal no que se refere às suas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos centrais:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2014).

Em suma, no contexto atual, essas são as normas gerais que disciplinam o direito à educação, considerando seus níveis, etapas e modalidades de ensino. No entanto, o cerne da questão, objetiva a análise do direito à educação infantil com qualidade, no Plano Municipal de Educação de Ituiutaba, Minas Gerais, o que será abordado nesse texto.

Como apontado anteriormente, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme determina a Constituição Federal. No entanto, ao atribuir as incumbências para a efetivação desse direito, a Constituição determina que os municípios devem atuar de maneira prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, CF). Dessa forma, o acesso ao direito constitucional à educação

se inicia com a educação infantil, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.

Na mesma direção, o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), determina que "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes [...] à educação". Em complementação, o art. 54, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente, assevera que o Estado deve assegurar "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade".

Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o direito à educação e o dever de educar, nos seguintes termos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

a) pré-escola (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

b) ensino fundamental (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

c) ensino médio (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Ao analisar os referidos dispositivos legais, é possível constatar e concluir que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido por meio do acesso a creches e/ou pré-escolas. E que esse direito foi ampliado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996 – alterada pela Lei nº 12.796/2013, que trouxe avanços significativos na educação infantil, ampliando sua jornada para o tempo integral.

O Plano Nacional de Educação estabelece como meta da educação no nosso país “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades”. Para a educação infantil ele prevê a universalização. Porém, vale ressaltar que se trata de uma meta a ser atingida imediatamente, conforme dispõe o art. 1º da Lei nº 13.005/14. A respeito das metas previstas no Plano Nacional de Educação destaca-se:

**Meta 1:** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta

de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE [...]

No entanto, passados quase três anos de sua aprovação, esse fato ainda não ocorreu. A questão da qualidade é reiterada nas estratégias e a mencionada lei definiu, para o cumprimento dessa meta, 17 estratégias, dentre elas as direcionadas especificamente para a questão da qualidade:

1) Definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo **padrão nacional de qualidade**, considerando as peculiaridades locais.

6) Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em **parâmetros nacionais de qualidade**, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

8) Promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.

13) Preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a **parâmetros nacionais de qualidade**, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno (a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Em suma, a própria Lei Federal que disciplina o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes para a universalização da educação infantil até o ano de 2016 (o que ainda não se efetivou) determina que as metas serão alcançadas com o apoio da União, e dos entes federados. Das referidas estratégias, conclui-se que a partir da vigência da Lei n. 13.005/14, novos programas devem ser implementados pelo Governo Federal, com a finalidade de viabilizar a criação de novos estabelecimentos e então possibilitar aumento de número de vagas nas creches e pré-escolas garantindo assim o direito à educação com qualidade.

Ao analisar as estratégias do PMDE de Ituiutaba, percebe-se que este apresenta limites e possibilidades em relação à qualidade da educação. No tocante às possibilidades, há a perspectiva da garantia do atendimento em tempo integral de todas as crianças de 0 a 5 anos até o final da vigência do plano, além disso, propõe a criação

de um Conselho de Educação Infantil, para acompanhar a execução das estratégias ao longo da implementação do plano. Embora não faça menção à expansão da rede, propõe construir novas unidades para atender à demanda.

Contudo, no que tange aos limites, constatou-se que não há referências no plano em relação à educação infantil no campo. Quanto à formação continuada dos/as professores/as, apresenta os termos “manter e estimular” o que deixa vaga a perspectiva de efetivação de uma política voltada para qualidade. É necessário questionar: será que já existe uma política de formação de qualidade, articulada com as instituições de ensino superior, planejada em conjunto com os/as profissionais da rede de ensino que valha a pena manter? Como será esse estímulo?

A estratégia de nº 16 ainda é mais preocupante. Ressuscita a Lei de nº 9.608/1998 (Lei do voluntariado), promulgada no auge das propostas neoliberais para a educação no país e propõe “*garantir a possibilidade da atuação dos gestores que prestam serviços voluntários em entidades filantrópicas conveniadas da educação infantil*”. Ora, mais uma vez cabe indagar: qual a concepção de educação infantil dos/as idealizadores do plano? Quem são esses profissionais que atuam de forma voluntária? Qual a sua formação? Quais os seus interesses? Qual o compromisso com a qualidade da educação? Dependendo da resposta à primeira questão, é possível inferir que não há necessidade de uma formação específica, visto que a concepção de educação é “cuidar”. Nessa lógica, as outras questões não fazem sentido.

Enfim, é possível concluir que o PMDE de Ituiutaba apresenta alguns aspectos relevantes para garantir o direito à educação infantil de qualidade, contudo apenas a existência da lei não garante a sua efetivação, é necessário que a sociedade civil e política, os movimentos sociais organizados e pesquisadores/as acompanhem atentamente a sua implementação e questionem os limites aqui apresentados, sob pena de retrocesso na oferta da educação de qualidade socialmente referenciada para etapa no município.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles Silveira; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 25 fev.2017.

BRASIL. CONAE, 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. *Documento Referência*. MEC, Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

*Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-*

2016. – Brasília, DF: Inep, 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ministério da Educação*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nº 9394/96.

\_\_\_\_\_. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. MEC, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação: O planejamento Educacional no Brasil*. jun. 2011c. Disponível

em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>.

Acesso em: 25 fev. de 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 12 de mar. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. *Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas*. In: DOURADO, Luiz Fernando (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Editoras: UFG, Autentica, 2011.

ITUIUTABA. PDME - *Lei nº 4.368*. De 17 de Julho de 2015, que aprova o Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba. Disponível em: <<http://www.ituiutaba.mg.leg.br/leis/lei-municipal/leis-ordinarias/ano-de-2015/lei-n-4.368/view>> Acesso em 25 fev. 2017.

<<http://www.foradaescolanaopode.org.br/>> Acesso em: 31/03/2017

## CAPÍTULO IV

### REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS

*Fernanda Duarte Araújo Silva*  
*Vilma Aparecida de Souza*

Acreditamos devemos buscar possibilidades metodológicas para que ocorra um trabalho nas instituições de Educação Infantil que contribua com a formação integral dos sujeitos. A pedagogia de projetos constitui-se como uma possibilidade para que esse objetivo seja atingido. Segundo Katz (1994), podemos conceituar o projeto como:

...uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças. (KATZ, 1994, p.1).

A prática com projetos parte dos questionamentos das crianças e gera possibilidades para a construção de um trabalho investigativo. Além disso:

Os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente. Os projetos bem-desenvolvidos levam a criança a usar sua mente e suas emoções, tornando-se aventuras em que tanto alunos como professores embarcam com satisfação. (HELM, 2005, p.23).

Nesses termos, a realização de uma prática pedagógica com projetos já é um tema bastante debatido no meio acadêmico, mas nossa experiência nos espaços escolares, enquanto professora da Educação Infantil e de Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, mostram que os docentes ainda não conhecem ou não compreendem essa proposta de trabalho. Para Nogueira (2007), os professores que afirmam trabalhar com projetos não possuem conhecimento teórico, o que os conduz a denominar, por exemplo, como “Projeto Animais” qualquer cartaz pendurado na parede com desenho de três patinhos, reduzindo assim essa proposta de trabalho a uma simples elaboração de cartazes.

A pedagogia de projetos surge com o movimento da Escola Nova em várias cidades da Europa e da América do Norte, estendendo-se para países de outros

continentes (BARBOSA, 2013). Entre os principais fundadores desse movimento estão Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, entre outros que comumente criticaram o modelo tradicional de ensino e sua organização pedagógica. Segundo Barbosa (2013), para os escolanovistas o ensino deveria contemplar “[...] a globalização, o interesse imediato do aluno, a participação dos alunos e da comunidade, uma reorganização da didática e do espaço da sala de aula” (BARBOSA, 2013, p.42). Uma das formas de atingir esses objetivos seria, porquanto, o trabalho com projetos.

Segundo Barbosa (2013) um dos principais estudiosos desse movimento escolanovistas foi Dewey, filósofo americano. Para esse autor:

Como filósofo político, acreditava na importância da comunidade para a vida dos sujeitos e, em seu projeto educacional, visava a que a sala de aula funcionasse como uma “comunidade em miniatura”, ajudando a criança a viver o aqui e o agora que acreditava ser a melhor preparação para a participação social na vida adulta. Para ele, deveria haver uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e interesses das crianças e das comunidades, isto é, ligar a educação das crianças a uma visão social e política maior. (BARBOSA, 2013, p.43-44).

Dewey valorizava o interesse das crianças, diferentemente do que enfatizava o modelo de escola tradicional vigente até então. Para o estudioso, as situações-problemas, as experiências prévias dos alunos, o levantamento de hipóteses na busca de resposta a esses problemas e o trabalho coletivo eram princípios que deveriam ser contemplados na educação. Assim, ele ressalta que um projeto é “[...] a procura da solução de um ato problemático levado à realização completa em um ambiente real tendo um compromisso com a transformação da realidade” (BARBOSA, 2013, p.44).

Nas palavras de Barbosa (2013), ao falarmos de projetos, isso não significa que nossa proposta seja retomá-los, a exemplo do que foi feito pelo movimento da Escola Nova, e sim ressignificá-los a partir de um “[...] contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, o conhecimento das características dos grupos, de alunos envolvidos e a atenção às temáticas contemporâneas e pertinentes à vida das crianças” (BARBOSA, 2013, p.46).

É necessário construir um novo modo de ver e pensar as práticas pedagógicas com as crianças, haja vista que:

Os estudos sobre a infância e a criança observam que esta é um ser humano inteiro. Todos os aspectos da sua vida estão presentes quando ela está na sua sala de aula e, portanto, devem ser levados em conta

quando o objetivo é auxiliá-la a compreender o mundo que a circunda. (BARBOSA, 2013, p.48).

A partir dessa visão, a pedagogia de projetos insere-se como uma organização pedagógica em que haja a “[...] compreensão mais geral, global e diversa do mundo e dos conhecimentos sobre o mesmo. A pedagogia de projetos pode ser uma possibilidade interessante para completar essa visão multifacetada” (BARBOSA, 2013, p.48). Nesse contexto, segundo Corsino (2009), na prática com projetos é necessário que os sujeitos se mobilizem e se envolvam “[...] para descobrir algo novo, procurando respostas a questões ou problemas e necessidades reais” (p.105).

Apesar de sabermos que não existe um modelo único de projetos e um passo a passo, como um receituário para que o trabalho se efetive, optamos por listar alguns momentos básicos dessa proposta, que devem ser avaliados pelo professor a partir dos objetivos propostos. Para Katz (2005, p.29), um desses objetivos a “[...] longo prazo é fortalecer e sustentar as tendências inatas das crianças à curiosidade e ao profundo envolvimento em obter a maior compreensão possível do que vivenciam”. Vale destacar que “[...] os projetos devem sempre garantir uma estrutura com um caráter inovador, além disso, uma mesma turma de alunos pode desenvolver vários projetos ao longo do ano e muitos deles podem ter uma existência concomitante” (BARBOSA, 2013, p.52).

O primeiro momento do projeto consiste em definir com as crianças, por meio de diálogo, qual será o tema do projeto e, a partir dele, quais são as perguntas que orientarão a pesquisa. Nesse caso, o professor considerará os conhecimentos prévios dos alunos, o que possibilita que ele “[...] aprofunde o conhecimento que tem de cada uma das crianças, observando as maneiras como poderá sustentar e fortalecer o progresso delas em todas as áreas de aprendizagem à medida que o projeto se realiza” (KATZ, 2005, p.29). O professor, então, fica responsável por:

...articular esse tema com os objetivos gerais previstos para o ano letivo, realizar uma previsão dos conteúdos que podem vir a ser trabalhados, atualizar-se em relação ao tema, discutir o tema com os outros professores da escola, ampliar os conhecimentos e fazer novas propostas de trabalho para o grupo. (BARBOSA, 2013, p.54).

Assim, as crianças são consideradas protagonistas na escolha do tema, na organização de listas sobre o que sabem do assunto, o que querem saber, o que querem aprender e como se pode fazer para chegar a essas aprendizagens (BARBOSA, 2013).

Depois da escolha do tema, do levantamento de questões e hipóteses, iniciamos o segundo momento do trabalho, no qual as crianças se organizam em pequenos grupos e buscam as respostas para suas dúvidas: “Dependendo da idade das crianças e da natureza do assunto, essa fase implicará que façam uma pesquisa de campo e entrevistem algumas pessoas que possam responder a suas perguntas” (KATZ, 2005, p. 29). Sobre essa pesquisa de campo, Barbosa (2013) afirma que a busca por informações pode ocorrer em diferentes fontes, como: conversas ou entrevistas com informantes, passeios ou visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas e pesquisas bibliográficas.

Nesse movimento de busca, é importante que sejam constantes as oportunidades de trocas, entre as crianças, das informações obtidas por meio das pesquisas, em que elas deverão registrar as ideias e os dados frutos de seus achados. Tais registros podem ser feitos a partir atividades escritas, nas quais os professores solicitam que os alunos coloquem no papel suas percepções sobre as atividades realizadas no projeto. Acerca da necessidade de registros, Barbosa (2013) discorre que:

O registro é um momento também muito importante, pois é necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e ajudar a construir um tipo de codificação daquilo que foi pesquisado. Os materiais produzidos nesse momento podem formar a memória pedagógica do trabalho e uma fonte de consultas para as crianças. (BARBOSA, 2013, p.55).

O próximo momento da prática pedagógica com projetos concerne ao planejamento e à realização da atividade de culminância, em que a trajetória da investigação e suas descobertas são resumidas e compartilhadas: “Ao longo desse processo, o professor tem muitas oportunidades para observar o progresso de cada criança e para estimular e apoiar a aprendizagem futura com base em tais observações” (KATZ, 2005, p.29).

Para Barbosa (2013), após a organização do material pesquisado, é necessário que as crianças exponham, recontem e narrem o que aprenderam por meio de diferentes linguagens: “A avaliação do trabalho desenvolvido é feita a partir do reencontro com a situação- problema levantada inicialmente e com os comentários feitos sobre o proposto e o realizado” (BARBOSA, 2013, p.56).

Nessa linha de trabalho, o professor rompe com o modelo tradicional, de detentor do saber, e assume a função de criar oportunidades de aprendizagens, pois “[...] em uma aula convencional, o professor sabe até onde seus alunos podem chegar,

trabalhando com projetos, esse limite se supera e surpreende” (ANTUNES, 2012, p.83). Sobre a função do professor nos projetos enquanto um pesquisador de sua prática, Corsino (2009) destaca:

O professor torna-se alguém que também está na busca de informações, que estimula a curiosidade e a criatividade do grupo e, sobretudo, que entende que as crianças não são receptores passivos, mas sujeitos, que têm seus interesses, que têm uma história, que participam ativamente do mundo construindo e reconstruindo a cultura na qual estão imersos. (CORSINO, 2009, p.106).

Vale destacar que encontramos críticas ao trabalho com projetos:

Ao basear-se na pedagogia de projetos sem levar em conta uma agenda social e política mais definida, os professores arriscam-se a torná-la mais uma técnica educacional, e não uma proposta mais global. Ao ignorar o papel das diferenças culturais, dos mitos e ritos, das cosmologias, dos hábitos e modos de pensar e agir dos diferentes grupos humanos, a pedagogia de projetos pode impor um modo de relação com o mundo unilateral, cognitivista, antropocêntrico e dominante. (CORSINO, 2009. p.63).

Em linhas gerais, os benefícios dessa prática pedagógica superam os limites impostos, desde que o professor tenha consciência do seu papel na escola e de seus objetivos mais amplos. Nesse sentido, a escola se torna um “[...] espaço de busca, de reflexão crítica, que se vale de fontes e áreas de conhecimento diversas para entender um fenômeno natural, cultural ou social” (CORSINO, 2009, p.106), a partir de um trabalho coletivo entre crianças, professores, pais, e comunidade.

Apesar de termos enfatizado nesse momento a pedagogia de projetos enquanto possibilidade de uma abordagem significativa na Educação Infantil, ela pode ocorrer em qualquer nível de ensino, desde que seja pensado e planejado considerando as dúvidas, os anseios e os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo.

Questões como a aprendizagem significativa, a criança no centro do processo, a relação entre conhecimentos prévios, cotidianos e científicos, a valorização dos saberes das crianças, o respeito à diversidade e a possibilidade de uma prática pedagógica não apenas com Ciências, mas com as diversas áreas do conhecimento, são alguns dos destaques desse trabalho nas instituições escolares. Para que isso se efetive, é necessário que tenhamos docentes com boa formação; nesse sentido, na sequência apresentamos reflexões acerca da formação do professor para atuar na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos: Inteligência ecológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. Trabalhando com projetos pedagógicos. In: RENDIN, Marita Martins (et al.). *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 39-64.
- NUNES, Maria Fernanda Resende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP. Autores Associados, 2009. p.15-32.
- HELM, Judy Harris. Os desafios contemporâneos na Educação Infantil. In: HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee (orgs.). *O poder dos projetos: novas estratégias para a Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2005.p.13-26.
- KATZ, Lilian G. *The Project approach*. Champaign, Il: ERICA Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1994.

**CAPÍTULO V**  
**PEDAGOGIA DE PROJETOS:**  
**INQUIETAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES COM CRIANÇAS PEQUENAS**

*Pâmela Faria Oliveira*  
*Paula Amaral Faria*  
*Analúcia Morais Viera*

O texto aqui delineado é resultado de inquietações, de dúvidas, de diálogos e de estudos desenvolvidos por professoras que atuam no segmento da Educação Infantil de uma escola da rede pública federal de Uberlândia, Eseba/UFU. A gênese dessas reflexões teóricas surgiu a partir das propostas pedagógicas que envolviam projetos, realizados pelas professoras junto com as crianças, de quatro e cinco anos, na escola, desde 2010.

A partir da literatura, pode-se perceber que o estímulo ao uso de projetos de trabalho na Educação Infantil tem sido enfatizado por vários teóricos educacionais e em algumas orientações oficiais dirigidas aos professores que atuam nessa área. Todavia, como professoras atuantes desse segmento, e no contato com nossos grupos de trabalho, percebemos e compartilhamos muitas dúvidas e questionamentos quanto aos objetivos e desenvolvimento do uso de projetos de trabalho com crianças pequenas. Sendo assim, pretendemos, ao longo do texto, discutir questões básicas como: Quais as contribuições em organizar o currículo da Educação Infantil por projetos? De que maneira avaliar os processos de aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos? Qual o papel do professor e das crianças na organização dos projetos?

A partir desses questionamentos, sustentados pelas teorias e por nossas experiências em sala de aula, esperamos contribuir para o trabalho docente desenvolvido no seguimento de ensino da Educação Infantil. Apresentamos alguns princípios teóricos que orientam a Pedagogia de Projetos. No encadeamento dessas ideias, assinalamos a origem histórica, as possibilidades de construção de um currículo por meio da Pedagogia de Projetos, por meio da parceria entre crianças e professores.

Em seguida, discorreremos sucintamente sobre a proposta pedagógica das escolas municipais de Reggio Emília, na Itália, uma vez que ela utiliza a Pedagogia de Projetos em suas ações com as crianças. Ampliamos a discussão para a questão da avaliação em se tratando do trabalho com projetos. Por fim, destacamos as possíveis contribuições da Pedagogia de Projetos.

## **A organização do currículo *com* ascrianças**

A organização do currículo da Educação Infantil por projetos de trabalho tem sido discutida por vários teóricos da área, bem como encontrada nas orientações dos documentos oficiais do MEC, que orienta o trabalho pedagógico com crianças nessa etapa como, por exemplo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil,1998), que nos diz:

Os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de imprevisibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário, tendo inclusive modificações no produto final. Por partirem sempre de questões que necessitam ser respondidas, possibilitam um contato com as práticas sociais reais. Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças, precisam ser significativos, representar uma questão comum para todas e partir de uma indagação da realidade. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre um assunto específico, buscando complementações com conhecimentos pertinentes aos diferentes eixos. Esse aprendizado serve de referência para outras situações, permitindo generalizações de ordens diversas (BRASIL, 1998, p. 57).

Já em outra proposta, teórica, de Hernández e Ventura (1998) registra-se:

A proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada a perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) tratamento da informação, 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno do problema ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

De acordo com Barbosa (2008), já com o início da Escola Nova se suscitava a necessidade de globalizar as matérias em torno de um único tema do interesse dos alunos, buscando considerar e desenvolver a criatividade deles. A autora nos diz que a palavra “Pedagogia de Projetos” surgiu em 1908, nos Estados Unidos, na escola

experimental de Chicago, onde já se discutia que a função primordial da escola, seria, então, a de auxiliar e compreender o mundo por meio da pesquisa, do debate e da solução de problemas. Deveria ocorrer uma constante inter-relação entre as atividades escolares e as necessidades e os interesses das crianças e da comunidade. Entretanto, algumas dificuldades foram encontradas:

No início do século XX, houve várias tentativas de implementação dos projetos nas escolas americanas, mas foram encontrados dois grandes entraves. Em primeiro lugar, o fato de a concepção tradicional do programa escolar ser uma lista interminável de conteúdos obrigatórios, fragmentados, previamente definidos, uniformes e autoritariamente cobrados. Em segundo lugar, a necessidade de prever o período de duração dos projetos antes mesmo de sua execução, isto é, um controle sobre o tempo. A tentativa de superar tais dificuldades acabou gerando um novo modo de organizar o ensino, as chamadas unidades de ensino, bastante divulgadas na Educação brasileira, principalmente nos cursos normais e nos livros didáticos. A consequência mais nefasta disso foi o fato de que elementos importantes da Pedagogia de Projetos foram esquecidos e interpretados equivocadamente. De acordo com Lourenço Filho (1929), a proposta pedagógica de trabalho através de projetos transformou-se em uma unidade didática, controlando temas e tempos de realização, dando maior poder aos adultos na organização e na proposição de atividades (BARBOSA, 2008, p. 18-19).

Podemos perceber, a partir da nossa experiência profissional e de nossos estudos acerca desta temática que a centralidade em um currículo fixo e normatizado e a ausência de tempo para realizar os projetos foram argumentos, e ainda os são até hoje utilizados, para rejeitar a viabilidade de um ensino e aprendizagem com base em projetos. Esse aspecto do “tempo” está ainda tão presente nos discursos da escola tanto para realizar projetos como para não o fazer. Por exemplo, notamos de forma corriqueira entre os discursos docentes: “*Vamos fazer um projetinho? De um, ou dois meses*”. Esse tipo de fala revela vários aspectos. O primeiro deles, obviamente, o dado do tempo. Os projetos, tal como anunciados acima, não precisam ser organizados pelo tempo cronológico, mas, sim, pelo processo de aprendizagem do grupo e/ou da criança; logo, não há controle sobre a sua temporalidade. Isto é, o projeto finda quando os interesses, as curiosidades, os questionamentos do grupo de crianças e de professores também findarem.

Outro fator é o uso do diminutivo na palavra projeto, para *projetinho*. Comumente é possível identificar esse tipo de linguagem no cotidiano com as crianças. Identificamos esse uso de duas formas, uma certa desvalorização do projeto, por ser menor, em relação ao tempo, tem também menor importância. Um projeto pode ter

duração de duas semanas, se houver sentido e aprendizado, pelo grupo de crianças e terá o mesmo valor qualitativo do que durará um ano, por exemplo. O que se altera, claramente, são as experiências quantitativas e subjetivas de todo o projeto. Outro sentido, possível que podemos elencar quanto ao uso do diminutivo, é na intenção de aproximação afetiva com a criança. Como se criança entendesse melhor, ou fosse mais próximo a ela, quando nos referirmos com o uso do diminutivo. Entendemos e acreditamos que não. A criança é sujeito de suas ações e produtora de seus fazeres. O uso do diminutivo é uma forma pejorativa de diminuir sua ação e sua valorização. Outro aspecto relacionado à temporalidade do projeto seria quando organizamos o ano escolar distribuindo as disciplinas em projeto, na intenção de “garantir” que todas as disciplinas sejam trabalhadas. Por exemplo: projeto de Língua Portuguesa, ou Matemática, ou Natureza e Sociedade, ou Artes, entre outros nesse sentido disciplinar.

Barbosa (2008) nos traz questionamentos diante da compartimentalização dos saberes, apontando para a necessidade da passagem de um paradigma disciplinar para um interdisciplinar ou transdisciplinar, pois, de acordo com a autora, para resolver os complexos problemas que a humanidade construiu (pobreza, terrorismos, aquecimento global etc.), “[...] é preciso que, cada vez mais, as disciplinas entrem em conexão, compartilhem os seus conhecimentos e estabeleçam confrontos e abram suas fronteiras em função da compreensão e da tomada de decisões” (BARBOSA, 2008, p. 24).

Sendo assim, continuar mantendo na escola de Educação Infantil um currículo apenas disciplinar, parece seguir na contramão da construção do conhecimento científico e no favorecimento de uma construção de conhecimentos de maneira significativa e favorecedora da autonomia na aprendizagem, gerando um alto grau de autoconsciência e de significatividade nos alunos com respeito à sua própria aprendizagem.

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição continua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infundavelmente no mesmo ritmo, ao mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em continua pesquisa. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando as crianças aprender através das múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA, 2008, p. 35).

Percebemos que, para repensarmos a concepção de currículo, com conteúdos fragmentados a serem memorizados, é necessário construir um currículo por meio de um percurso educativo orientado, a partir das pistas do cotidiano, da valorização das diferenças no modo pelo qual são selecionados os conhecimentos, considerando as riquezas das experiências socioculturais dos alunos, das diferenças subjetivas das crianças e suas histórias de vida e também da apropriação pelas crianças das diferentes linguagens. Para dar conta dessa reflexão, na busca de um currículo que se apropria do conhecimento significativo pelas crianças, acreditamos que o trabalho por meio da Pedagogia de Projetos é um dos caminhos possíveis, pois:

Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes de seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA, 2008, p. 34).

Faria e Mello (2005) também colaboram com essa reflexão dizendo que o debate atual na Educação Infantil não está em como ensinar as crianças da Educação Infantil a ler e a escrever, mas sim em buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter lugar reconhecido. Nós como professores devemos contribuir para a construção de uma pedagogia da Educação Infantil não antecipatória do ensino fundamental, não preparatória, mas que inclua as crianças pequenas, e desenvolva aprendizagens próprias para a primeira etapa da Educação básica. Realizando assim, um currículo que escuta as vozes das crianças e professores.

De acordo com uma pesquisa de Faria (2014), em decorrência do cenário de aceleração da aquisição da leitura e da escrita, de desvalorização do lúdico na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme os participantes do estudo revelaram, sinalizamos na análise às DCNEI (2010) outra implicação. Na contramão das pressões sociais e das políticas públicas, o documento orienta para a inclusão, na Educação Infantil, de experiências com as diferentes linguagens para as crianças se manifestarem e comunicarem ideias. Em um dos itens de orientação das DCNEI (2010) intitulado de Práticas Pedagógicas da Educação, emerge a discussão sobre os eixos do

currículo das escolas de Educação Infantil em nosso País. De acordo com esse documento, as práticas desenvolvidas devem ser permeadas de interações e de brincadeiras, por meio de experiências que garantam à criança o contato com distintas situações para promover diferentes conhecimentos sobre ela e sobre o mundo. Uma dessas experiências, que deve estar contida na proposta curricular da escola, é assim descrita: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, 2010, p. 25).

Entretanto, essa orientação esbarra em outras políticas públicas destinadas ao Ensino Básico, nas quais imperam articulações que privilegiam a linguagem da leitura e da escrita em relação às demais, desconsideram as outras linguagens, inclusive o brincar. Ponderamos que ler e escrever são linguagens determinantes em nossa sociedade letrada, não há uma negação acerca de sua importância, no entanto questionamos as formas e os mecanismos utilizados pelas políticas públicas de supervalorização da alfabetização das crianças, tendo em vista finalidades políticas, não educacionais (FARIA, 2014, p.228)

Uma das propostas educativas para se ponderar e possivelmente para se inspirar, no que se refere à Educação Infantil é a experiência das escolas de Reggio Emília, Itália. Ela traz a possibilidade de construção de currículo por projetos de trabalho. A filosofia reggiana nasce de uma proposta fundamentada pelo pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) e desenvolvida nas escolas municipais da cidade de Reggio Emília, no norte da Itália. Tal experiência educativa originou-se a partir da necessidade, no período pós-Segunda Guerra Mundial, de se construir novos centros de Educação para os filhos das famílias vítimas daquele conflito. A estrutura desse sistema educacional definiu-se nos finais dos anos 1940, quando castigada pelo pós-guerra, a comunidade de Reggio Emília buscou inovar a Educação Infantil, inspirando-se nos estudos e nas práticas desenvolvidas por Malaguzzi (ANTUNES, 2004).

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), as escolas de Reggio não apresentam um currículo planejado com unidades e subunidades, planos de lições, pois os educadores dessas escolas acreditam que esse tipo de proposta curricular não contribuiria efetivamente para um ensino com aprendizagem significativa *com* crianças e com professores. A cada ano, a escola delinea, em parceria com os familiares e com as crianças, uma série de possíveis propostas curriculares relacionadas entre si. Todavia, fica a cargo das crianças, dos acontecimentos cotidianos e dos professores determinar o que será estudado, pesquisado por elas e desenvolvido nos projetos; os professores seguem as crianças não seguem planos, discutem, propõem e lançam novas ideias. Os

professores realizam projeções de qual caminho deverá tomar cada projeto de sala, e essas projeções são dialogadas com as crianças no dia a dia escolar. É um movimento de idas e vindas no projeto. Estar com crianças, nesse ínterim, é trabalhar com menos certezas e com mais incertezas e inovações. Os projetos oferecem flexibilidade, à aquisição da leitura e da escrita, da matemática e das outras linguagens, que possuem o princípio ocorrerem em um contexto comunicativo, de forma cooperativa por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos.

Na escola de Educação Básica em que atuamos, realizamos propostas com projetos, com crianças de quatro e cinco anos. Obviamente, uma proposta distante daquela das escolas reggianas. Mas buscamos inspirar-nos naquele trabalho e construir algo semelhante, não copiar modelos nem currículos. Compreendemos que são escolas com suas pluralidades culturais distantes e também distintas. Assinalamos que cada escola, com seus interlocutores, poderá identificar seu modo de construir conhecimentos com as crianças, por meio de projetos ou não.

Em uma das experiências com projetos, na escola uberlandense, com uma das turmas de crianças de cinco anos, a professora do grupo começou logo no início do ano observar o grupo de dezenove crianças. Observava seus interesses em relação a sua atuação docente, com os elementos da cultura escolar e extraescolar, com o espaço escolar e as relações entre pares. Foi e é sempre encantador observar as curiosidades, os olhares aguçados e as discussões pertinentes no dia a dia dessas crianças. A professora começou a perceber que, em todas as tardes, no momento em que se dirigiam para o parque para brincar, as crianças ficavam procurando pelos jardins da escola joaninhas, com a intenção de pegá-las e levá-las até o colega cadeirante, que era fascinado por insetos. Eles observavam atentos as cores, o tamanho, a forma de voar e os detalhes. E foi nessa situação cotidiana, que a professora percebeu que poderia organizar o currículo proposto junto *com* as crianças de cinco anos, da sua turma da Educação Infantil por projetos. Eles poderiam, então, levar em consideração o trabalho com “emoções, a linguagem, a imaginação, além de noções pertencentes à esfera do conhecimento lógico (este sim, mais verbal, mas explorado em situações concretas)” (OLIVEIRA, 2011, p.239).

Para dar início ao trabalho, a professora iniciou uma conversa sobre a temática e continuou observando que de fato era do interesse das crianças para construir o projeto de pesquisa sobre as Joaninhas. A partir disso, organizou as informações e foi caminhando de acordo com os questionamentos feitos por elas, cotidianamente, sendo

possível trabalhar as linguagens organizadas no Currículo da Educação Infantil da escola (Movimento, Artes, Oral e Escrita, Raciocínio Lógico Matemático, Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Desenvolvimento Afetivo e Social). O grupo, crianças e professora, exploraram músicas, construção de jogos, escrita de palavras relacionadas ao tema e de interesse das crianças, leitura de textos científicos, poesias, contagem e comparação de tamanhos, habitat, alimentação, nascimento e desenvolvimento, características, cores, entrevistas uma bióloga, trabalho de campo - visita à horta em uma fazenda de uma criança da turma, entrevista com o agricultor, entre outras ações.

O projeto foi caminhando durante todo o ano, mas em um momento de leitura cotidiana, em sala de aula, do livro “A Galinha Aflita”, de Mary França, que nos narra a história da Galinha e do Galo que procuram seus filhotes perdidos. E, após procurar por vários lugares, encontram seus filhotes em cima de uma árvore, comendo minhocas. Após a leitura, as crianças ficaram bastante incomodadas, pois algumas diziam que minhocas não sobem em árvore, e outras diziam que subiam pois elas apareciam dentro da maçã. A professora foi mediando as discussões e fazendo também novos questionamentos, como por exemplo: a mesma minhoca da terra é a que aparece dentro da maçã?

Nesse momento, “nascia” um novo tema de interesse para pesquisa. A professora percebeu o quanto ele era importante para aquelas crianças. Sendo assim, *com* esse grupo de crianças, de cinco anos, desenvolveram-se duas temáticas de pesquisa, por meio da Pedagogia de Projetos; em alguns momentos os projetos foram até simultâneos em suas atuações. A professora exercitou realizar aproximações entre a joaninha e a minhoca, como, por exemplo: a importância para a agricultura; na pesquisa de campo foi possível pesquisar sobre ambos temas; e nas entrevistas pôde-se questionar sobre as dúvidas de ambos projetos. Portanto, as crianças deram o caminho a seguir, o tema, os questionamentos a investigar. E, a professora, com base nas propostas curriculares na escola, organizada em linguagens, elegeu ações que o contemplassem, com base no interesse das crianças e também no estudo mais científico como forma de ampliar o conhecimento das crianças.

Para Hernández e Ventura (1988, p. 61) a origem do projeto pode nascer a partir da: “[...] definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma”.

Argumentos que nos revelam a gama de possibilidades de investigações que podem acontecer na escola e, assim, como abre brechas para romper com modelos educativos em que o professor ensina, o que ele acredita que deva ensinar, e a criança aprende, o que não é uma garantia, o que não gostaria de ter aprendido.

Conforme os referenciais do texto e o relato dessa experiência, percebemos o trabalho com projetos visa a trabalhar temas *com* crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça a sua disposição de continuar aprendendo. Além do que auxilia na formação de escuta ativa dos professores.

Diante do exposto, podemos ponderar que o trabalho com projetos se torna significativo para se trabalhar na Educação Infantil, pois partimos do que a criança sabe, de seus questionamentos. Então, entendemos que estamos produzindo cultura e novos conhecimentos, um currículo constituído entre professores e crianças. A aprendizagem na escola pode ser um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo esse que, na escola, é mediatizado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço da escola. Isso implica essencialmente, *escutar* a voz a criança e permitir sua participação na vida escolar, em um projeto que é feito *com* elas e não *para* elas ou *por* elas. A escola deve refletir a cultura das pessoas que nela vivem.

### **Avaliação dos processos de aprendizagem**

No que tange à avaliação do projeto, compreendemos que é um processo que acontece ao longo dele, todas nós já sabemos disso. Não há um momento, em específico, para que a avaliação aconteça. Entretanto, salientamos a necessidade de o professor e as crianças registrarem esses processos, que podem ocorrer de várias formas: roda de conversa, desenho, escrita, fotografia, filmagem, e portfolio, por exemplo. Destacamos, assim que “[...] Há sempre um momento de decisão inicial e de avaliação final, mas a forma como os momentos são articulados, subdivididos e organizados fica a critério do grupo de alunos e educadores, bem como do tipo de situação educativa” (BARBOSA, 2008, p.33).

O termo avaliar tem sido associado constantemente a expressões como fazer provas, fazer exames, testes, atribuir notas, classificar. A avaliação tradicional autoritária usada com muita frequência nas escolas tem o cunho apenas de constatar e não de intervir para mudar. O professor acaba usando-a como uma forma de controle, de poder, como uma forma de coerção. No entanto, diante das atuais propostas pedagógicas para a Educação Infantil e tendo como referência o uso de projetos de trabalho, podemos dizer que avaliar com qualidade não é medir e classificar e, sim, localizar potencialidades, avanços, interesses e necessidades. Isto é, tomar consciência daquilo que tem como potente e daquilo que se conseguiu até o momento (o que é fundamental para a autoestima, para a mobilização para novas aprendizagens), e se comprometer com a superação dos limites (o que é fundamental para o avanço, para a qualificação).

Hernandez e Ventura (1998), ao proporem a organização dos conhecimentos escolares por meio dos projetos de trabalho, sugerem-nos também formas de se pensar e se realizar a avaliação nas escolas de Educação Infantil. Eles destacam que a avaliação é um processo que trata de acompanhar e explicar e não medir os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no marco da sala de aula. E acredita que essa deve ser realizada em três momentos, e ter como princípios alguns questionamentos:

- a) Inicial: o que os alunos sabem sobre o tema, quais são suas hipóteses e referências de aprendizagem.
- b) Formativa: o que estão aprendendo, como estão acompanhando o sentido do projeto.
- c) Final: o que aprenderam em relação às propostas iniciais? São capazes de estabelecer novas relações (HERNANDES E VENTURA, 1998, p. 69).

Glat (2007) também propõe formas de considerar a avaliação nas instituições infantis. Para a autora, a avaliação deve envolver o contexto escolar e o contexto da aula. Não deve ser vista como uma verificação, pois contribui para a exclusão e mascara alguns aspectos de aprendizado bem como acentua outros. A avaliação deve respeitar e valorizar as diferenças, assim deve ser longitudinal e atenta, promovendo contínuos ajustes ou adaptações nas estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem.

A avaliação constitui, assim, um processo contínuo e permanente de análise de variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições de escola e da família.

O exemplo da experiência de avaliação das escolas vinculadas a abordagem de ReggioEmilia nos traz a reflexão de que podemos avaliar os alunos da Educação Infantil por meio das suas múltiplas linguagens. No sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento humano pleno de cada um e de todos, as avaliações podem ser realizadas por meio de diálogo, relatórios, pesquisas, dramatizações, observação, no trabalho em grupo, portfólios, debate, no desenho, ou seja, nas múltiplas linguagens infantis. Desse modo, o professor pode perceber a gama de elaboração do aluno e promover uma avaliação formativa (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999).

Contudo, a Pedagogia de Projetos não só auxilia na avaliação do aluno, mas também apresenta a possibilidade de avaliação do professor, pois a partir do momento em que estamos registrando e avaliando o trabalho das crianças, fazemos nossa autoavaliação, o que leva à melhoria de nosso projeto. Registrar com relatórios nosso projeto é uma forma de construirmos sua memória subjetiva e objetiva.

A avaliação por meio dos projetos é um processo em que se trata de acompanhar e explicar e não medir o nível de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no marco da sala de aula. Assim, a avaliação adquire o valor de uma atividade formativa para professores e crianças. Identificamos a necessidade de transformações nas posturas do professor, do sistema, da instituição, das metodologias de ensino, de toda a comunidade escolar bem como das concepções e das práticas. De acordo com a literatura e de nossa experiência, a finalidade da avaliação é promover o desenvolvimento, favorecer a aprendizagem e não classificar.

### **Organização do projeto entre crianças e professores**

Para dar continuidade a reflexão sobre projetos e discutir em específico as formas de organização, elegemos a citação abaixo:

Não há uma única forma de trabalharmos com projetos, mas várias, e ainda podem ser criadas nas instituições educativas muitas outras, na medida em que trabalhar com projetos na universidade, ou na escola de 0 a 3 anos, ou no ensino médio, exige adaptações e transformações que, não ferindo os princípios básicos, podem contemplar essa diversidade (BARBOSA, 2008, p. 29).

De acordo com a autora, o trabalho com projetos, podemos fazer em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico; os projetos organizados

pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças. Mas, privilegiando aqui os projetos de trabalho que são organizados tendo-se em vista *o fazer com as crianças*, na sala de aula, a autora traça em linhas gerais a organização da Pedagogia de Projetos como sendo as seguintes etapas: “[...] a definição do problema; o planejamento do trabalho; a coleta; organização e registro das informações; a avaliação e a comunicação” (BARBOSA, 2008, p. 33).

Barbosa (2008) e Hernández, Ventura (1998) defendem que a escolha do tema é o ponto de partida para a definição do projeto, pode ser proposto tanto pelos alunos partindo de suas experiências, ou mesmo partir do professor levando em consideração o currículo oficial, ou emergir de uma questão que tenha ficado pendente de outro projeto. Mas partindo do professor ou do aluno, ambos devem propor o tema mantendo uma atitude explicativa, por argumentação e não por votação.

Hernández e Ventura (1998) defendem que, no momento da busca de informações, devemos, como professores, propiciar o envolvimento, não só do aluno e do professor, mas de outras pessoas, pois não se aprende só na escola nem só com as pessoas que fazem parte dela. Aprender é um ato comunicativo, assim a criança vista como co-responsável da sua própria aprendizagem deve procurar meio de buscar informações fora da escola também. O educador e as crianças podem exercer mediação, o professor não seria o possuidor de todas as respostas. Também muito se discute que existem alunos que não têm acesso a muitas informações, por isso a escola deve proporcionar uma estrutura (biblioteca, laboratórios de informática) que lhes propicie oportunidades de pesquisa. Essa busca pela informação favorece a autonomia dos alunos e é o diálogo promovido pelo educador para tratar e estabelecer comparações interferências e relações o que o ajuda a dar sentido à forma de ensino e de aprendizagem que se pretende com os projetos.

Organizar as informações, desencadeadas pelas descobertas no projeto, junto ao professor permite que os alunos organizem e dirijam seu próprio processo de aprendizagem, realizando, juntos, a avaliação daquilo que já sabemos, e aquilo que ainda queremos descobrir. De acordo com Barbosa (2008, p. 28) “[...] a escola deve sair da sua função de transmissora de conhecimento a serem acumulados e assumir a capacidade de atuar e organizar os conhecimentos em função das questões que se levantem”.

Passou-se de uma concepção segundo a qual as crianças eram vistas como seres em falta, incompletos, apenas a serem protegidos, para uma concepção de crianças como protagonistas do seu desenvolvimento, realizado por meio de uma interlocução ativa com seus pares, com os adultos que as rodeiam, com o ambiente no qual estão inseridas. As crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são co-protagonistas na construção dos processos de conhecimento. Quando se propicia na Educação Infantil a aprendizagem de diferentes linguagens simbólicas, possibilita-se às crianças colocar em ação conjunta e multifacetada esquemas cognitivos, afetivos, sociais, estéticos e motores (BARBOSA, 2008, p. 28).

A organização de projetos de trabalho se baseia fundamentalmente em uma concepção de globalização, na qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. O processo de aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos se baseia em sua significatividade, abre possibilidades para que os alunos participem das diferentes fases da aprendizagem e assim possam tornar-se conscientes de seu processo, a estruturação fica muito mais aberta e flexível aos conteúdos escolares.

### **Considerações momentâneas**

Identificamos que entrelaçar saberes em propostas pedagógicas voltadas para o conhecimento infantil não se trata de propostas vazias e sem fundamentos, mas de propostas que equilibram a iniciativa infantil e o trabalho dirigido com objetivo do desenvolvimento integral da criança.

Ao apoiarmos a ideia de interação entre o sujeito e o meio ambiente ou social, estamos considerando que a aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante sua vida. Sendo assim, as práticas pedagógicas devem estar alinhavadas aos saberes infantis, levando a situações privilegiadas de aprendizagem infantil. Por isso, o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos. Uma criança nunca pode perder a curiosidade a respeito do mundo que a envolve, e esse, certamente, há de ser um grande objetivo da Educação Infantil. Atentos a ensinamentos desses e de tantos outros teóricos, nós, como professores, devemos procurar na prática não um saber, mas os múltiplos saberes do universo infantil.

Dentro desse contexto destacamos a Pedagogia de Projetos, como uma postura pedagógica que visa à re-significação do espaço escolar. Transformando-o em um

espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos pode trazer uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino-aprendizagem. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas, principalmente, pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada, sobretudo, pela disposição para escuta e a dúvida.

Ao participar de um projeto, a criança está envolvida em uma experiência educativa, em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também quase sempre associada ao trabalho.

Contudo, entendemos que o professor e toda a comunidade escolar podem reconhecer a necessidade de rever a lógica classificatória e excludente da avaliação, e que possam perceber seu poder e autoridade devem estar fundados no vínculo, na qualidade da proposta, nos dispositivos pedagógicos desenvolvidos a partir do projeto e não do medo. Acreditamos que o verdadeiro desafio da Educação Infantil é perceber que seu objetivo não é de transmitir conhecimento, ou construir aprendizagens sem significados, mas enriquecer os saberes das crianças, tirando proveito do grande repertório linguístico, comportamental e vivencial que esses pequenos levam consigo para a escola. Nós, educadores comprometidos com a infância, lutamos em prol de uma Educação Infantil que valorize a criança e seus saberes particulares, como pequenos sujeitos que possuem saberes inerentes ao seu universo infantil. Saberes esses que podem ser articulados dentro da escola, pois é a partir deles que a construção da aprendizagem se torna significativa.

## **REFERENCIAS**

ANTUNES, Celso. *Educação Infantil: prioridade imprescindível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de & MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FARIA, Paula Amaral. "*Olhares*" psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da Educação Infantil da ESEBA, Uberlândia, 2014. Dissertação Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia.
- FRANÇA, Mary. *A Galinha Aflita*. Ilustração de Lucas França. Ed Dimensão, 2008.
- GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. Coleção Docência em Formação. 5ª Ed. Cortez, 2011.

## CAPÍTULO VI

### EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO COM CIÊNCIAS...

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

A função do professor que atua na Educação Infantil é a de organizar situações para que a criança construa conhecimento, e não pode deixar de considerar que a criança aprende por meio do lúdico. Nesse sentido, o trabalho com Ciências pode ser compreendido como uma importante área de conhecimento que possibilita a construção de novos conhecimentos e pode instigar na criança a curiosidade pelo mundo que a cerca.

Nesse sentido, o trabalho com Ciências pode ser compreendido como uma importante área de conhecimento que possibilita a construção de novos conhecimentos e pode instigar na criança a curiosidade pelo mundo que a cerca. Concordamos com Freire (2001) ao afirmar que:

A curiosidade no sentido epistemológico é um adequar-se entre mente e circunstâncias: neste adequar-se o que se pretende é conhecer a razão de ser dos fenômenos e dos objetos. Vale dizer, busca historicizar-se (fenômenos e objetos) e ao fazê-lo constitui-se historicamente quem assim opera (a mente, o sujeito). A curiosidade, então, burila, ela apura, aprimora e instrumenta a si mesma; ela se faz, ela toda, direção e ação coincidindo sobre um objeto. Não apenas sobre ele, como se fosse isolá-lo, mas principalmente a curiosidade incide sobre as relações do objeto e sobre suas relações com o objeto. (FREIRE, 2001, p.187).

A partir do estímulo à curiosidade, a criança terá a oportunidade de compreender e investigar o mundo em que vive. Vale destacar que ao enfatizarmos a necessidade de um trabalho com Ciências na Educação Infantil, partimos da ideia de que a escola é:

... o espaço onde conhecemos e aprendemos sobre o mundo e sobre a ação/trabalho e a relação dos homens no mundo; assim, na escola, cada um de nós encorpa a dimensão e a experiência humana, recriando-se como pessoa inserida na sociedade em que vive, conhecendo-lhes as possibilidades e os limites. (CASTRO, 2005, p.11).

A escola possui a função política de propiciar distintas linguagens e modos de ver e compreender o mundo, para o exercício da cidadania. Entendemos cidadania como uma condição que deve ser construída, em que as pessoas possam se mobilizar, buscando a transformação das estruturas injustas e a constituição, mesmo que gradativa,

de uma sociedade que resgate os valores humanos e proporcione o bem-estar a todos (TEIXEIRA; VALE, 2003).

Historicamente vários pensadores já haviam introduzido essas discussões sobre uma formação mais livre, ligada às nossas relações com o mundo e em especial com a natureza. Rousseau tinha como proposta uma educação pela natureza, se opondo à educação “disciplinar”, “opressora”. Para ele seria importante que a criança desde a mais tenra idade, vivenciasse situações de acordo com seus ritmos e desenvolvimentos, maturacionais. Sobre a influência dessas ideias na contemporaneidade, concordamos com Piozzi (2011) ao afirmar que:

Tendo grande repercussão entre as correntes renovadoras da pedagogia contemporânea, a proposta rousseauiana de uma educação pela natureza tem inspirado seja aos propositores de um crescimento espontâneo da criança, livre das regras e saberes dos adultos, seja àqueles, menos “radicais”, que, reconhecendo o caráter artificial da obra educativa, buscam formas de intervenção capazes de respeitar a especificidade da infância e da primeira juventude e de criar condições para potencial, em cada “fase”, a independência intelectual e emotiva e a autonomia moral do sujeito em sua relação com o conhecimento e com as convenções e instituições dominantes. (PIOZZI, 2011, p.25).

O trabalho com Ciências será concebido nessa linha como uma possibilidade de propiciar às crianças um contato mais íntimo com as diversas formas de vida e de ambiente, bem como:

... com as necessidades e condições necessárias à sobrevivência das diferentes espécies de seres vivos, procurando-se incluir a espécie humana entre as demais espécies e superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza. (ROSA, 2000, p.154).

A escola poderá assim romper com práticas cotidianas de realizar classificações superficiais dos elementos da natureza e de recursos naturais explorados pelos homens.

Entre outras aprendizagens que também devem ocorrer nesse nível de ensino, está a relacionar-se com a natureza, mas muitas vezes encontramos práticas que se resumem a ensinar noções de seres vivos e de corpo humano totalmente descontextualizados do cotidiano das crianças. No entanto, o trabalho com Ciências que acreditamos é aquele que instiga que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo que sejam provocadas para observá-

los e depois explica-los e que também possam compreendê-los e representa-los de diferentes formas (GOMES, 2013).

As crianças devem então a partir do trabalho com Ciências, articulado às demais áreas de conhecimento, ampliar suas experiências sobre o meio social e natural. Nessa linha, romperemos com a visão moralizante, preconceituosa e com a representação de Ciências enquanto “verdades prontas”, “inquestionáveis”. Assim, a educação estará assumindo seu caráter político e ético, no qual os alunos se formarão enquanto cidadãos que tenham a capacidade de pensar, questionar, assumir e submeter à crítica “os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, grupos e comunidades, inclusive os seus próprios-apontamentos que nos ajudam a delinear eixos para nossas propostas pedagógicas” (GENTILI, 2000, p.149)

Esse modo de trabalhar com o olhar da criança, é abordado por Antunes (2009) como a necessidade de desenvolvimento de uma inteligência ecológica, que consiste na:

... competência para perceber a natureza de forma integral e envolver-se com profunda empatia com os mundos animal e vegetal, revelando interesse em conhecer hábitos, semelhanças e diferenças, formas de classificação e ecossistemas. O olhar ecológico abrange em um mesmo ato a percepção para o detalhe na separação de espécies e a percepção pelo todo na clara identificação da “paisagem”. (ANTUNES, 2009, p.19).

Ainda sobre o cotidiano dessas instituições, encontramos Hoffmann (2013) que discute como o trabalho com unidades temáticas como as datas comemorativas: “Dia do índio” ou “Dia da Pátria”, ocupam as rotinas das crianças, ao invés de estarem envolvidas em atividades de seus verdadeiros interesses, que lhes atraem e são significativas. Para Faria e Salles (2007) o ensino de datas comemorativas não evidencia uma preocupação do docente em instigar a curiosidade e a construção de conhecimentos pelas crianças, nem tampouco de contemplar temas que façam parte do cotidiano das mesmas.

Para Hoffmann (2013) o trabalho com Ciências deve ser pensado como uma forma de respeito à criança, que significa:

Respeitar não pode restringir ou limitar suas oportunidades de descoberta, mas proporciona-lhes experiências de vida ricas e desafiadoras, auxiliando-a a encontrar meios de realizar o que deseje, é ouvi-la atentamente, acompanhar seu olhar e seus gestos, alimentar suas fantasias, brincar e criar com ela, ser mediador dessas descobertas. Respeitá-la é oferecer-lhe um ambiente livre de tensões, pressões, limites às suas manifestações, deixando-a expressar-se da maneira que lhe convém e buscando compreender o significado de todas as suas ações e reações. (HOFFMANN, 2013, p.15).

Sobre essa necessidade de liberdade, para que as crianças compreendam o mundo que as cerca, a partir de seus próprios interesses, nos deparamos também com Rendin (2013) ao afirmar que “o tempo da escola tem se apropriado, cada vez mais, da infância. A escolarização com todo seu aparato tem produzido maneiras de ser criança, aprisionando corpos e sequestrando mentes ” (p.29).

Entre as consequências dessas rotinas e práticas, está a lacuna na formação dessas crianças, que não terão a capacidade de apropriar-se do conhecimento acumulado historicamente e principalmente de construir novos conhecimentos a partir de sua curiosidade epistemológica, afinal, o que tem predominado na Educação Infantil é um trabalho pautado no uso excessivo de atividades em “folhas de papel branco retangular, tamanho A4, que certamente acompanhará a criança pelos longos 18 anos de escolarização, marcando seu olhar, enquadrando sua paisagem, emoldurando sua alma” (RENDIN, 2013, p.30).

Vale destacar que essas curiosidades das crianças já demonstram que as mesmas fazem Ciências desde a mais tenra idade. Sobre essa questão Arce (2011) destaca:

Quase todas “fazem Ciências”, em diversos ambientes, na maior parte do tempo: experimentam o mundo ao redor e desenvolvem teorias sobre seu mecanismo. Pequenas atividades como fazer flutuar objetos, soprar bolinhas de sabão, trabalhar com luzes e sombras, soltar diferentes objetos de certa altura, usar ímãs, dentre muitas. Outras, estimulam os pequeninos a aprender como o mundo funciona. (ARCE, 2011, p.10).

Precisamos estimular nossas crianças, para que a partir de um trabalho significativo com Ciências articulado as demais áreas de conhecimento, se percebam como membros de uma coletividade e construam um sentido de responsabilidade social, afinal, “O mundo não é apenas o mundo dos outros, é também o mundo de cada um de nós. Se não respeitarmos o meio ambiente causamos também danos a nós mesmos como aos outros (GARUTI, 1998, p.132).

Sobre essa responsabilidade individual e coletiva, Gomes (2013) enfatiza que os valores contemplados nas instituições de Educação Infantil, “devem ser vivenciados pelas crianças por meio da implementação de práticas voltadas para a resolução de problemas concretos, que levem a uma participação ativa de cada criança e da coletividade” (GOMES, 2013, p.143-144). Nesse contexto estaremos contribuindo para a construção de um mundo socialmente mais justo e ecologicamente mais equilibrado.

A noção de natureza que será construída pelas crianças não será mais aquela de uma natureza desejada, pura, não contaminada, mas aquela em que a natureza e o produto gerado pela natureza humana estão estritamente vinculados, afinal, “conhecer o ambiente não é apenas conhecer a natureza, mas sim penetrar nos diferentes processos em que indivíduo e ambiente estão envolvidos” (GARUTI, 1998, p.132).

Mas para que essa noção de natureza seja construída pela criança devemos romper com a representação de o trabalho com Ciências exija um excesso de nomenclaturas científicas, de conceitos e definições.

Uma razão para que ocorra um trabalho com Ciências desde a Educação Infantil, é apontada por Tiriba (2005), que destaca que numa situação de emergência planetária em que nos encontramos, não é suficiente que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. É necessário ensiná-las a cuidar da Terra e esse trabalho pode ocorrer com a abordagem das Ciências no cotidiano escolar, visto que as creches e pré-escolas são concebidas como espaços privilegiados para essa aprendizagem, porque é na infância que as crianças sentem as primeiras emoções, suas primeiras impressões de viver e aprendem a se relacionar com o meio em que vivem.

Uma pesquisa realizada por Ward (et al., 2010) demonstra que as atitudes dos alunos em relação às Ciências se formam já com pouca idade, assim, é necessário que o professor capte o interesse natural que elas possuem pelas Ciências e se capitalizem as experiências das crianças de conhecer o mundo por meio da exploração.

Segundo Arce (2011) devemos romper com uma forma tradicional de lidar com a curiosidade da criança, na qual buscamos histórias fantasiosas para explicar suas dúvidas e responder seus questionamentos. Os problemas gerados por esse modo de lidar com a curiosidade natural da criança geram inúmeras consequências, pois além de desperdiçarmos o tempo e a oportunidade de satisfazer a curiosidade espontânea das crianças com explicações objetivas fornecidas pela ciência, “ter-se-ia, posteriormente, um imenso trabalho, sem garantia de êxito, de afastar as explicações mágicas e fantasiosas para substituí-las pelas explicações científicas” (ARCE, 2011, p.15).

Faria e Salles (2007) citam possibilidades para o trabalho com Ciências:

As crianças podem, assim, se envolver na busca de conhecimento sobre o seu corpo, os animais e seus modos de vida, sobre as plantas, o meio ambiente, os astros e planetas, fenômenos da natureza ou fenômenos físicos (flutuação, energia, equilíbrio, força, magnetismo, atrito, luz e sombra etc.) e químicos (transformação de gelo em água ou de líquido em sólido, transformação de alguns ingredientes em

bolo, ou da formação da cor verde ao misturar tinta azul e amarela). (FARIA&SALLES, 2007, p.91).

A função do professor para trabalhar com Ciências na Educação Infantil a partir das discussões tecidas até agora, deve ser fugir das amarras e buscar novas possibilidades de trabalho e isso ocorrer no cotidiano das instituições, “se nos permitirmos brincar com o novo, buscando atividades desafiadoras e culturalmente ricas, evitando os manais antigos camuflados se fazendo passar por inovações e os velhos “exercícios mimeógrafos”, tão cômodos e inúteis” (RENDIN, 2013, p.31).

Devemos trabalhar então não meramente com a aquisição de nomenclaturas científicas pelas crianças, mas instigar nas mesmas atitudes de curiosidade, criatividade e criticidade diante do conhecimento científico, “possibilitando às crianças perceberem que o conhecimento não é algo pronto e que ela pode redescobrir e transformar o mundo” (FARIA; SALLES, 2007, p.94).

Fumagalli (1998), destaca que as crianças possuem o direito de ter esse trabalho com Ciências nos espaços escolares, afinal, elas não são apenas o “futuro” e sim o “hoje”, sujeitos que pertencem à um grupo social e que, portanto, possuem o mesmo direito que os adultos de se apropriar da cultura elaborada pelo conjunto da sociedade para utilizá-la na explicação e transformação do mundo que a cerca.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. *Inteligências múltiplas e seus jogos: Inteligência ecológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARCE, Alessandra. *Ensinando Ciências na Educação Infantil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.
- CASTRO, Rui Vieira. Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa. *Jornal A página da Educação*, n.150, ano 14, novembro de 2005, p.11.
- FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima Regina Teixeira Dias de. *Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (orga.). *Pedagogia dos sonhos possíveis: Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GARUTI, Nives. As Escolas Infantis Municipais de Módena II: As práticas educativas. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.p.119-140.
- GENTILI, Pablo. Qual Educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: Azevedo, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C.(orgs.). *Utopia e democracia na Educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000, p.143-156.
- HOFFMANN, Jussara; SILVA, Maria Beatriz Gomes da. Apresentação. In: RENDIN, Marita Martins (et al.). *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 9-18.

PIOZZI, Patrizia. Natureza e artifício: uma breve nota sobre a proposta pedagógica de Jean-Jacques Rousseau. MACHADO, Maria Lucia de A. *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p.249-267.

RENDIN, Marita Martins. Planejando na Educação Infantil: com um fio de linha e um pouco de vento. In: RENDIN, Marita Martins (et al.). *Planejamento, práticas e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013.p. 19-38.

ROSA, Russel Teresinha Dutra. Ensino de Ciências na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2000. p.153-164.

TIRIBA, Léa. *Crianças, Natureza e Educação Infantil*. Rio de Janeiro: PU: Rio, Departamento de Educação, 2005. Tese de Doutorado.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; VALE, José Misael Ferreira do. Ensino de Biologia e cidadania: problemas que envolvem a prática pedagógica de educadores. In: NARDI, Roberto (org.). *Educação em Ciências*. São Paulo: Escrituras Editora, 2003. p.23-40.

WARD, Hellen (et al., 2010). *Ensino de Ciências*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## CAPÍTULO VII

### A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANDO E REIVENTANDO ESPAÇOS CURADORES

*Lilian Calaça  
Márcia H. F. Moyzés*

*O educador [...] deveria ser um pesquisador, um cientista, um poeta, um contador de histórias, um sonhador.*

*Precisaria guardar da infância a dimensão de filósofo: assim seria inquieto, viveria buscando conhecimentos, fazendo perguntas, formulando hipóteses e ouvindo outros filósofos. Precisaria ter a ousadia dos adolescentes para experimentar o novo, para pôr em dúvida verdades estabelecidas, para dizer que o medo de hoje não precisa ser igual ao de ontem.*

*Precisaria ter a sabedoria dos velhos para saber ouvir, saber contar histórias, para falar de belezas e de sentimentos que foram esquecidos.*

*Ruiz; Bellini (1998)*

Segundo, Winnicott (1982), o ambiente da escola na Educação Infantil promove importantes contribuições para o desenvolvimento psicológico da criança. Apesar de oferecer um ambiente físico mais apropriado do que o ambiente de casa para a execução de diversas atividades, a escola precisa, ainda, desconstruir esses espaços para que a criança possa explorar, experimentar e fantasiar outros espaços no mesmo espaço. Nesse novo ambiente o lúdico, o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos e habilidades de forma tranquila, agradável e natural para a criança, além, de oferecer oportunidades para a resolução de seus conflitos e angústias.

Para que a criança tenha um espaço mais propício para suas criações necessário se faz a preparação de um espaço onde os alunos tenham a liberdade de se esparramar, de rolar no chão, de criar seus próprios desenhos sem terem que reproduzirem ou simplesmente colorirem, das cores estalecidas previamente pelo professor, enfim, de sujarem as roupas, mãos, rosto sem temerem repressões dos adultos envolvidos no processo da educação infantil.

Pensando nesse espaço lúdico, educativo e libertador chegamos à ideia do Ateliê.

O ateliê é uma oficina onde as crianças podem materializar suas ideias através do uso dos muitos materiais ali existentes, materiais esses usados como linguagens. Segundo Schwall (2012), os materiais são veículos para expressar e comunicar fazendo parte do tecido das experiências e processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados. A cultura do ateliê é alegre, dinâmica, transgressora e tem como princípio, proporcionar um espaço onde a criança se sinta livre para fazer sua produção artística sem rigidez e sem seguir regras e normas engessadas. Muitas vezes, é na irreverência, na liberdade, na leveza do ambiente que a criança faz sua arte, usa da sua curiosidade e do encantamento pelo mundo para colocar no papel, ou na escultura de argila os sentimentos que habitam seu ser.

A criança é movida pelo belo, pela curiosidade, espontaneidade, energia, movimento, e encantamento pelas mais simples coisas que vêem, o espaço do ateliê é grandemente explorado e bem aproveitado por ela. É surpreendente e inesperado o jeito que as crianças utilizam os materiais nas invenções, nas criações que realizam. Considerando que, muitas vezes, os adultos que lidam com essas crianças, nem sempre são livres e disponíveis internamente para o processo criativo, faz-se necessário que eles adotem uma postura mais relaxada, mais livre, proporcionando a liberdade para que a criança possa explorar toda a criatividade que lhe é inerente. O próprio professor deveria se colocar nessa experiência criativa que a arte proporciona se permitindo ficar no lugar do não saber, no lugar de experimentar e se encantar com a produção feita. O "não saber desenhar" que muitos adultos utilizam para não ousar pegar num lápis e criar suas produções artísticas, tem a ver com experiências traumáticas onde professores autoritários exigiram traços perfeitos nos trabalhos e desenhos de seus alunos. As consequências dessas atitudes são adultos castrados, reprimidos com dificuldade de transgredirem e saírem das normatizações estabelecidas pelas instituições educacionais.

O ambiente do ateliê, por si só, facilita a expressividade da criança como também, os processos cognitivos. O professor precisa estar atento e aberto para perceber o nível de conhecimento das crianças através das produções que apresentam, seja no campo da poesia, seja no campo das artes, seja no campo da contação de histórias. Que esse professor tenha um olhar sensível, um olhar perscrutador, não só para a criação, mas principalmente para aquele ou aquela quem criou, diferente do que comumente

acontece nos encaminhamentos pedagógicos focados na realização da atividade e não naquele que a realiza, como bem nos alerta Ostetto (2008).

Vários estudos foram feitos por educadores e psicólogos sobre as criações artísticas confeccionadas por crianças levando-os a defenderem a ideia de introduzir a arte dentro das propostas educacionais dirigidas à infância. Alguns professores ainda insistem no modelo ultrapassado de achar que é arte dar desenhos prontos para que as crianças recortem, ou pintem. Além, de ser atividades onde não há espaço para que as crianças exerçam a liberdade de criação, de expressão, a espontaneidade para fazerem do jeito delas, ficam mais tolhidas ainda, quando o professor direciona as cores que devem usar nos desenhos que foram entregues à essas crianças, privando-as de serem autoras de suas obras.

A arte proposta pelos estudiosos da educação infantil é aquela que propicia a auto expressividade da criança, onde através da sua produção artística o professor pode fazer a leitura do mundo interno da criança e, esta, pode falar de seus sentimentos, angústias, conflitos, além da alegria de se sentir autora do produto final. O papel do professor nas atividades artísticas da criança é o de instigar, de provocar através do ambiente e dos objetos ali disponibilizados. Objetos que têm uma intenção implícita, que possuem um significado e faz parte das leituras que o professor quer passar para as crianças envolvidas no processo.

IAVELBERG (2003), mostra com maestria a relação entre a arte infantil e a arte adulta no desenvolvimento artístico quando afirma que há uma conexão entre os atos de criação artística da criança e as fontes de alimentação da sua arte que suplanta o que ela pode buscar em si e por si. A intervenção didática do educador bem embasado, com informações precisas e claras, é fundamental para que a criança entenda e compreenda os conteúdos dos Jardins de Claude Monet, por exemplo. Nesse momento, quando a criança frui imagens de artistas, ela pode conhecer meios, suportes, formas, cores e diversos assuntos diferentes. E através dessas ideias novas a criança fica nutrida de material para criar a sua própria arte, do seu jeito. Portanto, as imagens advindas do mundo da arte serve de suporte para a criança fazer arte através da arte.

Para que esse momento mágico aconteça o professor de educação infantil deve facilitar as produções artísticas das crianças através de conversas sobre os trabalhos delas e dos colegas, promover uma roda de apresentação das produções realizadas e expostas, cabendo destaque para cada obra feita. Em seguida abrir um espaço onde as crianças possam visitar cada produção e, que o professor seja um provocador, que

instigue os alunos à fazerem leituras das artes visitadas. A exposição dos trabalhos deveria acontecer desse modo, valorizando o estético, sem poluição visual, como normalmente acontece quando os professores agrupam as atividades nos varais colocados na sala de aula ou num espaço previamente estabelecido no pátio da escola.

De acordo com a autora acima citada, um bom professor de arte sabe provocar e incitar a criança nas propostas que faz, usando materiais adequados, enunciados claros, desafios que os levem à leituras de várias outras linguagens. Os materiais e instrumentos oferecidos podem e devem ser diversificados, sendo ideal que as crianças possam manuseá-los bastante primeiro e, repetidas vezes, alternando-os com outras ofertas, e não esporadicamente, para que haja intimidade entre as crianças e os materiais oferecidos.

É importante que o professor passeie pelo mundo das artes, que se instrua na história da arte na educação no Brasil e no mundo, lendo os autores que formularam as ideias que orientam o pensamento contemporâneo. A concepção de criança também se transformou no tempo, colocamos em ação ideias cuja história está sincronizada à concepção da história da arte, da educação, do ensino da arte e da criança que elegemos, segundo IAVELBERG (2003). Esses pressupostos nos envolvem como sujeitos da prática reflexiva exercida na sala de aula. Porém, o professor precisa ter atenção quando, por receio de ser autoritário ou achar que não está valorizando o acervo cultural das crianças, deixa de exercer seu papel de divulgar e socializar os bens culturais produzidos pela humanidade.

A arte propicia condições de se criar as bases para a criação autoral e para o relacionamento com o mundo, isto significa que reler ou copiar imagens, segundo a autora, não é fazer arte em sala de aula porque o propósito do ensino da arte, que tem como sujeitos autorais, é conhecer o mundo da arte para criar sua própria arte de modo integrado, cultivado pelas culturas artísticas. Assim, a criança vai se sentir como um, entre outros, que fazem arte na sua idade e ter o sentimento de pertencimento à um universo em que adultos e crianças podem expressar-se e imaginar ao realizar trocas simbólicas por intermédio da arte.

Isso mostra a importância dos professores conhecerem mais profundamente o mundo das artes, a necessidade de se informar sobre as histórias de vida dos autores, os motivos que os levaram à produzir obras tão significativas e atemporais. Que os professores aprendam que as obras oportunizam leituras diferenciadas através dos vários estilos existentes no acervo cultural da humanidade. A visita à museus e galerias

colabora para educar e sensibilizar o olhar, a escuta esculpindo os sentimentos diante das obras visitadas.

Quanto mais os educadores se debruçarem no universo das artes, mais provocação e desafios poderão levar aos alunos, além, de aperfeiçoarem os seus próprios olhares no enxergar, não só a criação como, principalmente o criador. Como bem ressalta Ostetto (2008), se o educador transcende e se aventura na busca do saber, ele leva as crianças a também se aventurarem, ou seja, a criarem, a ousarem. Vai depender da sua atitude para instigar o vôo ou cortar as asas das crianças, abrir ou fechar caminhos para a busca, para a criação e ampliação dos repertórios. A presença da arte na educação infantil contribui grandemente para a formação da sensibilidade nas crianças, ajuda a ampliar seu olhar e a escuta sobre o mundo, a natureza e a cultura. Sensibilidade esta, que irá contribuir grandemente para futuras criações no acervo cultural de toda uma época.

O educador atento procura refletir em todos os objetos colocados nas paredes das salas de aula, nas estantes ou em outros locais da escola porque sabe que as escolhas feitas irão influenciar na criação ou não das crianças facilitando a construção de olhares sensíveis e críticos a tudo que as rodeiam. Professores que se preocupam em demasia com a arrumação e limpeza da sala de aula inibem a curiosidade natural da criança, a espontaneidade e o desejo de experimentar o novo. É preciso que o professor esteja aberto e disponível para o processo criativo da criança que perpassa pelo rabisco, pela desordem, pela desconstrução, pelas muitas indagações. Educadores que não têm essa disponibilidade de entrar no aparente caos da criança, acaba por restringir, interferir e abafar o processo de criação, além de silenciar a voz da criança.

A autora Ostetto, faz um alerta sobre o papel crucial que a escola tem desempenhado ao fazer calar o desenho-linguagem, o que era comum, natural desenhar nos primeiros anos de vida vai se tornando certeza do não saber desenhar, e é assim, segundo a autora, que a arte vai sendo separada da vida, a criança vai aprendendo a duvidar de sua capacidade de criar. Essa perda do desenho da criança está relacionada com o professor que também perdeu a confiança na suacapacidade de desenhar quando também foram interditados na ação de sonhar, de criar e inventar mundos. O professor foi privado e leva essa privação para o mundo das crianças. Ele precisa alimentar e conectar com a sua expressão, precisa reconquistar a imaginação para garantir o poder criativo e a expressividade inata na criança. O professor precisa criar para si próprio um ambiente para exercer toda a criatividade adormecida no tempo e no espaço. Recuperar

a capacidade de sonhar e acreditar que também pode e deve ousar e voar junto com as crianças, até para poder autorizar seus alunos nesse processo de produção artística.

### **Recriando o Lúdico no Corpo**

A cultura do ateliê como vimos no exposto acima favorece o ambiente de desconstrução, provocação e experimentação. É um terreno extremamente fértil para a germinação das sementes de possibilidades que incentivam a expressividade, a indagação, o fazer pesquisa e o mergulho nas múltiplas linguagens relacionando descoberta e aprendizagem.

Embora tenhamos discorrido amplamente sobre as oportunidades que o ateliê oferece, não podemos deixar de falar de um outro espaço. Espaço este, que tem ficado muito esquecido, que tem ficado de fora da discussão educacional, principalmente da educação infantil. É um espaço que precede o espaço do ateliê, e, trazendo-o para a visibilidade, para sua ocupação, ele contribuirá de uma maneira excelente para um melhor aproveitamento de outros espaços.

Para trazê-lo à cena, vamos deixar que Thérèse Bertherat (1998, p.11-14) faça a apresentação:

"Nesse instante, esteja você onde estiver, há uma casa com seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. Por isso, fica de fora, só vendo a fachada. Não chega a morar nela. Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo. "Se as paredes ouvissem..." Na casa que é o seu corpo, elas ouvem. As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. Na rigidez, críspação e dores dos músculos das costas, pescoço, diafragma, coração e também do rosto e do sexo, está escrita toda sua história, do nascimento até hoje. Sem perceber, desde os primeiros meses de vida, você reagiu a pressões familiares, sociais, morais, "Ande assim. Não se mexa. Tire a mão daí. Fique quieto. Faça alguma coisa. Vá depressa. Onde você vai com tanta pressa...?" Atrapalhado, você dobrou-se como pôde. Para conformar-se, você se deformou. Seu corpo de verdade - harmonioso, dinâmico e feliz por natureza - foi sendo substituído por um corpo estranho que você aceita com dificuldade, que no fundo você rejeita.

É a vida, diz você; não há outra saída. Respondo-lhe que você pode fazer algo para mudar e que só você pode fazer isso.

.....  
Você pode reencontrar as chaves do seu corpo, tomar posse dele, habitá-lo enfim e nele encontrar a vitalidade, a saúde e autonomia que lhes são próprias..... Nosso corpo somos nós. Somos o que parecemos ser. Nosso modo de parecer é nosso modo de ser. Mas não queremos admiti-lo. Não temos coragem de nos olhar. Aliás, não sabemos como fazer. Confundimos o visível com o superficial. Só nos interessamos pelo que não podemos

ser. Chegamos a desprezar o corpo e aqueles que se interessam por seus corpos. Sem nos determos sobre nossa forma - nosso corpo - apressamo-nos a interpretar nosso conteúdo, estruturas psicológicas, sociológicas, históricas. Passamos a vida fazendo malabarismos com as palavras, para que elas nos revelem as razões de nosso comportamento. E que tal se, através de nossas sensações, procurássemos as razões do próprio corpo?

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. Por isso tomar consciência de nosso corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois corpo espírito, psíquico físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. O SEU CORPO - ESSA CASA ONDE VOCÊ NÃO MORA.

Nosso objetivo é trazer o corpo para ocupar o lugar de honra no palco da vida e devolver a ele os créditos que nunca deveria ter perdido, afinal ele é o responsável por todas as nossas vivências, todas nossas experiências, enfim, por tudo que sentimos e passamos ao longo dos anos.

Para entendermos mais amplamente o papel do corpo é importante nos reportarmos ao trabalho de Wilhelm Reich, que em sua trajetória, dedicou-se a pensar a organização da vida humana em uma expectativa de compreendê-la e viabilizá-la prazerosamente. Uma de suas descobertas fundamentais foi perceber que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o fluxo energético do corpo, são as couraças. Ele demonstrou, em sua prática clínica, e também nos livros que escreveu, a importância de observar o corpo, antes mesmo de ouvir a pessoa, já que, na maioria das vezes, o corpo diz mais e sem dissimulação, o que a mente pensa. Além de ver a história da pessoa no corpo, Reich percebeu com essa leitura corporal onde poderia haver bloqueios e tensões de energia acumulada.

Afirma que o *modo* como a pessoa se situa e age em sua vida determina o grau das experiências que passa, portanto, se seu corpo é energeticamente vibrante, excitado, é assim também que ela se entregará aos acontecimentos e sentimentos que lhe chegam. Por outro lado, segundo Reich (1992), pessoas que suprimem as emoções, diminuem a capacidade de perceber seu corpo. E sem consciência corporal não é possível sabermos quem somos, quais são nossos sonhos, desejos e valores. Podemos observar que alguns professores apresentam esta característica de estar cheios de vida, ou seja, são vibrantes. Vemos alegria e disposição em sua prática, transmitindo toda essa vibração para os alunos, que sintonizados com eles, exibem também esse prazer no processo de aprendizagem do conhecimento (FERNÁNDEZ, 1994).

Couraça, segundo Reich, é um enrijecimento crônico dos músculos que bloqueia a energia corporal. Essa estratégia objetiva a proteção do ser humano em relação às experiências emocionais traumatizantes, funcionando assim, como um mecanismo de defesa, um escudo contra sentimentos desequilibrantes. A maneira pela qual os seres humanos se reprimem a si mesmos é basicamente uma contração muscular. Quando essas contrações musculares se prolongam por um período considerável da vida torna-se um hábito de todos os sistemas do corpo e, gradualmente chega ao controle do sistema nervoso autônomo, assim, a pessoa nem percebe que está contraindo os músculos em questão (REICH, 1992).

Essas couraças musculares bloqueiam as emoções que provocam nossos conflitos internos como a raiva, o medo, a mágoa, a tristeza etc., impedindo sua movimentação natural. “Em nossa tentativa de não vivenciarmos a dor das emoções desagradáveis, nos encarceramos atrás de um muro de insensibilidade, e acabamos também fechados para os sentimentos de amor, prazer e afeto. Só na ausência de defesas podemos sentir e expressar nossa afetividade” Jahara-Pradipto (1986 p.171). A presença das defesas interfere também, no funcionamento orgânico e no equilíbrio de nosso sistema energético, causando ansiedades específicas como falta de ar, taquicardia, gastrite, cistite etc. Para nos defendermos e nos protegermos das ameaças desequilibrantes nós nos deformamos (BERTHERAT, 1986, 2001).

As energias nervosas das emoções humanas expressas no comportamento externo, estão ligadas a complexos movimentos musculares. Uma emoção é também um movimento para fora de energia nervosa e na qual ocorre a liberação de vários padrões neuromusculares inatos. Eva Reich (1998, p.136), compartilhando dessa visão, diz que “estímulos prazerosos provocam uma ‘e-moção’ do protoplasma, do centro à periferia (por exemplo, a pele fica quente e rosada). Estímulos negativos levam a uma ‘re-moção’, a uma movimentação da periferia para o centro do organismo (por exemplo, a pele fica fria e branca)”. O medo e a raiva endurecem o organismo, enquanto amor, carinho, alegria tornam-no mais amolecido. Ressalta ainda que quando

sentimos alguma coisa, algo se move em nosso corpo. Um sentimento não é uma idéia ou uma imaginação – é um acontecimento energético no corpo. Existe algo que flui dentro de nós. Quando estamos felizes, nos esticamos, nos expandimos para o mundo. Quando temos medo, nos retraímos para dentro de nós mesmo. Nesse movimento, o que flui de lá para cá é nossa energia vital (REICH, 1998, p. 29).

Na visão de Reich (1995), as pessoas não têm consciência da couraça apenas têm noção da distorção de suas percepções internas da vida. Podem perceber a apatia, a rigidez, sentirem-se vazias, reclamam de prisão de ventre, insônia, palpitações, inquietação nervosa, ou náuseas. Nos casos onde a couraça já existe há muito tempo, as reclamações podem ser dos reumatismos, da artrite, úlceras pépticas, angina etc. O organismo encouraçado não se sente capaz de desmanchar sua própria couraça, como também não consegue expressar suas emoções biológicas elementares. Uma pessoa encouraçada não consegue expressar um suspiro de prazer ou imitá-lo conscientemente. O organismo encouraçado apresenta a função de pulsação de todos os órgãos enfraquecida, em maior ou menor grau e os bloqueios musculares individuais são completamente independentes dos processos anatômicos, não seguem o percurso de um músculo ou de um nervo.

Quando Reich (1992) trabalhou com a intenção de dissolver as atitudes musculares rígidas, observava sensações corporais peculiares nas pessoas. Percebia que a dissolução de bloqueios musculares liberava não só a energia represada como também reproduzia a lembrança da situação de infância na qual ocorreu o bloqueio. Por isso, pode-se dizer que:

Toda rigidez muscular contém a história e o significado da sua origem. Não é como se tivéssemos de deduzir a partir de sonhos ou de associações a maneira como se desenvolveu a couraça muscular; a couraça é a forma na qual a experiência infantil é preservada como obstáculo ao funcionamento. [...] As atitudes musculares oferecem a possibilidade de evitar, quando necessário, o complicado rodeio pela estrutura psíquica, e de atingir diretamente os afetos a partir da atitude somática. Dessa forma, o afeto reprimido aparece antes da lembrança correspondente. Semelhante aproximação proporciona uma garantia segura da liberação dos afetos, uma vez que atitude muscular crônica tenha sido entendida e dissolvida com êxito (Reich, 1992, p.255).

De acordo com Reich (1992), o processo educativo autoritário provoca desequilíbrios da sensação somática, e por sua vez, afetam a autoconfiança e os sentimentos do corpo. Desde criança, as pessoas, através de sua educação, são levadas a enrijecer o corpo como forma de controlar seus afetos. Na visão de Reich (1992), “esse tipo de educação não se restringe aos indivíduos; é um problema que concerne ao âmago da estrutura e da formação do caráter moderno”. Os movimentos naturais das crianças são impedidos pelas inibições impostas à ela e provocam distúrbios na pulsação biológica. Ao procurar combater sensações de angústia, a criança interrompe o ritmo normal na respiração e tensiona o abdômen. Ao prender a respiração “as crianças

costumam lutar contra estados de angústia, contínuos e torturantes, que sentem no alto do abdômen ou nos genitais e têm medo dessas sensações” (REICH, 1992, p.60).

Uma criança saudável respira mobilizando o peito e o abdômen, apresentando um movimento ondulante em todo o tronco. Uma pessoa de couraça rígida não respira da mesma forma, já que é incapaz de expirar profunda e uniformemente. Com o bloqueio respiratório anulam-se sentimentos fortes de prazer ou de angústia, o que segundo Reich (1992), é o mecanismo básico da neurose. A perda dessa capacidade respiratória deixa sequelas, contribuindo para o bloqueio da criatividade e espontaneidade.

Estudos sobre a educação autoritária nos ajudam a compreender as práticas educativas e podemos perceber esse mesmo bloqueio respiratório entre os educandos, pois como o professor tem toda uma postura rígida, os alunos passam a ter medo deste profissional, ficam ansiosos e a respiração, em consequência, fica bloqueada no peito tornando o processo respiratório deficiente.

Essa educação mantém o professor distante do aluno, acreditando que os vínculos afetivos interferem negativamente no processo de aprendizagem. Esquecem que os toques corporais são necessidade, básica, do ser humano, pois através de um toque físico com calor e sentimento o professor entra em contato com o aluno e consigo próprio, (REICH, 1992). Para justificar sua maneira autoritária de agir, o docente enfatiza a dificuldade de ensinar diante da inquietude e rebeldia das crianças. Esquecem que a rebeldia pode ser consequência social da falta de aproximação do educando e do educador no caminho para o conhecimento.

Freire (1992) aponta que essa concepção autoritária educa para a morte quando nega a expressividade do desejo do aluno, quando valoriza a submissão e passividade, quando passa mecanicamente o conhecimento, não permitindo a emancipação do aluno, relegando-o a um mero repetidor de conhecimentos. Isto porque a educação autoritária preocupa-se com a quantidade de conteúdos transmitidos e despreza a formação de pensamento reflexivo e crítico. O aluno deve memorizar todo o conteúdo e ser disciplinado, já que essas condutas são garantias de um futuro “brilhante”, numa atividade profissional “rendosa”.

O professor também sofre em seu corpo as consequências dessa educação autoritária, visto que para dar conta de todas as cobranças que lhe são feitas ele bloqueia seus sentimentos. Por isso, mais uma vez, defendemos a ideia de repensarmos a formação do professor como o “espaço mais apropriado para começarmos a

implementação do projeto de discussão da educação autoritária, a relação professor-aluno e o trabalho com o corpo do professor, pois a nosso ver é na formação inadequada do professor que reside grande parte das dificuldades da educação” (MOTA, 1999, p. 124-126). Concordamos com a autora, quando aponta a responsabilidade da universidade na formação do professor como uma de suas tarefas centrais, resgatando sua autonomia e sua imagem de intelectual, criando condições necessárias para o professor escrever, pesquisar e trabalhar com o intuito de desenvolver uma pedagogia crítica, contribuindo na educação de alunos críticos, reflexivos e preocupados com a construção de um mundo mais humano.

Para que isto aconteça, acreditamos em uma formação que permita aos educadores compreenderem o seu papel, sua forma de agir e pensar, sua influência, sua relação diária com seus alunos. Portanto, o professor precisa favorecer um melhor contato com seus alunos e consigo próprio. O professor em contato com seu corpo pode perceber, com maior intensidade, suas emoções e seus sentimentos ao lidar com seus alunos.

### **A Respiração como uma forma de contatar emoções**

A respiração é uma das funções responsáveis pela nossa existência no planeta. Embora saibamos disso, desaprendemos a respirar, agimos como se esse ato não existisse; passa a ser um ato inconsciente ou mecânico na nossa vida. A não ser em momentos de susto, tensão, ansiedade, não percebemos a nossa dificuldade respiratória comumente. Nesses momentos de alteração respiratória, o sistema nervoso autônomo prepara o organismo para se defender, atacar ou fugir, e dá uma descarga de adrenalina, neurotransmissor, que faz o organismo se preparar para uma situação difícil, aumentando, assim, a frequência cardíaca para enviar mais sangue para a periferia. É assim que nos preparamos para enfrentar ou fugir da situação estressante. É em momentos como esses e em outros de alegria e excitação que tomamos consciência de nossa respiração, esquecidos de que ao ampliá-la além do bem-estar emocional e corporal, aprofundamos nossa sensibilidade. Alcançando, assim, maiores dimensões no contato com o inconsciente, pois uma respiração mais ampla consegue desbloquear os músculos, aumentando a glicose e a circulação do sangue no corpo. Como consequência temos um corpo mais vivo, mais vibrante. Segundo Lowen (1995, p.29), “a respiração talvez seja a função corporal mais importante, posto que a vida depende tanto dela”.

Nos trabalhos corporais que são realizados, objetivando uma respiração mais ampla, o corpo inicia um processo de grande vibração. Pode fazer surgir choros convulsivos e uma maior sensibilidade para a superfície corporal. Originando-se, assim, um melhor tônus muscular, a pele mostra tonalidades brilhantes, os olhos adquirem um brilho intenso. O corpo, antes contraído, relaxa e todo peso, que aparentemente ficava contido nos ombros, também é liberado, dando uma sensação de leveza e alegria espontânea. Isso porque cada vez que um desses conflitos internos é resolvido, aumentamos o nível de energia corporal. Uma pessoa com mais vida respira profundamente, possui uma maior mobilidade e sente intensamente, tanto as dores como os prazeres da vida. Uma pessoa com mais vitalidade é aquela que se encontra mais liberada energeticamente, que possui mais disposição, prazer, alegria. Isto ocorre porque seu fluxo energético está mais intenso, proporcionando uma maior sensibilidade e percepção corporal.

Lowen (1984) explicita o papel crucial da respiração em nossa vida:

A importância de uma respiração correta para a saúde física e mental é subestimada pela maioria dos médicos e terapeutas. Sabemos que a respiração é imprescindível à vida, o oxigênio fornece a energia que move o organismo, mas parece que não compreendemos que uma respiração inadequada reduz a vitalidade do organismo. A queixa comum de cansaço e exaustão geralmente não é atribuída à má respiração. No entanto, a depressão e a fadiga são resultados diretos de uma respiração deprimida. A combustão metabólica<sup>6</sup> não queima bem na ausência de oxigênio suficiente, como uma lareira com má chaminé. Em vez de brilhar com a vida, a pessoa com má respiração é fria, inerte e sem vida. Não tem calor nem energia. Sua circulação é afetada diretamente pela falta de oxigênio. Em casos crônicos de má respiração as arteríolas ficam contraídas e o total de hemácias cai, (LOWEN, 1984, p.31).

Frente a qualquer sinal de perigo ou estresse, temos o hábito de prender a respiração, ou no dia-a-dia, respiramos superficialmente, resultando assim um aumento de tensão em nosso corpo. Com essa respiração inadequada ao corpo, provocamos ansiedade, ficamos mais irritáveis e com maior probabilidade de bloquearmos as energias e os sentimentos. A diminuição da respiração nos impede de entrar em contato

---

<sup>6</sup> “É o que ocorre na fusão das substâncias com o oxigênio. Esse processo gera energia. Sem oxigênio, não há combustão e, portanto não há produção de energia. No organismo, a energia é produzida por meio da combustão dos alimentos. Dessa forma são gerados o calor e a energia cinética. A bioeletricidade também é produzida nesse processo de combustão” (Reich, 1992, p.260).

com a dor, mas também nos impede de vibrar com a alegria. A repressão do sentimento é um processo de insensibilização que diminui a pulsação interna do corpo, sua vitalidade, seu estado de excitação. “Por esse motivo, reprimir um sentimento é reprimir todos os outros. Se reprimirmos nosso medo, reprimimos nossa raiva. A repressão da raiva resulta na repressão do amor [...] Condenar qualquer sentimento é condenar a vida”, Lowen (1995, p.20/21).

A respiração é uma pulsação básica que revela uma atividade somática e emocional com vários ritmos: rápido, lento, profundo, superficial. Como os estados emocionais a afetam diretamente, uma pessoa muito zangada, por exemplo, passa a respirar mais depressa mobilizando mais energia para executar alguma ação; o medo, ao contrário, faz com que o diafragma “bloqueie” a respiração, os músculos abdominais se enrijecem, impedindo a pessoa de tomar alguma atitude.

A ansiedade está ligada ao funcionamento do diafragma; ela bloqueia a respiração porque provoca a expectativa de alguma coisa que está para acontecer, ou seja, a ansiedade não é mais do que o temor da ocorrência de um perigo ou de uma punição (NAVARRO, 1995). Uma respiração deficiente gera sentimentos de derrota, sufocação, impotência e medo. Quando o coração está lento por falta de energia, o trabalho respiratório aumenta compensando essa diferença. Respirar é oxigenar o cérebro, se respiramos pouco, o cérebro recebe pouca oxigenação, em consequência nos sentimos mais apáticos, insensíveis, desatentos. Ao contrário, se a oferta de oxigênio for grande, como nos momentos de ansiedade, somos induzidos a agir. Vemos assim, que a pulsação e a respiração mais do que anatômicas, são estados de espírito KELEMAN (1992). Embora a pulsação gere emoção e sentimento, estes também influenciam a pulsação. As emoções nos levam em direção ao mundo e, depois, retornam a nós mesmos.

O professor, como todo ser humano, possui padrões fixos no corpo determinando sua maneira de agir no mundo. É como se o corpo visualizasse o que a mente acredita e o coração sente e, então, se adaptasse de forma harmoniosa. Ou seja, corpo e mente em sintonia. Os diversos padrões musculares fixos que apresentamos restringem nossa mobilidade, nossa criatividade e concentração nas diversas aprendizagens. Segundo Kurtz e Prester (1989), cada padrão muscular está associado a determinados sentimentos subjacentes. Por exemplo, um padrão baseado no temor mina a confiança e elimina as oportunidades para um contato íntimo e afetivo. “Todas as

sensações, todas as emoções, todos os pensamentos são, de fato, padrões organizados de movimento. As pessoas manipulam suas emoções ou desenvolvem padrões de estresse físico quando alteram suas ondas musculares pulsáteis básicas” KELEMAN (1995).

O professor, prestando mais atenção ao seu corpo e ao seu modo de agir, pode conhecer quais os padrões que utiliza no seu cotidiano e como estes interferem em sua relação com os alunos, como também na maneira de estar no mundo. Pode, assim, usufruir de mais prazer e contato nos seus relacionamentos, já que seu corpo será importante na qualidade de prática e saber docente, pois um corpo desbloqueado está mais livre para experienciar a auto- aprendizagem e para um maior contato com seus alunos.

Considerando o que salientamos até agora, percebemos o papel essencial do corpo em todas nossas atividades. Particularizando-nos na prática docente, podemos afirmar a relevância do exercício do ser professor em sintonia com sua corporalidade. Ou seja, ele pode desenvolver uma maior percepção do seu corpo como tarefa urgente, como um autoconhecimento e mesmo tentar modificar algum estado de tensão, ansiedade ou mesmo mobilizar seus bloqueios energéticos.

## **O CORPO QUE APRENDE**

Na própria sala de aula, são vários os recursos que o professor poderá utilizar para trabalhar seu corpo e conseguir um estado de bem-estar consigo próprio e com seus alunos. Esses recursos não dependem de outras pessoas ou de objetos externos. O professor poderá, por meio de algumas atividades corporais como uma respiração mais profunda, por exemplo, promover um relaxamento muscular e mental que pode contribuir para ficar menos tenso e mais atento.

É preciso que o professor esteja mais atento ao seu corpo para que aprenda a ‘ouvir’ as reclamações que este lhe faz e assim atendê-lo. Como ressalta Pereira (2000, p.45), “somente quando somos capazes de perceber dificuldades e limitações podemos lidar com elas, buscar recursos possíveis para liberar tensões, conhecer e trabalhar limites”. O professor pode conhecer seu corpo como também o de seus alunos, ajudando-os a se perceberem melhor. Girard e Chalvin (2001) enfatizam que o corpo transmite inúmeras mensagens a quem quer e sabe escutar. O cansaço físico e mental põe o professor e seus alunos em muitas dificuldades, pois os impossibilitam de estarem percebendo outras sensações que não o cansaço. Segundo as autoras, “por desconhecer

a linguagem do corpo, o professor não se dá conta do que acontece de maneira não-verbal na classe, entre as mensagens do seu corpo e as dos seus alunos. A linguagem do silêncio dará ao professor novos instrumentos para melhor compreender sua classe” (p. 41). Apontam outro tipo de comunicação que há entre os alunos e que na maioria das vezes, não nos damos conta, pois estamos muito envolvidos com as palavras de tal forma que esquecemos de ler mensagens importantíssimas nossas e de nossos alunos. Girard e Chalvin (2001) destacam que “tudo o que podemos experimentar é vivido pelo corpo, que ora é o ator principal, ora a testemunha muda dessas experiências. Contudo em ambos os casos, ele tudo registra e nada esquece”.

Reich (1999), pensando na educação mostra suas expectativas em relação ao futuro:

O educador do futuro fará sistematicamente (e não mecanicamente) o que todo educador bom e autêntico já faz hoje: sentirá as qualidades da Vida viva em cada criança, reconhecerá suas qualidades específicas e fará tudo para que elas possam desenvolver-se plenamente. Enquanto se conservar, com a mesma tenacidade, a tendência social atual, isto é, enquanto estiver dirigida contra essas qualidades inatas de expressão emocional viva, o educador autêntico deverá assumir uma dupla tarefa: a de conhecer as expressões emocionais naturais que variam de uma criança para outra, e a de aprender a lidar com o meio social, restrito e amplo, na medida em que este se opõe a essas qualidades vivas. Só num futuro distante, quando uma educação consciente tiver eliminado a forte contradição entre civilização e natureza, quando a vida bioenergética e a vida social do homem não mais se opuserem uma à outra, mas, ao contrário, apoiarem-se uma à outra e se complementarem, esta tarefa deixará de ser perigosa, (REICH, 1999, p.11).

Segundo Louro (2001, p.22), nossos alunos, por terem um corpo escolarizado, são capazes de ficar sentados por muitas horas e, ainda assim, expressar gestos ou comportamentos indicando interesse e atenção, mesmo que não sejam verdadeiros, pois as mãos, os olhos e os ouvidos estão “adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas”. Lembramos aqui das palavras de Reich (1992), quando este afirma que as palavras podem enganar, mas o corpo não consegue dissimular o que sente.

O corpo está tão presente na aprendizagem que cria recursos para preservar a saúde do educando, valendo-se, na maioria das vezes, do esquecimento, aliviando assim a carga mental dos fragmentos de que é obrigado a carregar. Alves (2002), analogicamente, nos chama a atenção sobre o fato do vômito estar para o ato de comer como o esquecimento está para o ato de aprender, “esquecimento é uma recusa

inteligente da inteligência” (p. 82). Como os conhecimentos ministrados são inúmeros o aluno não pode “guardar” tudo. Assim, inteligentemente, o corpo resolve o problema simplesmente expurgando o excesso de conteúdos por meio do esquecimento. Para Alves (2002) “o educador é um corpo cheio de mundos” e, para seus alunos poderem ter acesso a esses mundos, é preciso que haja paixão nos educadores. Somente desse modo esses mundos excitarão a vontade dos alunos para conhecê-los. É preciso que o professor desperte os sentidos adormecidos em seus corpos para que sua capacidade de sentir prazer e alegria se expandam.

Hooks (2001) corrobora essas ideias afirmando que:

Nós, professoras e professores, raramente falamos do prazer de Eros ou do erótico em nossas salas de aula. Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente. Ao acreditar nisso os indivíduos entram na sala de aula para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, não o corpo. [...] O que se faz com o corpo na sala de aula? [...] Entrando na sala de aula determinadas a anular o corpo e a nos entregar por inteiro à mente, nós demonstramos através de nossos seres o quão profundamente aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação permitem-nos esquecer e, então, tentar, desesperadamente, recuperar a nós mesmas, nossos sentimentos, nossas paixões em algum lugar privado – depois da aula. [...] Para restaurar a paixão pela sala de aula ou para estimulá-la na sala de aula, onde ela nunca esteve, nós, professores e professoras, devemos descobrir novamente o lugar de Eros dentro de nós próprios e juntos permitir que a mente e o corpo sintam e conheçam o desejo (HOOKS, 2001, pp.115 e 123).

Acreditamos que o professor sintonizado com seu corpo poderá despertar seu prazer de ensinar e de se relacionar com seus alunos. Pode mesmo ajudá-los a um bom fluxo de energia, não permitindo que situações frustrantes causem tensões profundas nos seus corpos. Para que isso aconteça, é necessário que o professor trabalhe sua própria couraça, condição para desenvolver sua capacidade de contato e ficar mais aberto para a vida que há nele e ao redor dele. Deve, portanto, ter noção do que vem a ser couraça, como ela é formada, estar em contato direto com seu corpo para identificar os bloqueios energéticos que apresentam e poder mobilizá-los trabalhando os afetos que os originaram, (REICH, 1995). Terá oportunidade, assim, de reencontrar-se com seu corpo e tirar o mais alto grau de proveito que há nele, mesmo porque como diz Albertini (1994) “a boa educação depende do grau de saúde do educador”.

Sabendo da importância de um corpo desencorajado, cuidar do corpo do professor, enquanto lugar de emoções, desejos, anseios, demandas, é contribuir para que

espaços afetivos, cognitivos e culturais sejam abertos, advindo daí uma contribuição social no que se refere à qualidade de vida do professor e do seu educando. O foco de atenção é a constituição de um eu saudável, o que se expressa na melhora da auto-estima e da retomada do sentido de valores pessoais e profissionais.

Montano (2007), elenca algumas questões que servem para ampliar nossa corporeidade como recurso pedagógico? Esse educador sabe brincar? Ele está impedido de brincar? O que paralisa a sua corporeidade? O que tem impedindo o educador de brincar? Fica claro que esses impedimentos têm a ver com as couraças que o professor traz no seu corpo e, por não ter consciência de sua corporeidade, não percebe seu corpo travado. É fundamental que os educadores passem a habitar esse espaço, que tenham consciência dessa casa onde habitam e que pouco conhecem de seu mecanismo. Lowen, nos alerta que a criança está mais em contato com a comunicação corporal do que a verbal. Ela sente no corpo o que se dá em sua vida e, através dele, expressa o que sente, o que necessita, o que é agradável, o que é confortável, o que é desconfortável. O educador infantil tem que estar conectado com essa realidade das crianças

Sobre a educação infantil pesa grande responsabilidade: como educar sem reprimir a potencialidade de cada ser humano, sem impedir que sua criatividade, espontaneidade e vitalidade possam ser expressas e tenham um lugar assegurado na cultura? Como não criar couraças nas crianças que venham, mais tarde, a se constituírem como impedimentos substanciais ao ato de viver? É muito possível que isto venha a acontecer se o professor deixar de prestar atenção no seu próprio corpo e nos bloqueios que foi adquirindo ao longo de sua vida. É imprescindível que os educadores se cuidem, pois como nos diz Lowen, criador da Bioenergética, só podemos propor e fazer aos outros aquilo que podemos fazer por nós mesmos. Todos os exercícios que criou para trabalhar tensões, aprofundar a respiração, afrouxar as couraças, sempre os testou em seu próprio corpo.

Moyzés (2003), ao concluir sua pesquisa sobre a importância dos trabalhos corporais de bioenergética fazerem parte dos cursos de formação de professores salientou que: "O resultado mais significativo deste trabalho é o que diz respeito à corporalidade do professor, pois a resposta para a questão central dessa pesquisa foi muito animadora, já que todas as professoras do grupo participante foram unânimes ao afirmar que perceberam uma grande influência no seu dia-a-dia em sala de aula e na vida pessoal. Foram muitas as mudanças relatadas por essas professoras, todas apontaram para a questão da consciência que passaram a ter do corpo e,

consequentemente, uma consciência maior de si e do que está envolta. As atividades corporais serviram para despertar a consciência e percepção corporal nas professoras, além de colaborar para uma mudança de atitudes, físicas e mentais, nas suas práticas pedagógicas. Defendemos, assim, a inclusão da corporalidade nos cursos de formação e formação continuada de professores, como uma forma de contribuição para a mudança desses profissionais na maneira de estarem encarando seu papel na sociedade, visto que, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa pôde despertar nas professoras, a vontade de lutar, a coragem de estar enfrentando as dificuldades, e ainda, resgatar o poder que existe em suas mãos.

Os trabalhos corporais influenciam os professores e, mais ainda, eles fomentam mudanças de comportamento, de autoconhecimento e auto valorização, desvelando às professoras a força transformadora existente em cada uma e, principalmente, trazendo vitalidade para o cotidiano das mesmas e, consequentemente, propiciando conflitos, dúvidas e até certezas questionáveis.

Como diz Freire (1992):

[...] para permanecer vivo, educando a paixão, desejos de vida e de morte, é preciso educar o medo e a coragem.  
Medo e coragem em ousar.  
Medo e coragem em assumir a solidão de ser diferente.  
Medo e coragem em romper com o velho.  
Medo e coragem em construir o novo.  
Medo e coragem em assumir a educação desse drama, cujos personagens são nossos desejos de vida e de morte.  
Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes cotidianamente, através da nossa capacidade, força vital (que todo ser humano possui; uns mais, outros menos, em outros anestesiada) e desejar sonhar, imaginar e criar.  
Somos sujeitos porque desejamos, sonhamos, imaginamos e criamos, na busca permanente da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade que todos temos direito. Este é o drama de permanecer vivo...fazendo educação  
(FREIRE, 1992, p.14).

O nosso desejo é que os professores sejam vistos em suas necessidades básicas. Que possam ter uma maior relação afetiva com seus alunos, que valorizem a questão corporal das crianças, permitindo que o corpo esteja presente em todos os momentos do ensino-aprendizagem. Desejamos ainda que os professores estejam alertas para não contribuírem em aumentar os bloqueios energéticos no corpo das crianças. E, para que tudo isso seja possível, entendemos que o professor deva estar atento a seus corpos, a

seus próprios bloqueios, à sua respiração e, assim, possam dar ao corpo os cuidados de que necessita. Por fim, esperamos que a sensação de bem-estar, de vitalidade, perdurem nem que seja para lembrá-las de que há novos recursos para combater o estresse, o cansaço, a falta de energia. Pereira (1992) ressalta a importância das técnicas de respiração e de relaxamento que poderão ser utilizadas no dia-a-dia escolar para que as professoras se lembrem do papel importante que a respiração tem, na medida em que facilita um “estado de aquietação e receptividade, de conhecimento de si mesmo, de desligamento das tensões do cotidiano” (PEREIRA, 1992, p.140), mesmo porque todos nós, adultos, adolescentes e crianças não estamos imunes das ansiedades e sobrecargas que a vida moderna acarreta, necessitando assim de buscar maneiras de manter nosso equilíbrio psico-físico.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTINI, P. REICH. *História das Idéias e Formulações para a Educação*. São Paulo, Agora, 1994.
- ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas-SP. Papyrus, 2002.
- BELLINI, L. M.; Ruiz, A. R. *Ensino e conhecimento*. Londrina : Ed. UEL, 1998.
- BERTHERAT, T. *O correio do corpo – Novas vias da antiginástica*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *A Mulher Escondida na Professora – Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI e BORDIN (Orgs.). *Paixão de Aprender*. Petrópolis-RJ. Vozes, 1992.
- GIRARD, Véronique e CHALVIN, Marie Joseph. *Um Corpo para Compreender e Aprender*. São Paulo. Edições Loyola, 2001.
- GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (orgs.). *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- HOOKS, Bell. Eros, Erotismo e o Processo Pedagógico. In: LOURO, G.L. (Org.) *O Corpo Educado-Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte-MG. Autêntica, 2001.
- IAVELBERG, R. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- JAHARA-PRADIPTO, M. *Zen Shiatsu: Equilíbrio energético e Consciência do Corpo*. São Paulo, Summus, 1986.
- KELEMAN, S. *Corporificando a Experiência – Construindo uma vida pessoal*. São Paulo. Summus, 1995.
- KELEMAN, S. *Anatomia Emocional*. São Paulo. Summus, 1992.
- KURTZ, R. e PRESTERA, H. *O Corpo Revela – Um Guia para a Leitura Corporal*. Trad. Maria Aparecida Barros Libânio. São Paulo, Summus, 1989.
- LOURO, Guacira L. (Org). *O Corpo Educado-Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte-MG. Autêntica, 2001.
- LOWEN. A. *Bioenergética*. Trad. Maria Silvia M. Netto. São Paulo, Summus, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Alegria-A entrega ao corpo e à vida*. Trad. M<sup>a</sup> Silvia Mourão Netto. São Paulo, Summus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Prazer - Uma abordagem criativa da vida*. Trad. Ibanez de Carvalho Filho.

São Paulo, Summus, 1984.

MONTANO, V. R. R. *Corporeidade, Educação Infantil e Formação Docente*. Salvador, 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação.

MOTA, M.V.S. *Princípios Reichianos Fundamentais para a Educação: base para a formação do professor*. Piracicaba, 1999. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Metodista de Piracicaba.

MOYZES, Márcia H. Ferreira. *Sensibilização e conscientização corporal do professor: influências em seus saberes e suas práticas pedagógicas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

NAVARRO, Federico. *Caracterologia pós-reichiana*. São Paulo. Summus, 1995.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. *Decodificação Crítica e Expressão Criativa: Seriedade e Alegria no Cotidiano da Sala de Aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

\_\_\_\_\_. Corporeidade e educação: bioexpansão na sala de aula. In: Vertentes. São João Del-Rei. FUNREI, n.16, p. 42-52, jul./dez. 2000.

OSTETTO, L.E. (Org.). *Educação Infantil: Saberes e Fazeres da Formação de Professores*. Campinas,SP: Papirus. 2008.

REICH, Eva. *Energia Vital pela Bioenergética Suave*. São Paulo. Summus, 1998.

REICH, Wilhelm. *A Criança do Futuro: Sobre a prevenção da patologia sexual*. Trad. Marisol P. Terlizzi, CIO – Centro de Investigação Orgonômica Wilhelm Reich. 1992.

\_\_\_\_\_. *Análise do Caráter*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O Assassinato de Cristo*. Volume Um de A Peste Emocional da Humanidade. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, D. *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.,1982.

## CAPÍTULO VIII

### INFÂNCIA E ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS DILEMAS

*Ildete Marques Costa*  
*Fernanda Duarte Araújo Silva*

A questão da aprendizagem da leitura e da escrita, segundo Barbosa (2008), é a difusão por meio da qual o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento, pois, sabendo ler e escrever, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade por meio da escrita e, desse modo, pode também construir seu próprio conhecimento. Logo o processo de alfabetização é considerado o período de instrumentalização que busca evidenciar o princípio fundamental que rege o sistema alfabético.

No Brasil, o ensino da leitura e da escrita passa por várias etapas e uma delas foi a implantação do método sintético e analítico e, com o uso desses métodos, foi possível encontrar uma forma de trabalho para atender as crianças da classe popular, assim a escola passou a ter a responsabilidade de conduzir o processo de alfabetização das crianças.

O método sintético, segundo Barbosa (2008), considera a língua escrita objeto de conhecimento externo ao aprendiz, pois realiza uma análise puramente racional dos elementos: do mais simples para o mais complexo (da “parte” para o “todo”); da soletração (alfabético) para o nome das letras; do fônico (os sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons); ou seja, as crianças devem primeiro aprender as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo.

Quanto ao ensino da escrita, segundo Mortatti (2010), esse era realizado por meio de caligrafias, de cópias, ditados e formação de frases, dando ênfase ao desenho das letras. Nesse contexto, as primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas por professores fluminenses e paulistas e eram baseadas no método sintético e circularam pelas províncias/estado por várias décadas. Em 1876, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus, e essa passou a ser divulgada principalmente nas capitais fluminenses e paulistas.

Segundo Mortatti (2010), o “método João de Deus”, como ficou conhecido o trabalho realizado a partir da Cartilha Maternal, baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra para depois

analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras. Mesmo assim, na década de 1890, ocorre uma disputa entre os defensores do “método João de Deus” que continuaram a utilizar e defender os métodos sintéticos.

No final do século XIX e início do século XX, surgem questionamentos que vão contra as propostas do método sintético e várias críticas com relação a sua eficácia o que resultou no estabelecimento do método analítico sob a influência da Psicologia Genética e dos defensores desse método.

De acordo com Mortatti (2010), no método sintético, o ensino da leitura e da escrita deveria ser iniciado pelo “todo” para depois proceder à análise de suas partes constitutivas. Por isso, a institucionalização desse método de ensino demandava adaptações dele aos moldes linguísticos e culturais brasileiros e na produção de cartilhas e livros de leitura. Nesse contexto, esse período é marcado pelas disputas entre os métodos sintéticos e analíticos.

Barbosa (2008) ressalta que no Brasil a batalha dos métodos foi objeto de acirrada discussão e, após inúmeros debates, a Diretoria Geral de Instrução do Estado de São Paulo determinou a obrigatoriedade da adoção do método analítico nas escolas públicas. Essa obrigatoriedade foi questionada por diversos profissionais da educação e, em 1920, a lei foi revogada e estabeleceu-se a liberdade de opção do método de ensino da leitura e da escrita.

E, assim, os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia, mas buscando conciliar os dois métodos (sintético e analítico ou vice-versa). Nas décadas seguintes, os profissionais passaram a utilizar métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes e, segundo Mortatti (2010), a escrita continuou sendo entendida com uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura.

Barbosa (2008) enfatiza que o avanço do conhecimento da Psicologia permitiu que Decroly lançasse os fundamentos do método ideovisual em 1936, que tinha como características a leitura, baseada no reconhecimento global das frases, a ênfase na compreensão da leitura e não mais na decodificação e a escrita assumindo sua função de comunicação.

Com todo esse advento, a partir das queixas de faltas de livros e de material didático, surgem as primeiras cartilhas e, segundo Barbosa (2008), essas eram divididas em três tipos: cartilhas sintéticas, também intitulada como cartilhas de “soletração ou silabação” e faziam uma combinação das palavras para dar origem aos textos; cartilhas

analíticas ou de “palavração ou sentencição” que partiam de elementos significativos da língua como palavras ou frases, pois se acreditava que, por meio da decomposição, chegava-se a elementos menores e cartilhas mistas ou analítico-sintéticas, ou do método eclético, que partiam de palavras-chave que eram destacadas de uma frase e, em seguida, realizava-se a sua decomposição em sílabas. Vale destacar que, com o advento das cartilhas, cresceu o número de publicações, tornando um negócio para seus produtores.

Podemos perceber que a leitura e a escrita, durante toda essa trajetória, que foi realizada no âmbito escolar, concebia a criança como uma página em branco, e utilizava recursos como as cartilhas, que limitavam a técnica da leitura à identificação de sinais gráficos (letras, sílabas, palavras), portanto seguiam uma perspectiva tradicional que acreditava que, ensinando a criança a decodificar e codificar letras, ela aprenderia a ler e a escrever. Kramer (2009) ressalta que os homens não nascem com os sentidos e os significados construídos e não os constroem apenas na relação com os objetos, por isso o processo de ensino-aprendizagem das habilidades de ler e escrever precisam ser compreendidos para além dos mecanismos, métodos e técnicas, mas como forma de linguagem, sendo a mesma:

[...] escrita nos moldes em que tradicionalmente ocorre – da mecanização pura e simples – deve ser eliminada da educação e por que não dizer da própria escola. Ao recorrer a tais métodos, denota-se um total desconhecimento do que seja o processo de aquisição dessa linguagem, de como ela se constitui historicamente e de como ela se reconstrói em cada pessoa que dela se apropria (RAUPP, 2006, p. 37).

Segundo Barbosa (2008), com a Proclamação da República, a educação ganhou maior destaque com as perspectivas de modernidade, assim a escola passou a ser o lugar designado para o preparo das novas gerações e para atender as pretensões do Estado. Desse modo, a partir de 1946, houve maior expansão das escolas básicas regular, visando à preparação de um perfil de trabalhador que fosse capaz de desempenhar as funções exigidas pela indústria e formar eleitores para atender às questões relacionadas à política e a alfabetização assume algumas responsabilidades, a alfabetização se constitui como “[...] o fundamento da escola básica e a leitura e a escrita, a aprendizagem escolar e a escola tornam-se uma exigência de modernização social” (BARBOSA, 2008, p.19-20).

E, assim, os processos de ensinar a leitura e a escrita na fase inicial de escolarização, segundo Mortatti (2010), apresentavam um momento de passagem para um mundo novo, tanto para o Estado como para o cidadão, pois isso significava um mundo público da cultura letrada, que instaurava novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaurava novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.

A partir de 1980, observamos no cenário educacional pouco interesse pelo estudo dos métodos de ensino, em decorrência de novas urgências políticas e sociais. A fim de enfrentar particularmente o fracasso escolar, inicia-se uma nova disputa entre os defensores do construtivismo e os tradicionais métodos mistos ou ecléticos baseados nas tradicionais cartilhas. Nesse período, surgiram também vários estudos, publicações, pesquisas e discussões a esse respeito, pois, segundo Piaget<sup>7</sup> (1978), a psicogênese está relacionada à formação dos conhecimentos e os pesquisadores consideram importante “um estudo da evolução” dos conhecimentos desde suas raízes. Foram essas observações que levaram Piaget a formular a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo, que se realizam por meio da construção progressiva das estruturas mentais. Piaget (1978) conclui que essas estruturas caminham para o equilíbrio cada vez mais estável o que faz com que o sujeito se adapte ao seu meio.

Foi a partir da leitura do livro *Psicologia da Inteligência* que Emilia Ferreiro despertou seu interesse pelas ideias do pesquisador suíço Piaget e começou a estudar a *Psicologia da Inteligência*. Segundo Mello (2007), nos anos de 1960, Ferreiro foi para Genebra, já com algum conhecimento da teoria de Piaget, tentou se aproximar do mestre, mas “não queria estudar apenas as classificações, seriações e conservações”, ela queria verificar de que forma a teoria de Piaget se aplicava à construção do conhecimento da língua escrita.

Assim Ferreiro & Teberosky (1985) também procuraram identificar os tipos de erros construtivos que as crianças cometiam na gênese das conceitualizações acerca da escrita e, ao definirem tais objetivos, destacaram que não pretendiam propor nenhuma nova metodologia nem uma nova classificação dos transtornos da aprendizagem, mas “apresentar a interpretação do processo desde o ponto do sujeito que aprende, para, a

---

<sup>7</sup>Jean Piaget nasceu em 1896, na Suíça, faleceu em 1980, aos 84 anos de idade. A elaboração da teoria explicativa da gênese do conhecimento no homem levou Piaget a formular propostas teóricas e metodológicas inovadoras quanto à natureza dos processos de desenvolvimento da criança.

partir daí, contribuir para a solução dos problemas da aprendizagem da leitura e da escrita, propondo uma nova maneira de pensar a alfabetização” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.52).

Essas autoras compreenderam que o conhecimento não estava nem no sujeito (racionalismo) nem no objeto (empirismo). Pelo contrário, dava-se pela interação ou pelas trocas do sujeito com objeto (interacionismo), em que ambos se transformavam:

Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o ambiente. Entretanto, vale ressaltar que o construtivismo é uma construção científica que procura extrair leis explicativas dos fenômenos, sem se preocupar com a aplicação prática. Por isso, não é certo afirmar que o construtivismo seja um método de ensino, já que essa teoria psicológica da aprendizagem volta-se para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como o/a professor/a deve ensinar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 64).

Ao introduzirem uma linha de investigação no campo da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) trazem a possibilidade de melhor entender a questão no que se refere à escrita até então ausente nas pesquisas feitas pela Linguística, pela Psicologia e pela Pedagogia, buscando na teoria de Piaget a explicação sobre o desenvolvimento da criança no ato de ler e escrever, do ponto de vista cognitivo. Para as referidas autoras, a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela, pois, no decorrer desse processo, a criança tem seus avanços e recuos até se apossar do código linguístico e assim dominá-lo.

Tomando como base as teorias de Piaget (1978), Ferreiro e Teberosky (1985) elaboraram cinco níveis que apresentamos a seguir e que devem ser considerados durante o processo de aquisição da leitura e da escrita:

**NÍVEL 1** - Nesse nível, escrever significa reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se essa forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e retas ou combinações entre ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base na qual se inserem em curvas fechadas ou semifechada (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Segundo Séber (2002), a criança, ao desenhar, representa materialmente por meio de traçados algo que tem na sua imaginação. Explica que, ao desenhar, ela tende a aproximar, gradativamente, as formas do desenho às figuras que tem em mente e, na escrita, acontece o contrário, pois os traçados vão tomando forma de letras e se distanciam cada vez mais da aparência daquilo que elas pretendem representar por meio das palavras, já que a linguagem escrita se configura num código de sistema arbitrário.

No que diz respeito à interpretação da escrita, Ferreiro & Teberosky (1985) esclarecem que, nesse primeiro nível, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas no resultado e que todas as escritas se assemelham entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente.

NÍVEL 2 – A hipótese central desse nível de acordo com Ferreiro & Teberosky (1985) é que para poder ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O progresso gráfico mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras. Porém, o fato conceitual mais interessante é que se segue trabalhando com a hipótese de que faz falta certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e há a hipótese da variedade nos grafismos (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Na concepção de Séber (2002), compreender o desenho como forma de aprendizagem é fundamental para quem atua como professor alfabetizador o que implica conhecer as etapas pelas quais a criança passa na evolução desses grafismos, bem como a sua relação com as hipóteses que formula em relação à linguagem escrita.

NÍVEL 3 - Esse nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nessa tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva, cada letra vale por uma sílaba e ocorre o surgimento do que chamamos de hipótese silábica em que a criança dá um salto qualitativo e pela primeira vez trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Ainda, segundo Ferreiro & Teberosky (1985), a hipótese silábica pode aparecer com grafias ainda distantes das formas das letras, com grafias bem diferenciadas e, nesse caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro.

NÍVEL 4 – Na passagem da hipótese silábica para a alfabética, a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “além” da sílaba pelo conflito entre hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafia (ambas as exigências puramente internas, no sentido de serem

hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos da hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito), (Ferreiro e Teberosky, 1985).

Machado et al (2000) explicam que “são nas vivências da escrita que as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético, o que lhes permite ler o que os outros escreveram” (p.52).

NÍVEL 5 – A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar a esse nível, a criança já compreendeu cada um dos caracteres da escrita correspondente a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas e, a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita.

Em Psicogênese da Língua Escrita, Ferreiro (1985), encontramos também um resumo dos níveis citados acima que ressaltam que toda criança passa por fases até que esteja alfabetizada e que essas fases podem ser intituladas como:

- pré-silábica: a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada;
- silábica: a criança interpreta a letra a sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma;
- silábico-alfabética: a criança mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas;
- alfabética: a criança domina o valor das letras e sílabas.

Pilar (2005) nos alerta que o professor deve ser capaz de interpretar as capacidades adquiridas pela criança, utilizando critérios que possibilitem sinalizar progressivos avanços no processo de alfabetização. Levando em conta as capacidades que já foram desenvolvidas, o profissional deverá introduzir, retomar, trabalhar ou consolidar as aprendizagens por meio de atividades planejadas de acordo com as necessidades individuais ou da turma. Ferreiro & Teberosky (1985) afirmam que se pode perceber que, conforme a etapa do desenvolvimento da criança, ela tem a capacidade de construir ideias que vão se modificando gradativamente à medida que seus conhecimentos vão se tornando mais claros.

Nesse sentido, Pilar (2005) faz os seguintes esclarecimentos: os diagnósticos e avaliações servirão de base para o planejamento das estratégias para a superação das dificuldades encontradas e a sensibilidade do professor

será um fator determinante na adequação da proposta pedagógica à real situação dos alunos. Dessa forma, é preciso que se leve em conta as diferenças individuais ao propor atividades ou avaliar as respostas das crianças.

Foi a partir de estudos da Psicogênese da Língua Escrita que o sistema representativo da leitura e da escrita passou a ser interpretado de maneira diferenciada e a criança passou a ser considerada construtora do seu próprio conhecimento, sendo fundamental o papel do professor, pois lhe compete criar condições em sala de aula, tornando-a um ambiente agradável para que o processo da leitura e da escrita ocorra o mais natural possível.

Vale destacar que esse modo de entender a criança como construtora de conhecimento foi intitulado como construtivismo e, a partir dos anos de 1980, esse método foi considerado uma alternativa para propor mudanças no ensino público especialmente, pois havia nessa época, segundo Mello (2007), graves denúncias de evasão e repetência logo nos primeiros anos de escolarização de crianças o que, de certa forma, era preocupante para o sistema educacional e político do país.

Com o intuito de esclarecer e convencer os professores da importância dessa nova proposta de alfabetização, a Secretaria de Educação de São Paulo publicou vários textos com informações da teoria construtivista. Também foram realizadas palestras com profissionais da educação para uma maior compreensão do tema em questão o que gerou algumas consequências na realidade escolar, como:

[...] passados os primeiros anos do impacto que essa medida provocou e dada à permanência dela e os investimentos contínuos que propuseram a alteração da relação professor-aluno, buscando-se a qualidade do processo de ensino [...] a permanência, no tempo, dessa proposta e suas ações de implantação, podem garantir importantes significativas mudanças em relação à atuação dos professores alfabetizadores (MELLO, 2007, p.104).

Nesse sentido, o professor alfabetizador dá alguns passos para que ocorram mudanças e posturas diferentes como, por exemplo, a de não ser meros expectadores, pois esse tem que conduzir o aluno a dar seus primeiros passos para a construção de seu conhecimento, e a escola tem que dar as condições adequadas de trabalho para que os educadores não trabalhem apenas com a simples repetição de letras e sílabas.

Mello (2007) enfatiza que cada criança tem um momento próprio de aprender e, quando não são estimuladas ou há uma grande cobrança no momento da alfabetização, isso pode causar uma demora no processo de aprendizagem o que pode ser confundido com dificuldade de aprendizagem.

Ferreiro (2001) define que o processo de alfabetização é a construção do conhecimento que tem início muito cedo e que nunca termina. Esse fato se constata no dia a dia de cada indivíduo, pois desde cedo convive com diferentes informações produzidas e interpretadas pelos adultos, nos mais variados contextos, ou seja, vê letreiros em cartazes, jornais, revistas, televisão, placas, etc.

Para que a criança faça relação com a escrita e que tenha contato fora da escola e dentro, é necessário apresentar todo tipo de material escrito que for possível na sala de aula e, em cada classe de alfabetização, deve haver um canto ou área de leitura onde se encontram não só livros bem editados e bem ilustrados, mas também qualquer material que contenha escrita (FERREIRO, 2001, p.33).

Ferreiro (1985) ainda ressalta que a criança constrói hipóteses a respeito do que seja ler e escrever, portanto ela não espera chegar à idade certa ou que alguém se disponibilize a ensiná-la, mas vai aos poucos, naturalmente, se alfabetizando. Isso não significa dispensar o professor, mas sim alertá-lo para que, antes de iniciar o seu trabalho, conheça a sua turma e o nível em que cada um se encontra para assim desenvolver atividades que ajudem seus alunos a se desenvolverem.

Percebemos, então, que alfabetizar é um desafio. Muitos estudiosos, como Piaget, (1978) consideram que a alfabetização da criança deverá acontecer de forma orientada pelo professor, em que o educando seja valorizado e que seus regionalismos, linguagens sejam respeitados, e a escola assuma a responsabilidade de conduzir o aluno a conhecer a norma culta e a inseri-lo no mundo social crítico por meio do ensino – aprendizagem.

Barbosa (1996) destaca que a alfabetização requer profundas reflexões principalmente em nosso país, onde o fracasso escolar está inserido não só na educação, mas também na política social. A partir daí, constatamos que, para acontecer à alfabetização, é preciso que todos os educadores sejam capazes de trabalhar de forma comprometida e dinâmica, usando as técnicas e os métodos adequados a fim de inserir sempre o aluno no “mundo” da leitura e da escrita.

A esse respeito Raupp (2006) também enfatiza a questão da aquisição da leitura e da escrita que deve ser objeto de discussão, estudo e aprofundamento por parte de todos os professores no sentido de que, ao se falar em alfabetização, esses possam ter conhecimento teórico suficiente para alicerçar o fazer pedagógico, seja na Educação Infantil seja nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Portanto, a alfabetização é um processo de construção e, para ensinar a criança a ler e escrever, são necessários alguns procedimentos como destaca Kramer (2009): possibilitar à criança a criação de textos, incentivá-la a escrever de forma convencional, permitindo-lhe levantar hipóteses, observar o que escreve, por meio de vários tipos de material escrito, com intuito de possibilitar que a criança utilize materiais que sejam significativos à sua formação.

Medel (2011) destaca que refletir sobre a organização do ambiente educativo é de grande relevância para que o educador consiga repensar a organização do trabalho pedagógico e, assim, possibilitar que as crianças construam conhecimentos.

Barbosa (2008) lembra que a criança não se transforma em leitor de um dia para outro, ela percorre um trajeto cujas bases são as concepções sobre o que é ler, e esse trajeto tem início a partir do momento em que as condições do meio lhe sejam favoráveis e, de acordo com Klein (2008), não basta o professor entender a alfabetização como um processo, é preciso que ele conduza o aluno a percebê-la também dessa forma.

Soares (2007) destaca que, na perspectiva de Ferreiro, o docente deve ser capaz de compreender o processo linguístico e psicolinguístico de aprendizagem da língua escrita, compreender que essa está associada ao conhecimento das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, deve saber também identificar em que estágio do processo de apropriação do sistema a criança se encontra e, a partir daí, conduzi-la ao processo da escrita.

Assim, percebemos os estudos apresentam a alfabetização como um processo de construção. Nesse sentido, é necessário reconhecer e respeitar os processos e fases de desenvolvimento da criança e destacar a importância de o professor alfabetizador ser comprometido com a aprendizagem das crianças. Não pretendemos neste artigo esgotar todo o processo histórico da alfabetização, mas refletir sobre alguns aspectos essenciais a essa discussão.

## **REFERÊNCIAS**

- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura* – São Paulo: Cortez, 2008 – (Coleção magistério, Série formação do professor).
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita Emília Ferreiro e Ana Teberosky*. Trad. De Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita Emília Ferreiro e Ana Teberosky*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. 4. ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.
- KRAMER, Sonia. *Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*. São Paulo: Ática, 2009.
- MACHADO, Anna Maria Neto, et. al. *Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEDEL, Cássia RavenaMulin de A. *Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas* / Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira, *Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita*, São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- Mortatti, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2010, vol.15, no.44, p.329-341.
- PIAGET, J. *Problemas de Psicologia Genética*. In: Os pensadores. Trad. Nathanael C. Caixeiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978ª. p. 1 – 64.
- PILLAR, Analice Dutra. *Ver, criar, compreender. Viver Mente & Cérebro*, ed. Especial Memória da pedagogia, n.5, p.33-41, São Paulo, Duetto, 2005.
- RAUPP, Mmarilene Dandoline. *Reflexões sobre a infância: conhecendo crianças de 0 a 6 anos* / Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.
- SEBER, Maria da Glória. *Psicologia do Pré-escolar: uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SOARES, Magda. *Aprender a escrever, ensinar e escrever*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2007

## CAPÍTULO IX CONSIDERAÇÕES SOBRE A DIMENSÃO POLÍTICA DO PLANEJAMENTO ESCOLAR

*Valéria Moreira Rezende  
Rogéria Moreira Rezende Isobe*

### **Introdução**

Dentre as muitas possibilidades que o tema sugere para aproximarmos-nos dele, escolhemos começar afirmando que as práticas educativas que ocorrem no interior das instituições escolares são, antes de qualquer coisa, políticas, isto é, contêm uma dimensão política que não pode ser negada nem minimizada. De fato, a análise do cotidiano escolar é sempre uma análise política das ações dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Nas palavras de Veiga-Neto:

[...] o político não é uma dimensão a mais, senão que o político atravessa constantemente todas as demais. Isso se dá de tal maneira que até o acesso que temos a nós mesmos está determinado pelo político. Eu não posso ser um sujeito social sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito ético sem ser um sujeito político; eu não posso ser um sujeito epistemológico – isso é, eu não posso nem mesmo pensar ou falar sobre o mundo ou sobre mim mesmo – sem ser um sujeito político (1996, p. 170)

Entender as práticas cotidianas que ocorrem no interior da escola como práticas políticas implica questionar a dicotomia estabelecida no campo educacional entre *práticas* e *políticas*, na medida em que “não faz sentido qualquer proposta de tornar “politizadas” as práticas aí desenvolvidas. Elas já são políticas” (ALVES, 2010, p. 49). Nessa perspectiva, o planejamento escolar é necessariamente entendido como prática política coletiva repleta de contradições, lutas e tensões entre os atores envolvidos no processo educacional.

As ações de planejamento efetuadas pelos sujeitos escolares sofrem os impactos dos movimentos de reformas educacionais que, no Brasil, desde a década de 1990, têm sido orientadas pela lógica neoliberal. No âmbito dessa governamentalidade, proclamada como Nova Gestão Pública (NGP), ocorre um gradativo processo de privatização de serviços públicos com a implementação da racionalidade econômica e mercadológica na oferta de bens e serviços essenciais, entre eles a educação (OLIVEIRA, 2015). Em decorrência, os sujeitos escolares enfrentam alguns problemas entre os quais as ingerências da política de responsabilização na organização da escola,

no trabalho docente e no desempenho escolar dos estudantes; os mecanismos de controle e monitoramento do trabalho docente; os recorrentes resultados de fracasso no desempenho das avaliações em larga escala; a introdução da lógica de mercado e com ela a imposição da política de resultados; os princípios de meritocracia e competitividade; a adoção de critérios de bonificação como estratégia de estímulo às escolas e professores de sucesso (CASASSUS, 2009; FREITAS, 2005, 2006, 2014; HYPÓLITO, 2010; BALL, 2001; AFONSO, 2014).

Entender a complexidade do planejamento escolar implica, portanto, constatar que, se esse processo se materializa no interior da escola, não está circunscrito ao espaço em que ele ocorre. Trata-se de um processo interposto em forma de rede, cujos fios, procedentes de diversas instâncias do sistema educacional, acabam compondo a tessitura de um fazer escolar conectado a um contexto mais amplo no qual a escola está inserida. Desta forma, as reformas educacionais acabam por repercutir no trabalho de planejamento construído pelos sujeitos escolares, ou seja, o ato de planejar não está imune a estas políticas.

Sofrendo os impactos das reformas neoliberais ocorridas nos últimos anos, a escola brasileira tem sido marcada por inconstâncias e indefinições na medida em que o Estado, ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza, aumenta as estratégias de controle, utilizando como dispositivos regulatórios a elaboração de indicadores de desempenho e avaliação de resultados com incentivo à concorrência e a competitividade entre as instituições escolares circunscrevendo, desta forma, a atuação dos sujeitos escolares à racionalidade mercantil. Sob os ditames do Estado Avaliador (AFONSO, 1999) a qualidade de ensino passou a ser medida pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, que subsidiam, desta forma, o planejamento e a tomada de decisões da gestão escolar, ou seja, nesse processo são desconsiderados os elementos intrínsecos aos processos de ensino-aprendizagem presentes nos cotidianos das aulas e das escolas, em suas singularidades e especificidades. A propósito da qualidade são pertinentes as considerações de Brandão e Chirinéa (2015, p. 465)

[...] a qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção.

Frente a uma nova governabilidade da educação inscrita na vertente neoliberal, a educação caminha na contramão do que se espera da formação integral do sujeito. Urge então que as escolasousem contrapor a ordem estabelecida e potencializem a participação política e coletiva dos diferentes atores envolvidos nas redes educativas no sentido de construir um projeto político pedagógico que represente a existência complexa, singular e circunstancial de cada instituição escolar configurando desta forma sua autonomia, identidade e compromisso com a formação da cidadania.

### **O planejamento escolar na abordagem participativa**

Existem diferentes tipos de planejamento para atender a objetivos e fins diversos que se diferem pelo grau de complexidade de cada instituição. No âmbito da educação o planejamento ocorre em três níveis distintos: 1) o macro planejamento constituído pela União e representado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que traça as diretrizes da educação brasileira; 2) o planejamento intermediário constituído pelos estados e municípios e representado pelos Planos Estaduais e Municipais de Educação; 3) o planejamento micro constituído no âmbito da unidade escolar e representado pelo projeto político pedagógico. Este último será foco deste estudo.

A escola traz consigo a responsabilidade de instituição formadora da sociedade por sua importante contribuição para o desenvolvimento da cidadania. E esse é o ponto nodal que a diferencia da empresa que visa a aferição de lucro. Nessa perspectiva, a participação, sem seu sentido pleno caracteriza-se por uma forma de atuação consciente na qual os sujeitos escolares reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica institucional.

A concepção do planejamento está diretamente relacionada com modelo de gestão adotado pela instituição educativa. No caso da escola pública observa-se uma contradição quanto ao modo de organização de gestão e planejamento. Por um lado, a LDB 9394/96 estabelece princípios de gestão democrática da escola traduzida na elaboração do Projeto Político Pedagógico. De outro lado, o direcionamento apontado pelo Ministério da educação encaminha o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) na perspectiva da organização gerencialista e mercadológica. Sendo assim observa-se que a escola lida como a ambiguidade de orientação na sua organização gerando dois tipos distintos de planejamento: o estratégico e o participativo.

Esses dois tipos de planejamento têm características diferenciadas. O primeiro de caráter gerencial tem como principal característica a ótica da racionalidade, da produtividade e do atendimento às demandas do “cliente”; a educação é vista como um negócio passível de dar lucro. Essa concepção de planejamento foi disseminada a partir da vertente neoliberal que atribui a falta de qualidade da escola está ligada a falta de gerenciamento, o que implica na implantação de uma política de resultados. O segundo tipo de planejamento, com viés democrático, têm por característica estimular a participação dos sujeitos no processo deliberativo, tomando como referência o Projeto Político Pedagógico como uma de suas estratégias centrais, uma vez que esse documento, quando constituído democraticamente, representa os anseios e o ideal da grande maioria da comunidade escolar.

O planejamento participativo requer um contínuo processo de reflexão e ação dos sujeitos escolares. Representa o movimento coletivo de construção e reconstrução da identidade institucional de acordo com a cultura escolar local tal como definida por Libâneo (2004, p. 33)

[...] modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas.

Essa forma de condução das ações pedagógicas na escola visa não só democratizar as decisões, mas estabelecer o as prioridades para as pessoas envolvidas no processo e constitui-se em um ato de cidadania, na medida em que esse processo possibilita a definição da concepção de educação com o qual a escola deseja trabalhar.

A construção do planejamento participativo ocorre em meio à tessitura de práticas cotidianas e modos de pensar muitas vezes contraditórios dos sujeitos escolares. Nesse sentido, Vasconcellos (2008, p.79) argumenta que o ato de planejar é um momento importante que vai além do preenchimento de planilhas e quadros: “Planejar não é, pois apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”.

Em contraposição aos modelos burocratizados de planejamento, que se sustentam na divisão do trabalho e na fragmentação da ação educativa, o planejamento participativo pressupõe o fortalecimento dos processos e das práticas participativas e coletivas de organização da educação e da escola. Considerando o contexto nacional,

regional, local e comunitário o ato de planejar deve ter como foco uma educação que “não limite, mas que liberte que conscientize e comprometa o homem diante do seu mundo. Este é o teor que se deve inserir em qualquer planejamento educacional” (OLIVEIRA, 2007, p. 27).

O planejamento participativo abrange duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social. A característica principal dessa forma de conceber o planejamento é que não possui um caráter meramente técnico e instrumental. Na medida em que parte de uma leitura crítica do mundo, acaba por denunciar o caráter injusto e excludente da sociedade. A participação se torna, nessa ótica, requisito fundamental para construção de uma nova educação, uma nova escola, uma nova ordem social que subverte a ordem gerencial e mercantilista e se constitui como instrumento de transformação da realidade visando ultrapassar o instituído de forma a alcançar o instituinte.

Nesse processo, o planejamento escolar constitui-se como dispositivo de reflexão coletiva, análise da práxis pedagógica e instrumento teórico-metodológico que permite a todos os envolvidos reafirmar suas posições e avaliar suas práticas, dando-lhes novo significado. Por esta razão o ato de planejar a ação educativa deve ser traduzido, assumido e vivenciado como um ato político que requer reflexão e ação coletiva. Sob o ponto de vista mais abrangente o planejamento das ações educativas deve ser articulado e integralizado pelo norteamento do projeto político pedagógico.

O planejamento participativo viabiliza, pois, a tomada de decisões a partir da realidade da escola; propicia a construção coletiva dos objetivos das atividades de ensino e de gestão da escola; projeta as potencialidades da escola frente às demandas sociais; faz a previsão dos recursos diversos; otimiza o tempo e o espaço pedagógico; organiza o trabalho coletivo; explicita princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente que assegurem a articulação das atividades escolares; assegura a unidade e a coerência do trabalho docente; expressa os vínculos entre o posicionamento político-filosófico, pedagógico e profissional na gestão escolar; norteia, enfim, os caminhos a serem seguidos pela escola.

### **Projeto político pedagógico: da concepção à ação**

O projeto político pedagógico (PPP) configura-se como instrumento pelo qual a escola busca garantir o exercício de sua autonomia. Embora a instituição escolar sofra

os impactos das reformas educacionais, o PPP constitui-se como dispositivo que fortalece o protagonismo dos sujeitos escolares frente as ingerências das instâncias administrativas superiores. Se não há um projeto efetivamente implementado a identidade e cultura da escola tornam-se indefinidas e sem raízes. O conceito de Projeto Político Pedagógico é definido por Veiga (2001, p. 11).

É um documento que não se reduz á dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico, que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

O poder desse importante documento tem sido subestimado pela maioria das escolas públicas brasileiras, que muitas vezes desconhecem a sua efetividade no processo de transformação social. Para Veiga (2001) o PPP deve representar um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis á efetivação de sua intencionalidade, que não deve ser descritiva ou constativa, mas é constitutiva e construída pela coletividade, uma vez que o PPP é o conjunto dos elementos orientadores de toda ação pedagógica na escola.

Para Vasconcellos (2008, p. 143) o PPP é assim definido:

O projeto político pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano na escola, só que de forma refletida consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Faz-se necessário analisar os elementos constitutivos da organização escolar tais como: o significado social e histórico da educação e da escola, a organização e a cultura organizacional predominante, os processos históricos que as determinam, a configuração das relações de trabalho e das práticas e processos educativos que ali se constroem e reconstroem cotidianamente.

Isso pressupõe uma reflexão sobre as dimensões sociais, políticas e culturais da realidade escolar e dos sujeitos que a constroem cotidianamente. O trabalho é coletivo – desde os processos de tomada de decisão até os processos de controle e avaliação –

assumido em sua radicalidade possibilitará a construção de novas bases para as relações de trabalho e práticas educativas que ali se desenvolvem.

O PPP precisa ser assumido e vivenciado por todos os participantes da unidade escolar, pois é a mola propulsora, o fio condutor do trabalho escolar. E a responsabilidade está a cargo de toda a escola, em especial dos professores e gestores. Essa definição está prevista na legislação brasileira, em particular na LDB 9394/93 em seu Art 13 que preconiza “os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996).

Não pode haver proposta pedagógica que não seja política e que não tenha como objetivo transformar a realidade. Ele se apresenta como forma de articulação entre as políticas na perspectiva macro e micro. Não há como pensar uma proposta para a sala de aula que não tenha correspondência com a política educacional maior. Isso porque o desenvolvimento de qualquer proposta está intrinsecamente ligada às Diretrizes Curriculares Nacionais, está sendo formada pelo Plano Nacional de Educação, pelas propostas curriculares estados e municípios.

O Projeto Político Pedagógico deverá ser elaborado, discutido, construído e dirigido por toda a comunidade escolar. Ele se pauta pelos ideais que se comprometam com a formação humana do cidadão a partir da indagação: quais os ideais que permeiam as tomadas das decisões nas escolas, a partir da sociedade atual?

Para se pensar uma proposta pedagógica consistente é preciso que o trabalho na escola seja distribuído em funções diferenciadas e não hierarquizadas, viabilizando a democratização das relações internas. Nesse sentido a concepção de PPP apresenta algumas características:

- a) Ser processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições;
- c) Explicitar princípios baseado na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e o estímulo a participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho coletivo voltado para uma realidade específica;

- e) Explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A participação requerida na elaboração do PPP não é colaborativa ou de concessão, mas se efetiva na tomada de decisões pelo coletivo e não para o coletivo. É o exercício da cidadania ativa, construída e não tutelada. Nas palavras de Veiga (2011, p. 22)

[...] a construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

Ao elaborar seu PPP a escola vai delineando sua própria identidade e se afirmando como instituição autônoma frente as ingerências externas. Isso não significa o isolamento da escola mas o processo de construção das práticas escolares considerando suas especificidades e, ao mesmo tempo, o contexto mais amplo das relações políticas, econômicas, sociais e culturais. Na elaboração do PPP alguns pressupostos devem ser considerados:

- a) A educação não pode ser separada de outras variáveis como classe social, sexo, etnia, etc.;
- b) As relações sociais e culturais devem ser consideradas como complexas e em constante transformação;
- c) Os indivíduos devem ser considerados como sujeitos na construção de sua vida social e da vida daqueles que os rodeiam;
- d) O PPP está diretamente associado às políticas e proposições curriculares para reconstrução da cidadania e da sociedade;
- e) É preciso estabelecer em princípios e valores que levem os indivíduos a uma vida harmoniosa;
- f) A ação pedagógica é uma interação entre sujeito cognoscente e os saberes socialmente construídos.

O trabalho na educação básica deve considerar a dimensão da criança como sujeito de direito valorizando o espaço da escola como campo para o exercício da participação e cidadania. Para Veiga (2001, p. 11) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

A autora observa ainda que a construção de um PPP de qualidade requer os seguintes princípios:

- a) Nascer da própria comunidade tendo como suporte, a explicitação das causas dos problemas e nas situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) Ser exequível e prever condições necessárias de desenvolvimento à avaliação;
- c) Ser uma ação articulada entre todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) Ser construído continuamente, pois como produto, também é processo.

A escola não deve ser uma instituição que apenas reproduz relações sociais e valores dominantes, mas principalmente deve ser espaço de luta, confronto e resistência buscando inovar com uma proposta de educação transformadora perfilada em um Projeto Político Pedagógico consistente que busque romper a cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado. Daí a necessidade de se contruir uma proposta sólida, que traduza a identidade da escola e que consolide os esforços dos sujeitos que defendem uma educação emancipatória e não excludente.

### **Considerações**

O cotidiano das escolas sofre os impactos da lógica perversa das políticas públicas gerencialistas inscritas na vertente neoliberal. As repercussões dessas políticas no planejamento são significativas na medida em que mobilizam dispositivos de regulação das práticas escolares segundo a lógica gerencial.

No entanto, a construção de uma prática mais autônoma e criativa no interior das escolas passa necessariamente pela construção de um projeto político pedagógico efetivo, construído de forma participativa e democrática por toda comunidade escolar. Nesse sentido, o PPP torna-se instrumento para que as escolas não sejam totalmente reféns das ingerências externas potencializando o protagonismo político dos sujeitos escolares nos processos de organização da escola. Nessa perspectiva, torna-se possível a constituição de uma consciência crítica sobre a função social da escola em uma sociedade de classes e sobre o papel da educação como fenômeno de emancipação humana e transformação social.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas de Avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.
- \_\_\_\_\_. Estado, Mercado, Comunidade e Avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educ. Soc.*, ano XX, nº 69, p. 139-164, Dezembro/99.
- ALVES, N. Redes Educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: DALBEN, Ângela e. Al. (org). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 49-66.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- BRANDÃO C. F. e CHIRINÉA A. M. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. *Sísifo*. Revista de Ciência da Educação, pp71-78, 2009.
- FREITAS, L.C. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. *Educ. Soc*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 8ª edição, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez, 2014.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educ. Soc*.Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008
- OLIVEIRA, D. A. *Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos*. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2007.
- \_\_\_\_\_. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico*. Cadernos Pedagógicos do Libertad, 7ª ed. São Paulo: 2008

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola – uma construção possível. 2 a . ed., Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. A. *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. São Paulo: Papirus, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e suas experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 2, pp161-175, jul/dez. 1996.

## CAPÍTULO X

### O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Mariane Gomes Pereira  
Thatiane Duarte Mendes Arantes*

#### **Introdução**

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica oferecida para crianças de 0 a 5 anos. A legislação brasileira prevê que essa etapa do ensino promova uma formação básica às crianças, à qual todas as pessoas têm direito para exercerem a sua cidadania. Segundo Oliveira (2008) a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, ficou acertado que as crianças dessa idade passaram a ter o direito de acessar os conhecimentos necessários para a continuidade de seus estudos, de forma que os currículos da Educação Infantil e do Ensino fundamental estejam articulados e atendam aos aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais, que fazem parte do desenvolvimento da criança. Evidencia-se assim, a necessidade de se tomar a criança como um todo e promover o seu desenvolvimento integral.

Um ponto fundamental do trabalho na Educação Infantil é a avaliação. Deste modo, uma pergunta se faz relevante: Qual a importância de avaliar na Educação Infantil? A partir desse questionamento, discutiremos a função e a importância do ato da avaliação nesse nível de ensino, propondo uma reflexão crítica acerca desse conceito. Coll (1996) apud Carvalho (2007), argumenta que avaliar é uma atividade baseada em critérios, em que se obtêm informações acerca de um fenômeno, situação, objeto ou pessoa. Com base nessas informações, faz-se uma análise e propõem-se encaminhamentos.

Diante disso, pode-se pensar que a avaliação é uma bússola no processo educacional, pois, de posse dos dados levantados, o professor pode observar a evolução das crianças pequenas, refletir sobre esta e organizar seu planejamento para que o resultado do trabalho seja o desenvolvimento integral do estudante.

Entretanto, há uma perspectiva de avaliação diferente e que por muitos anos prevaleceu e ainda permanece em algumas instituições de ensino, com uma visão tradicional de avaliação. Esta centra-se em reduzir a prática avaliativa a aplicação de alguns instrumentos pouco reflexivos na educação infantil, por exemplo, relatórios em forma de escalas, os quais os professores preenchem e que, por vezes, não representam o real desenvolvimento da criança. A partir do ensino fundamental, as provas servem

para contabilizar os erros e acertos, e, posteriormente, dar o veredito de aprovado ou reprovado. Vejamos a seguir, alguns pontos importantes a serem discutidos sobre a avaliação escolar.

### **Reflexões acerca do conceito de Avaliação Escolar**

O conceito de avaliação escolar é amplamente discutido por pesquisadores do mundo todo e existem diferentes ideias e concepções acerca desse tema. A avaliação e as provas, por muitos anos, passaram a ter o mesmo significado na prática pedagógica, porém sabe-se que essas têm conceitos distintos. A avaliação remete ao exercício de observação mais profunda da aprendizagem e do desenvolvimento do trabalho pedagógico, já a prova é um dos possíveis instrumentos da avaliação.

Luckesi (2008) faz uma interessante discussão em relação ao que ele denomina como **Pedagogia do Exame**<sup>8</sup>. Segundo essa ideia, há uma ênfase na prática pedagógica pelo uso de provas e exames, enquanto o processo de ensino e aprendizagem permanece à margem do trabalho. Nessa prática estudar, para o educando, visa meramente aprovação por meio de nota obtida, desse modo processo de aprendizagem passa a ser desconsiderado. É comum alguns professores utilizem as provas como um instrumento de ameaça e medo, como uma forma de fazer o discente estudar. Por sua vez, os pais também ficam na expectativa das notas, como se essa fosse a única forma de acompanhar os estudos e rendimento dos filhos.

De acordo com Hoffmann (2003) “as notas e provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas” (p.22). Essa autora também pontua que as avaliações que obedecem a essa lógica não apontam as reais dificuldades dos estudantes e dos professores, além disso, não possibilitam encaminhamentos para tomada de decisões.

Outra questão relevante é a relação entre a função social da escola e a avaliação. No cenário em que vivemos, a função da escola é influenciada pelo sistema capitalista que é excludente e classificatório. Nessa lógica, a avaliação tem o papel de selecionar os melhores e/ou também aqueles que se adequam ao sistema e excluir os que são reprovados.

---

<sup>8</sup> Grifo nosso.

Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o final da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. (FERNANDES, 2014, p.119)

A avaliação na Educação Infantil, segundo Hoffmann (2001), precisa ser essencialmente contrária à concepção de julgamento de resultados. É importante que se parta da valorização das crianças e suas manifestações. Dessa forma, pensando na contramão dessa lógica tradicional de avaliação que centrada na aplicação de provas e exames cujo resultado é a aprovação ou reprovação, convidamos o leitor a refletir sobre o conceito de avaliação formativa que promove não só a aprendizagem do estudante e do professor, como também o desenvolvimento da escola, na medida em que a cultura avaliativa criada por esse modelo de avaliação, segundo Villas Boas (2004), é de parceria, respeito mútuo, responsabilidade e seriedade.

A avaliação formativa preocupa-se com a aprendizagem do estudante, nesse sentido, tem finalidade de proporcionar informações sobre o processo, e com tais informações observar se há necessidade de ajustar ou mudar a prática pedagógica, pois o objetivo que se pretende alcançar é a aprendizagem dos discentes. E então segundo Villas Boas (2004)

A avaliação formativa é a que usa todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. A interações entre professor e aluno durante todo um período ou curso é um processo muito rico, oferecendo oportunidade para que se obtenham vários dados. Cabe ao professor estar atento para identificá-los, registrá-los e usá-los em benefício da aprendizagem. (p. 36)

É inegável os benefícios do uso da avaliação formativa, visto que contribui para aprendizagem dos estudantes, além de ela se adequar bem em todas as etapas da educação básica. Existem vários instrumentos que podem ser usados em convergência com esse modelo de avaliação, todavia, nesse texto, dar-se-á ênfase ao uso do portfólio na Educação Infantil.

### **A avaliação por meio de Portfólios**

Em diferentes países do mundo, o portfólio vem sendo discutido, por estudiosos do tema avaliação, como uma ferramenta muito interessante no processo de avaliação

escolar em diferentes níveis de ensino. Segundo Moreira (2010), esse instrumento começou a ser utilizado por artistas com a finalidade de apresentar amostras de seus trabalhos a potenciais empregadores, como uma forma de materializá-los e demonstrar atributos desenvolvidos ao longo de seu percurso profissional. Já na área da educação, tem-se referência do uso do portfólio na década de 1970 no Canadá e na década de 1990, nos Estados Unidos da América, quando o portfólio se destacou como uma prática de excelência em diversificadas áreas do ensino. Atualmente existem vários pesquisadores sobre o assunto e algumas iniciativas de uso desse portfólio na prática educacional em diferentes níveis, desde o ensino básico ao superior e pós-graduado.

Em pesquisa bibliográfica, percebe-se que não há uma definição geral ou um método rígido e determinado sobre o que é e como se faz um portfólio. Porém há alguns pontos comuns que o caracterizam e ajudam a conceituá-lo. Sendo assim, para Sá-Chaves (2005), Moreira (2010), Villas Boas (2005) e Shores & Grace (2001), o portfólio pode ser considerado como uma coletânea de materiais, organizada de modo reflexivo, que revela o processo de aprendizagem do estudante. Segundo Simão (2005), essa seleção de trabalhos deve ser justificada pelo autor do portfólio, de forma a demonstrar sua reflexão sobre como ele pensa o seu processo de conhecimento.

Sá-Chaves (2005) argumenta que o portfólio, o qual denomina como portfólio reflexivo, é uma estratégia que procura evidenciar o modo pelo qual cada um se apropria da informação reconstruindo assim o seu conhecimento. Trata-se de uma peça única, uma produção autoral, que permite evidenciar os sentidos que o sujeito atribui ao seu conhecimento e ao seu processo de aprendizagem.

Esse instrumento pode conter uma variedade de materiais, como: textos, fichas de avaliação, composições, colagens, fichas de leitura, reflexões pessoais, trabalhos de casa, recortes de jornal, *feedback* escrito de colegas e/ou professores, gráficos, dentre outros. E também pode assumir diferentes formas, como pastas, fichário, caixa multimídia, algum suporte digital ou até mesmo ser totalmente *online* (NUNES & MOREIRA, 2005).

Outra característica importante do portfólio é o fato de ele promover uma avaliação processual e não visar apenas ao resultado final. Silva & Sá-Chaves (2008) argumentam que o portfólio é uma estratégia de acompanhar e avaliar o estudante de maneira contínua, sendo que, ao final, se tem uma visão dos resultados e sobretudo dos processos que o determinaram. Assegura-se assim, uma aprendizagem reflexiva e

contextualizada. Portanto, trata-se de uma avaliação mais autêntica, mais fundamentada e mais participada.

Esse rico instrumento pode ser utilizado nos diferentes níveis de ensino e, em cada um deles há a suas particularidades em função da faixa etária dos estudantes, dos objetivos do curso, do tempo de desenvolvimento do trabalho (semestral, anual, dentre outros). Na Educação Infantil, existem autores que defendem o uso do portfólio como uma ótima ferramenta de avaliação, que permite acompanhar de maneira cuidadosa e atenta ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Barbosa & Horn (2008) argumentam que a avaliação, na educação infantil, precisa se caracterizar como um acompanhamento das aprendizagens e deve dar visibilidade a todo o percurso construído pela criança no contexto escolar. Para tanto, o portfólio se revela como uma possibilidade interessante de trabalho na medida em que é construído por uma coletânea de produções, com variadas modalidades de expressão durante um período de tempo, que são analisadas periodicamente com as crianças e também com os pais. Tanto as crianças, como os professores e familiares têm a oportunidade de revisitar e relembrar as experiências e acontecimentos que marcaram a história da criança na escola e que revelam de maneira única sua diversidade.

É importante ressaltar que o professor tem um papel importante na construção do portfólio. Silva & Sá-Chaves (2008) pontuam que ele assume a função de mediador no processo de aprendizagem da criança, permitindo uma reflexão compartilhada, de modo que ele passa a respeitar a singularidade de cada sujeito aprender. Barbosa & Horn (2008) complementam dizendo que o professor tem a oportunidade de acompanhar os avanços significativos de cada criança, bem como os desafios e dificuldades que ela enfrenta na construção de seus conhecimentos. Outro ponto fundamental da participação docente é o fato de que esse profissional também tem a oportunidade de avaliar o seu próprio trabalho. Carvalho (2007) pontua que, a partir da análise do portfólio, o professor poderá rever a sua prática pedagógica, preparar intervenções, selecionar atividades e metodologias para superar dificuldades que se apresentem ao longo do processo, com vistas a promover o desenvolvimento da criança. Shores & Grace (2001) dizem que o trabalho com a avaliação contínua com portfólio pode proporcionar um aumento do conhecimento e de habilidades de que os profissionais em educação infantil necessitam, como conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, uma ampliação de variedade de técnicas de entrevista e observação, a adaptação de ambientes e propostas para atender a diversidade das necessidades individuais das

crianças. Desse modo, o portfólio também contribui para o desenvolvimento profissional do professor.

Para que o portfólio revele toda a riqueza do processo de aprendizagem das crianças é importante que ele contenha relato das vivências, dos diálogos, fotografias, vídeos, além de produções diversas das crianças em seu desenvolvimento escolar. Como as crianças dessa idade geralmente não dominam a linguagem escrita, cabe ao professor uma importante tarefa - a de fazer registros e anotações de suas observações sobre as vivências -, como argumenta Carvalho (2007). Esse material servirá de fonte de dados para o processo de análise e avaliação reflexiva. Também pelo fato de a criança ainda não escrever com autonomia, o docente poderá buscar alternativas para apresentar as reflexões e autoavaliação da criança sobre seu processo de aprendizagem, sobre seus avanços e sobre os desafios que enfrentou, por exemplo. Ao fazer papel de escriba, a criança poderá registrar seus pensamentos e ideias por meio de outras linguagens, como desenhos, pinturas, colagens, dentre outros. Esse momento de autoavaliação é muito precioso, pois oportuniza a ela expressar o que aprendeu, pensar sobre o sentido de sua escolarização sua forma de aprender e desenvolver recursos para enfrentar suas dificuldades e desafios.

Fica claro, portanto, a importância de o professor escrever, relatando e refletindo sobre o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas e do desenvolvimento de suas crianças. Cañete (2010) argumenta que esse tipo de escrita faz com que o professor se configure como produtor de conhecimento sobre sua própria prática e tal escrita está diretamente relacionada ao ato de pensar, que envolve uma integração de símbolos e representações. Escrever sobre sua rotina favorece o aprimoramento da capacidade de observação e de compreensão dos processos. Trata-se de uma nova forma de compreender a complexa realidade no contexto educacional.

Outro ponto fundamental na produção dos portfólios é a participação das famílias, que são convidadas a participar de modo mais efetivo da vida escolar de seu filho. Os pais e/ou responsáveis deixarão de receber comunicados demonstrando os resultados da aprendizagem de sua criança e passarão a ser convidados a entender efetivamente o processo, compreendendo as dificuldades e avanços de seu filho (CARVALHO, 2007). Trata-se de uma oportunidade de desenvolver um círculo de aprendizado que se estende da escola até o lar e vice-versa. Os familiares também poderão contribuir com o processo de aprendizagem das crianças enviando materiais, informações e/ou

fornecendo apoio voluntário em vivências e investigações que estiverem sendo trabalhadas com as crianças. (SHORES & GRACE, 2001).

Porém alguns desafios e percalços se fazem presentes no processo de construção do portfólio. Alguns autores, como Gaspar (2010), Grilo & Machado (2005), relatam que o trabalho com o portfólio requer tempo e disposição dos professores e estudantes. O professor se vê diante de um grande número de trabalhos a serem compilados, o que exige um trabalho diário e contínuo junto aos estudantes, nesse processo de seleção e reflexão. Villas Boas (2005) também pontua que trabalhar com portfólios não é uma tarefa fácil conforme os professores relatam, falta de tempo e a resistência em escrever são entraves durante o processo. A autora enfatiza que estudar sobre o assunto, fazer leituras e discussões sobre o uso do portfólio ajuda a desenvolver nos professores uma atitude positiva em relação ao trabalho com o instrumento.

Mesmo compreendendo que o trabalho com portfólios é desafiador e exige dedicação de todos em sua produção, por todos os demais pontos que foram elencados nesse texto, fica muito evidente que ele é uma excelente ferramenta de avaliação escolar. Esse instrumento incentiva um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e significativo para professores, estudantes e família. Há muitos relatos de experiência encontrados na literatura nos quais professores e estudantes contam sobre um sentimento de orgulho e prazer frente à construção do seu portfólio.

### **Considerações Finais**

Discutir sobre a avaliação na Educação Infantil é muito importante para que possamos contribuir com as reflexões sobre a evolução da qualidade da educação nesse nível de ensino. O ato de avaliar está conectado às concepções que se têm sobre educação e infância, desde as teorias sobre a construção do conhecimento, a questões curriculares, dentre outros. Defendemos uma avaliação que não seja classificatória e excludente, que não vise apenas a resultados. Acreditamos que a avaliação deve partir de todo o processo educativo e promover reflexão e crescimento para os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem - professores e estudantes. Nesse sentido, o conceito de avaliação formativa faz-se muito interessante nessa discussão, na medida em que nos convida a pensar sobre a avaliação com vistas à promoção da aprendizagem do estudante.

Entendemos aqui que a avaliação está integrada às demais práticas educacionais desenvolvidas no cotidiano escolar, por exemplo, o planejamento pedagógico do

professor. Bassedas, Huguet e Solé (1999) argumentam que “a avaliação serve para valorizar o que acontece quando colocamos em prática o programa que planejamos previamente e para verificarmos se é preciso modificar ou não determinadas atuações” (p.173).

Dentre tantos instrumentos possíveis de serem utilizados na avaliação da Educação Infantil, escolhemos destacar o portfólio. Esse instrumento incentiva uma avaliação processual e reflexiva coerente com o conceito de avaliação formativa. Na Educação Infantil, por meio da produção do portfólio, professores e crianças têm a oportunidade de refletir sobre a construção de saberes e sobre o processo construído ao longo do seu caminhar juntos.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C. S. & Horn, M. G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- CAÑETE L. S. C. *O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação de Minas Gerais – UFMG, 2010.
- CARVALHO, S. H. R. *Avaliação na Educação Infantil: O portfólio como ferramenta*. Terra e Cultura, n 44 A 23, 2007. p. 57-68
- FERNANDES, Claudia de O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? In.: \_\_\_\_\_. *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p.93-111
- GASPAR, D. M. P. *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: Uso do portfólio como instrumento de avaliação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010
- GRILO, J. M. & MACHADO, C. G. “Portfólios” reflexivos na formação inicial de professores de biologia e geologia. Viagens na terra do eu. IN Org. Sá-Chaves, Idália, *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. (pp. 23-49) Editora Porto. Porto – Portugal, 2005
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001
- \_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Ed., 2003.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2008
- MOREIRA, J. *Portefólio do Professor: o portefólio no desenvolvimento profissional*. Porto Editora. Porto – Portugal, 2010
- NUNES, A. & MOREIRA. O “Portfólio” na aula de língua estrangeira. Uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores) In Org. Sá-Chaves, Idália, *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. (p. 53-66) Editora Porto. Porto – Portugal, 2005

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: M. L. A. Machado. *Encontros e Desencontros na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2008

SILVA, R.F. & SÁ-CHAVES, Formação Reflexiva: representação dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. V. 12, n27, pp 721-734, out/dez 2008.

SÁ-CHAVES, I. Nota de Apresentação. In: I. Sá-Chaves (org.), *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. (p. 7-19) Editora Porto. Porto – Portugal, 2005

SIMÃO, A. M. V. O “portfólio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiência no ensino pós-graduado. IN Org. Sá-Chaves, Idália, *Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*. (p.85-100) Editora Porto. Porto – Portugal, 2005

SHORES, E. & GRACE, C. *Manual do Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2004

\_\_\_\_\_. *O portfólio no curso de Pedagogia: Ampliando o diálogo entre o professor e o aluno*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-206. Jan/Abr, 2005

## CAPÍTULO XI

### FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Duarte Araújo Silva*

*Vilma Aparecida de Souza*

A constituição da Educação Infantil no Brasil foi fortemente inspirada por movimentos iniciados na Europa, no final do século XVIII para o século XIX, a partir de uma perspectiva assistencialista e médico-higienista. O magistério foi, nesse período, uma possibilidade para que as mulheres que vivenciavam inúmeras restrições no convívio social pudessem ingressar no espaço público e conquistar certa independência. Mas esse trabalho realizado pelas mulheres possuía diferenças significativas, quando comparado ao trabalho dos homens: havia uma concepção de que eram necessários “dotes” femininos para a atuação com crianças pequenas. Assim, percebemos uma contradição na inserção das mulheres nos espaços escolares: “[...]ao mesmo tempo em que representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com a entrada no espaço público, as qualidades exigidas para tal atuação remetem aos papéis desempenhados pela mulher no espaço privado” (MICARELLO, 2011, p.215).

Com isso, não seria necessária uma formação específica para atuar na educação de crianças pequenas, pois as mulheres iriam basicamente manter o modelo de mãe, vivenciado na esfera particular:

As características pessoais, ligadas a papeis desempenhados pela mulher no espaço da vida privada, eram aquelas consideradas necessárias e suficientes para o desempenho das funções de educadora. Nesse caso, uma formação específica para o exercício das funções de educadora seria dispensável, especialmente em se tratando de crianças muito pequenas, que por sua condição de relativa imperícia demandam, de modo especial, cuidados físicos e relacionais. (MICARELLO, 2011, p.215).

Nessa linha, Louro (1995) afirma que a docência se constituiu, na maior parte dos países ocidentais, numa atividade basicamente feminina. A feminização do magistério correspondeu (ou coincidiu) com um processo de maior controle do Estado sobre as pessoas que exerciam a profissão, e as jovens mulheres passavam a ocupar tal espaço: “Para elas, os cursos de formação docente e a possibilidade de profissionalização representavam a ampliação de um universo geralmente limitado ao lar e à igreja. Para elas ser professora era uma conquista” (LOURO, 1995, p.179).

A escola nesse contexto era concebida como:

...um espaço habitado por mulheres e crianças. Ajustando-se aos novos sujeitos que se dedicavam ao ensino, os cursos de formação docentes passaram a acentuar os laços entre escola e lar, a demonstrar que alunos e alunas eram como “filhos (as) “espirituais das professoras e, como consequência, que o amor e dedicação da professora se constituíam na peça fundamental, as mulheres poderiam exercitar o magistério, desde que o entendesse como uma extensão da maternidade e fizessem da escola seu segundo lar. (LOURO, 1995, p.78).

Segundo Micarello (2011), apenas em 1974 foi mencionada na legislação brasileira a formação desses profissionais, na indicação n. 45 do Conselho Federal de Educação. Nesse caso, seria necessária que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores, intitulado Curso Normal de Nível Médio. A partir dessa indicação foram estabelecidos, pelo Parecer n. 1.600/1975 do Conselho Federal de Educação, os conteúdos a serem ministrados no adicional, que contemplavam o conhecimento das características físicas e mentais da criança pequena. Os conteúdos previstos para a formação do professor que atuaria nas instituições de Educação Infantil evidenciam a ênfase em aspectos ligados à psicologia do desenvolvimento, campo que influenciava fortemente o debate educacional e, ainda, a perspectiva compensatória que se atribuía à educação naquele período (MICARELLO, 2011).

Em 1988, com a promulgação da nova Constituição Brasileira, a Educação Infantil é reconhecida como um direito da criança e, a partir da década de 1990, iniciam-se de forma mais consistente algumas discussões nos diversos âmbitos políticos e sociais sobre a formação de profissionais que atuam nessa modalidade. Conforme Lanter (1999, p.154):

...nas décadas dos anos 1970 e 1980, as políticas públicas para a Educação Infantil se caracterizaram por projetos assistencialistas, distantes de ações que valorizassem a educação e a formação do magistério nessa área, ao passo que, hoje, na década de 1990, surge, em meio a movimentos da sociedade civil, medidas tomadas por alguns órgãos públicos com uma nova mentalidade em relação ao significado da infância, da Educação Infantil e, sobretudo, do educador da criança pequena. (LANTER, 1999, p.154).

Com a publicação da Constituição, a Educação Infantil deixa de ser destinada apenas aos pobres, filhos das mães que trabalhavam, e assume um caráter educativo.

Não basta mais ao profissional apenas “gostar de crianças” e cuidar como uma “mãe”, surgindo a “[...] demanda de escolarização e formação na área, rompendo com o estereótipo do profissional leigo e desinformado” (LANTER, 1999, p. 154).

As discussões sobre a formação de professores para a Educação Infantil ganham consistência teórica a partir da década de 1990. Nesses termos, a expansão da literatura sobre o tema se articula ao aumento da produção internacional relacionada à educação da criança de até cinco anos.

Em 1994 o MEC organizou, em Belo Horizonte, o Encontro Técnico sobre a Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP). Participaram do encontro especialistas, profissionais do sistema de ensino, universidades, agências de formação, organizações que atuam na área e representantes dos conselhos de educação de âmbito federal e estadual. Foram debatidos temas como: o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação profissional e as diferentes possibilidades dessa formação, a estruturação da carreira, a remuneração e as condições de trabalho em creches e pré-escolas – uma das publicações encontradas no site do MEC, referente ao evento, é o documento intitulado *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Segundo Lanter (1999), esse encontro trouxe a oportunidade de discussão e decisões sobre aspectos fundamentais presentes na problemática da Educação Infantil no país e as diretrizes a serem seguidas, no âmbito das políticas públicas, no tocante à formação do profissional de Educação Infantil.

Entre as diretrizes explicitadas no referido documento, publicado em 1994, temos:

(1) A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica: destina-se às crianças de 0 a 6 anos e é oferecida em creches e pré-escolas, e, (2) em razão das particularidades dessa etapa de desenvolvimento, a Educação Infantil deve cumprir duas funções complementares indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família. Assim, o adulto que atua, seja na creche, seja na pré-escola, deve ser reconhecido como profissional e a ele devem ser garantidas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com o papel que exerce. (MEC/SEF/DPE/Coedi 1994a, p.15).

Sobre a formação do profissional que atuará na Educação Infantil, são verificadas as seguintes orientações:

- (1) Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais da Educação Infantil deverão ser assegurados, (2) a formação inicial em Nível Médio e Superior, dos profissionais da Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a essa etapa educacional, (3) a formação do profissional da Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas nesse documento, (4) condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuam a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo de 8 (oito) anos. (MEC/SEF, Coedi, 1994b, p.19).

Nesse encontro, realizado em 1994, discutiram-se propostas de reformulações na formação de professores de Educação Infantil, e o discurso de se aliar cuidado e educação foi lançado: “Integrar cuidado e educação se tornou um slogan da Educação Infantil e teve alcance significativo na área, inclusive nos espaços de atendimento à criança até seis anos, mas, infelizmente, apenas enquanto discurso” (AZEVEDO, 2013, p.100).

Com a promulgação da LDB n. 9.394/1996, ocorrem mais mudanças no cenário educacional. Desse modo, a formação de professores para atuar na Educação Básica se torna um tema bastante debatido. Tal ação seria feita em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e Institutos Superiores de Educação (ISE), admitida a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e as quatro séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (art.62).

Sobre o perfil dos profissionais, o art.67 complementa: “[...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação assegurando: (...) IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho”. Assim, se a formação mínima do professor é correspondente à oferecida em Nível Médio, para a progressão funcional contam a titulação e a avaliação do desempenho.

Para Kishimoto (1999), com a LDB n. 9.394/1996, a Educação Infantil foi inserida na Educação Básica; portanto, seus profissionais precisam do mesmo tratamento dos demais profissionais que nela atuam. Assim, devemos romper com concepções preconceituosas de que os profissionais que trabalham com crianças pequenas não necessitam de preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e da sua complexidade, especialmente do potencial de desenvolvimento da faixa etária de até seis anos.

Ainda em relação à LDB n. 9.394/1996, ocorrem várias discussões sobre a formação dos profissionais, pois o mesmo artigo que define a exigência de formação em nível superior para os professores de Educação Infantil também admite o nível médio como formação mínima

na modalidade Normal (Magistério). Para Campos (2009), a ausência de um planejamento estratégico para a formação do grande contingente de leigos e a expansão da oferta via diferentes modos de formação, sem o acompanhamento da qualidade desses cursos, podem resultar em formações aligeiradas. Além disso, segundo a mesma autora, outras preocupações surgem, como:

A formação no âmbito do ensino básico, que historicamente foi organizada para o Ensino Fundamental e Médio, conseguirá formar considerando as categorias espaço, tempo, organização e práticas a partir de um conteúdo próprio da educação dos pequenos e não como uma prévia do Ensino Fundamental? Ou ainda: essa formação conseguirá ser organizada a partir das características que singularizam a educação das crianças pequenas e não uma adaptação dos modos, formas, destinados para a escolarização efetiva? Será possível uma formação dentro da lógica do Ensino Fundamental garantir uma formação que considere a especificidade da Educação Infantil e ser organizada a partir da articulação do cuidar/educar? (CAMPOS, 2009, p.85-86).

Em 1999, o MEC publica o *Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Entre os temas abordados nesse documento há uma análise sobre a situação atual da formação de professores, além de delineamentos de uma proposta de referencial pedagógico-curricular para a formação inicial de docentes. Esses referenciais têm a premissa de que os professores devam atender às necessidades ligadas ao cuidado e à educação da criança de forma integrada, e referem-se basicamente à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Tal documento é fruto da discussão de muitos professores da Educação – equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos consultores, pareceristas e educadores de todos os estados do país presentes nos seminários regionais de discussão do documento, ocorridos no primeiro semestre de 1998 (AZEVEDO, 2013).

Nesse mesmo período houve o Proformação, que consistia em um programa emergencial nacional para formar em nível médio os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem nenhuma formação. Apesar dessas iniciativas, ainda era grande o número de leigos atuando na Educação Infantil e, com as exigências da LDB n. 9.394/1996, no que tange à formação, o governo federal organiza uma política nacional de formação para os profissionais que atuavam na Educação Infantil. Então, em 2005 foi lançado o ProInfantil, programa para capacitação, em nível médio de

professores de creches e pré-escolas públicas e privadas sem fins lucrativos. A partir dessa iniciativa, duas questões emergiram na área: 1) a urgência de formação na área de Educação Infantil; 2) a permanência da ideia de formação de professores de Educação Infantil a partir de uma adaptação da formação para os professores de Ensino Fundamental (CAMPOS, 2009).

Convém salientar que esse programa de formação possuía uma lógica que pressupõe a formação em serviço como uma responsabilidade particular do docente, além de uma intensificação de sua carga horária de trabalho, uma vez que não havia tempo/espaço previstos no seu horário de trabalho para a formação. Além disso, Campos (2009) diz que:

... a qualidade dos cursos pode ser questionada, seja pela ausência de condições objetivas para o estudo e cumprimento das tarefas acadêmicas, seja pela lógica que os orienta, voltada mais aos aspectos pragmáticos da atuação do que ao domínio de uma base teórico-metodológica necessária a uma atuação qualificada. (CAMPOS, 2009, p.109).

Ao final da década de 1990 foi publicado o Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Em seu parágrafo 2º, retira-se dos cursos de Pedagogia a exclusividade de formar professores para crianças de até seis anos em nível superior; logo, os ISEs assumem a responsabilidade por tal formação. Sobre essa questão, Assis (2009) assegura que:

Esse decreto é no mínimo equivocado, porque fere a autonomia universitária, garantida pela Constituição Federal de 1988. Além disso, o parecer vai contra a LDB, que prevê a convivência de três modalidades de formação desses professores: o curso Normal de nível médio, os ISE e os de Pedagogia com habilitação para esses dois níveis de ensino. (ASSIS, 2009, p. 39).

Segundo Azevedo (2013), o curso de formação do professor proposto pelos ISEs pode ser identificado como um curso de caráter técnico-profissionalizante, em decorrência da redução da sua carga horária – 3.200 podendo chegar até 1.600. Abre-se a possibilidade de aproveitamento, em nível superior, dos estudos realizados em nível anterior de escolaridade, desqualificando e banalizando o rigor necessário que deveria ser exigido dos estudos superiores.

Dessa forma, a criação desses institutos deveria contribuir para a ampliação dos cursos de formação de professores em locais onde não houvesse universidades (AZEVEDO, 2013).

Nesse contexto de debates e críticas de estudiosos da área educacional, o Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, substituiu o anterior afirmando que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deveria ocorrer preferencialmente em cursos normais superiores.

Em 2006, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, na Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), destacando que o profissional da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria ter preferencialmente a formação em cursos de Pedagogia.

No que tange às políticas atuais para a Educação Infantil, Kramer (2011) discorre que vivemos um impasse: depois de avançar no início dos anos 1990, chegando a elaborar, sob a liderança da Coordenação de Educação Infantil do MEC, uma série de documentos no sentido de delinear uma política de formação, temos hoje parâmetros de formação, referencial de currículo, propostas localizadas e esporádicas. Mas a autora questiona:

Temos uma política de Educação Infantil que assegure a expansão da cobertura, fortalecimento da nova concepção de infância e promoção da melhoria da qualidade, como postulavam os documentos oficiais que o MEC elaborou em meados da década de 1990? Até agora, em nível nacional, temos mais que diretrizes e “referencial”? Em nível local, é preciso que as propostas de formação redundem em avanço da escolaridade e carreira, o que acontece em poucos municípios. A ação do MEC tem sido, infelizmente tênue (para não dizer omissa) em relação a essa questão, seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação feita pelos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado mudanças de carreira e salário. Existe uma política nacional de formação dos profissionais da Educação Infantil? Ou há, mais uma vez, apenas a compra e venda de pacotes, inclusive com a intermediação do MEC? (KRAMER, 2011, p. 130).

A partir desse breve histórico sobre a formação de profissionais para a Educação Infantil, concordamos com Silva (2011) ao afirmar que, ao olharmos para a infância e o processo de escolarização, detectamos que a infância deixou de ser concebida apenas como um espaço de cuidados maternos familiares, constituindo-se atualmente como objeto de deveres públicos do Estado, da sociedade como um todo.

Mesmo sendo um “dever” do Estado e da sociedade, percebemos uma ausência de políticas destinadas ao profissional de Educação Infantil, o que contribui para o “[...] descompromisso do poder público com o atendimento da criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de Educação Infantil” (LANTER,1999, p.137).

Sem dúvida, torna-se fator essencial uma formação de qualidade dos profissionais, pois apenas com ela será possível formar nesses sujeitos competências e saberes necessários, capazes de contribuir significativamente com o desenvolvimento infantil. Este é o nosso desafio: buscar cursos de formação que possibilitem ao futuro docente “[...] condições para que ele possa usar do princípio da reflexão como instrumento de rejeição à passividade diante das ações impostas” (LEITE, 2011, p. 195).

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org.). *Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas, SP: Editora Alinea, 2009. p.37-50.
- AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. *Educação Infantil e Formação de Professores: para além da separação cuidar-educar/* São Paulo: EDITORA Unesp, 2013.
- CAMPOS, Rosânia. A formação de professores para a Educação Infantil: nova legislação, antigos dilemas. In: BASSI, Marcos Edgar; AGUIAR, Letícia Carneiro (orgs.). *Políticas públicas e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p.73-96.
- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: pedagogia e normal superior. In: *Educação & Sociedade*, n}68/especial. Campinas: CEDES, 1999.p.62-79.
- KRAMER, S. (Org.). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: Vários autores (orgs.). *Infância e Educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 1999. p.131-158.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de profissionais em Educação Infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (orga.). *Encontros e desencontros da Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2011. p.189-196.
- MICARELLO, Hilda. Formação de Professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP, Papirus, 2011. p.211-228.
- SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.105-118.

## CAPÍTULO XII

### UMA CONVERSA SOBRE ENSINO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

*Waléria Furtado*

A sociedade brasileira mudou muito nas últimas três décadas. Para compreender o ensino superior contemporâneo temos que nos remeter à sua historicidade. Faremos uma breve incursão nessas mudanças para compreender as implicações e reflexos na educação superior e de que modo isso direciona o papel do professor e o seu ensinar.

O mundo do trabalho começa a se redesenhar na década de 1980, no Brasil, um novo perfil de trabalhador começa a ser exigido. Antes deste período o perfil era de especialização, característica da fragmentação e da clara divisão de tarefas intelectuais e técnicas. Esse era o perfil do ensino superior: especializar o trabalhador para alcançar níveis mais exigentes do mercado. Teoria e prática se articulavam, esta última sempre ao final da formação, para garantir os conhecimentos necessários, e que se bastavam, ao desempenho das funções do profissional qualificado. Os saberes, uma vez adquiridos, estavam garantidos para o exercício da profissão. Eram considerados uma espécie de saberes mestre, um *corpus* de conhecimentos assegurados que garantiam ao trabalhador acesso ao trabalho na sua área de formação e a estabilidade necessária, que dependia apenas de sua capacidade e competência. As mudanças aconteciam de forma lenta e gradual, principalmente no campo científico e tecnológico, e eram facilmente apropriadas.

O fenômeno que ficou conhecido como globalização, que significou a internacionalização do mercado capital e teve como base o neoliberalismo, configurou o chamado “regime de acumulação flexível”, ou seja, aprofundou-se as contradições entre capital e trabalho, de um lado grande concentração e de outro grande exclusão, como consequência da mundialização do capital, e resultou na reestruturação produtiva e sua consequente flexibilização das relações de trabalho (KUENZER, 2006). Há uma intensificação da exploração do trabalhador que não mais deve ser um especialista, no sentido de fragmentação e simplificação do seu fazer, mas sim numa relação de múltiplas capacidades e exigências: o trabalhador agora precisa ser dinâmico, ter potencial, ser criativo, ter múltiplas competências. Dele passam a ser exigidas capacidades variadas de relacionamento, de inteligência, de pensamento flexível, de

linguagem, dado a complexidade das funções, agora baseadas na informação e na microeletrônica. Nas palavras de Kuenzer (2006, p. 17)

[...] a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica, passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente, e assim por diante.

A grande exigência de qualificação, mesmo para quem vai desempenhar tarefas simples, está atrelada ao alto investimento em tecnologias e seus custos. Desse profissional é exigido o retorno do investimento, através do mínimo de seu custo e da sua máxima potencialidade.

O novo modelo de profissional exige uma nova formação: mais flexível, mais abrangente em termos de conhecimentos científicos e tecnológicos, mas também, e, principalmente, da capacidade de aprender a aprender. Não basta mais saber fazer e ser bom no que faz, é preciso ter autonomia, responsabilidade individual e coletiva, deter conhecimentos multidisciplinares e cada vez mais informações.

Se antes o papel do ensino superior era assegurar ao trabalhador a aquisição dos procedimentos necessários à produção, agora cabe à ela formar esse “multi” profissional. Espera-se que seja capaz de assegurar e desenvolver todas essas características profissionais, o que se faz não apenas na formação inicial, mas continuada. Não basta “ter um diploma”, que antes dava acesso a um currículo mínimo e uma formação especializada, agora o ensino superior precisa garantir percursos curriculares amplos e diversos, mas que garantam uma boa formação geral, interdisciplinar, diversa, para garantir uma maior “*empregabilidade*”. O foco agora são os processos do aprender, não o produto, o desenvolvimento do pensamento e as habilidades cognitivas.

Os reflexos de todas essas mudanças se fazem sentir na universidade, no professor e no aluno. Dela também são cobradas flexibilidade, produtividade e operacionalidade. As exigências agora vão muito além da formação intelectual e acesso aos conhecimentos. Os professores agora precisam “produzir” cada vez mais: mais

aulas, mais pesquisas, mais publicações, em menos tempo. Nas palavras de Chauí “A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc.

A exiguidade do tempo e a cobrança da produção descaracterizaram a pesquisa. Não se dedica mais o tempo necessário à produção de conhecimento. Não há tempo suficiente para conhecer o que já foi pesquisado e publicado, a fim de colocar como ponto de partida o que está posto. É preciso começar, desenvolver e terminar cada vez mais rápido. Não há tempo para a maturação. A ciência submete-se ao capital, por força das agências financiadoras e/ou reguladoras.

Nesse contexto sobra muito pouco tempo para a formação. Os professores assumem logo a docência, e, conseqüentemente esta também foi atingida, pois que segundo Chauí (2003, p.3), passa a ser entendida como “transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM.” Até a seleção de professores é feita de modo rápido.

Todas essas transformações, fizeram do mundo um lugar efêmero, onde tudo tem que ser rápido, tudo é passageiro. Em contraposição nunca se produziu tanto conhecimento e tanta informação. Mas a ideia de conhecimento, sem o tempo de maturação necessária, pressionada pela necessidade de publicações, pela sobrecarga de trabalho, faz com que nem tudo se enquadre nesse conceito. E o conhecimento passa a ser apenas mera informação. O conhecimento produzido hoje é descartado amanhã, diante da necessidade de se produzir novos conhecimentos. Não se dedica mais tempo à história do saber, aos clássicos de determinada área. A formação vai sendo esvaziada e substituída pela “formação permanente”, não se prepara o sujeito, este precisará se preparar a vida toda. Dito de outro modo “a educação deixa de ser preparação para a vida e torna-se educação durante toda a vida” (CHAUÍ, 2006, p. 11).

Os reflexos desta multiplicação de informações e de conhecimentos, na escola, aparecem sob a forma de uma sobrecarga curricular e são vistos na baixa qualidade da educação. No Ensino Fundamental e Médio essa baixa qualidade se situa, fundamentalmente na escola pública. O que faz com que, a parcela da sociedade que dispõe de recursos para dispor de uma melhor educação para seus filhos, encaminhe-os ao ensino particular, afim de assegurar o mínimo necessário à sua formação. Enquanto

aqueles, que desprovidos de recursos, sem alternativas, lotam as carteiras das escolas públicas. E, contraditoriamente, serão os primeiros que terão acesso ao Ensino Superior, que na lógica inversa, mantém ainda maior rigor e qualidade nas universidades públicas. Aos segundos, historicamente estarão reservados os assentos das faculdades, centros universitários e universidades privadas, cuja qualidade é bastante questionável.

Lógica perversa que hoje começa a se romper graças a algumas alterações feitas na forma de acesso ao Ensino Superior, das quais é possível citar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as ações afirmativas (dentre elas a mais importante a lei de cotas Lei nº 12.711/2012<sup>i</sup>).

A formação do professor do Ensino Superior também não escapa desta lógica efêmera. Assiste-se hoje a entrada, quase imediata, de graduados à pós-graduação, e posteriormente, à docência. Aqui também se encontra o fator tempo como elemento perverso da qualificação. Não há mais tempo para a docência, não se amadurece nem se cultiva a pesquisa, sua linha e sua produção. Os prazos cada vez mais apertados para conclusão das pós, aliados à seleção de professores menos criteriosas no que se refere à experiência e, até mesmo, à área de pesquisa em confronto à área da docência, resulta, cada vez mais, em docentes despreparados, e ou, distantes daquilo que vão ensinar.

O ingresso na docência superior está centrado na titulação e na produção científica. Assim como também estão os critérios de progressão na carreira do docente. Não se valoriza e não se prevê a preparação prévia e nem o investimento na docência. Poucas são as instituições que promovem ações neste sentido. Nos espaços acadêmicos pouco se divide: “O clima institucional parece pouco envolvido com a construção de espaços que possibilitem compartilhar experiências, estratégias e conhecimentos, voltados para o exercício da docência, ou seja, há pouco compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos” (Isaia, 2006, p. 66). Tal investimento passa a ser uma preocupação individual e não coletiva. Os saberes da experiência deixam de ser compartilhados, uma vez que os professores do ensino superior são solitários “refletem coletivamente pouco sobre suas práticas, criando dificuldades a que se desenvolvam consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais. Falta espaço para o trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas e experiências compartilhadas. (PEREIRA, 2011, p. 249).

A docência no Ensino Superior engloba todos os professores que alcançam este nível. Remete-se tanto aqueles que se formaram bacharéis e pós graduados em suas áreas específicas, que não têm, necessariamente, preparação prévia para serem

professores, quanto aqueles que, licenciados, já têm alguma formação acerca dos conhecimentos pedagógicos. Esta amplitude, é responsável pela fragilidade na identidade profissional destes. Nos dizeres de Isaia (2006, p. 69), com os quais concordo em absoluto

[...] os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional. Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Não se sobrepõe um saber sobre o outro. Não se trata de dizer que um é mais importante, ou valioso, que o outro. Apenas que os dois são necessários. O professor precisa dominar os conteúdos específicos que vai ensinar, mas também precisa dominar os saberes da docência. Precisa saber ajudar o aluno a construir os conhecimentos que ele se dispôs a ensinar. E se o professor não teve acesso, na sua formação a esses saberes?

Segundo Tardif (2002) o saber dos professores é composto de um amálgama provenientes dos saberes da formação profissional, especificamente os saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos; dos saberes curriculares, com os quais o professor vai trabalhar e dos saberes experienciais, incorporados sob a forma de *habitus* do *saber-fazer* e *saber-ser*.

A ênfase de Tardif (2001, p. 49) recai sobre os saberes experienciais, que ele afirma que “são *saberes práticos* (e não *da prática*: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) [...]. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (grifos meus). Mas qual seria a diferença? Saberes *da* experiência dependeria da vivência pessoal de cada um, para que fosse possível aprender. Mas os professores formam um coletivo de experiências. E através da troca e da partilha é possível aprender. Assim a riqueza dos saberes experienciais está na confirmação prática dos saberes, mas também, e principalmente, na partilha e na troca destes saberes.

Nessa confluência de saberes amalgamados formação profissional inicial, se mistura com a trajetória de pesquisador, de docente e, também com a experiência de vida. Porque esta última também tem grande influência no saber-fazer do professor.

Todo professor foi discente. Ser discente, então, acaba se constituindo num grande laboratório da profissão. Tardif a este respeito afirma:

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças de representações e de certezas sobre a prática docente. (TARDIF, 2002, p. 68).

Respondendo à pergunta acima colocada: se o professor não teve acesso aos saberes das ciências da educação e aos saberes pedagógicos, na sua formação, serão estes saberes experienciais, de vida, estas 15.000 horas, no mínimo, que provavelmente orientarão os docentes nos seus fazeres. O paradigma tradicional estará se sobrepondo a qualquer teoria acerca da necessidade de possibilitar a construção do conhecimento pelo aluno.

Ensinar significa dominar os saberes pedagógicos, mas também significa dominar o que vai ser ensinado – o conteúdo, nas suas diferentes dimensões. Simplificadamente associa-se a ideia de conteúdo apenas ao *saber* (conceitos e princípios) a serem desenvolvidos em cada matéria específica. A tarefa do professor abarca democratizar os conhecimentos que foram acumulados pela humanidade ao longo da sua história, mas também zelar pela formação integral do estudante, do egresso que carrega o nome da instituição onde se tornou profissional. E aqui se estende a preocupação em incluir reflexões acerca de hábitos, atitudes e habilidades.

No ensino primeiramente são traçados os objetivos que se pretende alcançar com a educação em si, com os conteúdos a serem desenvolvidos. Objetivos se ligam aos valores e ideais da sociedade, ao momento histórico vivido, ao perfil de aluno que se almeja formar e, fundamentalmente, ao esforço empreendido em prol da democratização da sociedade.

Mas ensinar também engloba associar o método ao conteúdo, que nada mais é do que a forma como desenvolvê-lo. Significa se debruçar sobre de que maneira abordar e desenvolver determinado conteúdo, de modo a que o estudante compreenda e incorpore-o. Significa refletir sobre como tornar a aprendizagem significativa para o discente. Segundo Moreira (2010) aprendizagem significativa é aquela que em que novos conhecimentos se fundamentam em conhecimentos prévios, num processo articulado de construção do conhecimento.

No Ensino Superior ensinar significa também formar o pesquisador, que está associada à ideia de ser um profissional crítico reflexivo. Segundo André (2016) associado ao ato de ensinar deve estar o hábito de refletir sobre a sua prática, de buscar solução aos profundos problemas que são postos pela sua prática social e que através dos procedimentos científicos da pesquisa é possível procurar as respostas, descobrir, encontrar novos caminhos. Ainda segundo a autora formar o professor pesquisador é formar o profissional autônomo que pensa por si mesmo, que interroga e que ao buscar respostas produzem o novo. Assim

Pretende-se formar sujeitos autônomos, ou seja, pessoas que tenham ideias próprias, que pensem por si mesmas, sejam capazes de escolher entre alternativas, decidam o caminho a ser seguido, implementem ações e tenham argumentos para defender suas escolhas e suas ações. Ao exercer a sua autonomia, essas pessoas vão se sentir cada vez mais livres das amarras do poder político e econômico. (ANDRÉ, 2016, p. 20).

Defende-se aqui, então, que a formação do professor seja feita pela pesquisa, na perspectiva do profissional que critica sua ação, reflete, busca conhecimentos para os problemas que enfrenta em sua prática social, com o intuito de transformá-la. Concordo com Caldeira e Azzi, 2005, p.107) quando afirmam

Nossa perspectiva é a do trabalho docente como práxis, em que a unidade teoria-prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação. E, também, porque só como práxis o professor apreende, compreende e transforma a situação do ensino, ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Contudo, a práxis não acontece espontaneamente. Ela é construída, e dessa construção participa a formação acadêmica do professor.

Compreender a prática docente, seu papel, como se dá o processo ensinar-aprender, permite ao professor definir sua metodologia em favor do aluno. Definir *o* como trabalhar o conteúdo, a partir dos objetivos que se quer alcançar, como mobilizar as operações mentais do estudante, estimulando-o a se envolver na construção do seu conhecimento. Não é repetitivo afirmar que o conteúdo deve ser significativo, estimular a compreensão e a crítica, ser problematizado, para se tornar desafiante, associar-se ao conhecimento prévio para que a partir do significado, permita compreender sua historicidade, até chegar à compreensão do porquê aprendê-lo. Aí permite-se a compreensão da totalidade, da práxis: a necessária articulação prático-social dos conhecimentos teóricos.

Todo caminho percorrido até que permite concluir que a sociedade mudou, assim como o mundo do trabalho. Consequentemente o papel da universidade e o como ser docente no Ensino Superior (ou em qualquer instância) também mudou. A Educação é um projeto secular, mas que precisa ser constantemente atualizado

Não há receita a ser ensinada. Há que se refletir muito sobre os caminhos necessários à docência. Há que se dominar o ser e o fazer-se professor, para conseguir problematizar metodologicamente o que se pretende ensinar. Há que se investir na docência, nos saberes docentes e na formação profissional, mesmo que isso hoje esteja na contramão dos princípios universitários. Hoje a valorização recai sobremaneira na produção acadêmica em detrimento dos investimentos na docência. Mas a que se investir: em formação, em planejamento, enfim no ensinar a ensinar.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BRASIL, *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso: 09 abr. 2017.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo e SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.) *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5). p. 63-84.

KUENZER, Acácia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). *Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior*. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 15-28.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. In: *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, 2005, 2ª ed. 2010; , pp. 83-101. ISBN 85-904420-7-1.

PEREIRA, Waléria Furtado. *Prática de inclusão na universidade: representações de professores e estudantes*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Educação. FEUSP Faculdade de Educação da USP: Universidade de São Paulo. 2011. 275p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

<sup>i</sup> Lei sancionada em agosto de 2012 que em seu art. 1º garante “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos

---

cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.”.

E em seu art. 3º garante “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)”. (BRASIL, 2012)

---

## **CURRÍCULOS AUTORAS**

### **ANALÚCIA MORAIS VIERIA**

Pós Doutora pelo IEC– Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho/Portugal (2008). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Docente da Área de Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia ESEBA/UFU.

### **FERNANDA DUARTE ARAÚJO SILVA**

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Fez Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui experiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental como docente e coordenadora pedagógica. É líder do Grupo de Estudos Pesquisas sobre Infância (GEPI) da FACIP/UFU e membro dos Grupos de Pesquisa: Formação Docente e Representações e Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES) ambos da FAGED/UFU. Coordena o I Curso de Pós-Graduação lato-sensu em Educação Infantil da FACIP/UFU.

### **ILDETE MARQUES COSTA.**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP).

### **LUCIA DE FÁTIMA VALENTE**

Graduada em Pedagogia e Direito, especialista em Ética e Filosofia Política pela Universidade Federal de Uberlândia (1999), mestre e doutora em educação pela mesma universidade (2002-2011). É professora da Universidade Federal de Uberlândia, no Campus do Pontal. Foi coordenadora do Curso de Pedagogia da Facip/UFU (2012-2016). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (Faced) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação. É diretora da Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae) – MG, e representante dessa entidade no Fórum Estadual de Educação de Minas Gerais (FEE-MG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais; organização do trabalho pedagógico, direito educacional, planejamento educacional e escolar, avaliação e formação docente.

### **MARIANE GOMES PEREIRA**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal (2014). Mestre em Educação pela linha de Estado, Política e Gestão da Educação do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal de Uberlândia (2017). Tem experiência no Ensino Superior nos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

---

### **THATIANE DUARTE MENDES ARANTES**

Mestre em Psicologia aplicada pela Universidade Federal de Uberlândia na área de desenvolvimento humano e aprendizagem. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora Pedagógica da Escola Navegantes - Uberlândia - MG.

### **PÂMELA FARIA OLIVEIRA**

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2008), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Católica de Uberlândia (2009), Mestrado em Educação pelo PPGED/UFU (2011). É docente efetivo, na área de Educação Infantil, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Desenvolve pesquisas sobre o Currículo na Educação Infantil no Programa de Bolsas de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

### **PAULA AMARAL FARIA**

Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNIMINAS (2006), Mestrado em Educação pelo PPGED/UFU (2014) e é Doutoranda em Educação pelo PPGED/UFU (2016/2020). É docente efetivo, na área de Educação Infantil, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa em Processos de Significação dos Sujeitos e Espaço Escolar (GPPS) e do Grupo de Pesquisa Infâncias, docências e cotidiano escolar.

### **ROGÉRIA MOREIRA REZENDE ISOBE**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Desenvolve atividades de ensino nos cursos de Licenciatura da UFTM bem como projetos de extensão e pesquisa com foco nos seguintes temas: História da Educação, Cultura e Educação e Políticas Educacionais voltadas para o trabalho docente, reconhecendo o caráter essencialmente histórico dos processos que envolvem a temática. Desenvolve pesquisa interinstitucional sobre políticas educacionais e formação de professores como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas – GEPPPOE.

### **SIMONE CLÉA DOS SANTOS MIYOSHI**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, FACED-UFU, na linha de História e Historiografia da Educação. Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, FE-UNICAMP, e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE. Atuou como coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Santo André nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nos programas de formação continuada de professores da rede e como professora das séries iniciais. Atuou como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – FACIP, Campus Pontal.

---

### **VALÉRIA MOREIRA REZENDE**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é docente pesquisadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Trabalha com as disciplinas: Currículo, Planejamento Educacional e Educação e Transformação Social. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Formação Docente e Práticas Educativas - GEPOPE. Desenvolve estudos e pesquisas em Políticas e Práticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente e Currículo. É coordenadora do subprojeto Pedagogia, na área: Alfabetização e Letramento (3º ao 5º ano) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/FACIP/UFU.

### **VILMA APARECIDA DE SOUZA**

Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/FACIP. Atua nas seguintes áreas: Política e Gestão em Educação- Educação Especial e Inclusiva - Formação de professores - Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Política e Práticas em Educação Especial (GEPEPES). Professora formadora e pesquisadora do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/FACED).

### **WALÉRIA FURTADO**

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - linha Didática, Teorias e Práticas de ensino (2011). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1991). Professora Adjunta da área de Didática no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal - Ituiutaba. Experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, pesquisa, política educacional, gestão da educação, didática e educação para as relações étnico-raciais. Coordenadora do subprojeto Educação Infantil do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID/UFU. Coordenadora do Programa de Graduação Assistida - PROSSIGA - da Diretoria de Ensino/Pró-reitoria de Graduação/UFU.