

EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR

UMA PROPOSTA EM CONSTANTE REFLEXÃO



FormAção



Organizadoras
Josiane Chiminelli
Sanira Cristina Dias
Grasiela Werner da Silva

Prefeito
Pedro Celso Zuchi

Vice-prefeita
Mariluci Deschamps Rosa

Secretária de Educação
Marlene Almeida

Diretoras de Educação Infantil na Secretaria de Educação e Organizadoras.

Josiane Chiminelli
Sanira Cristina Dias
Grasiela Werner da Silva

Diagramação
Lenice C. R. Gonçalves

Revisão
Luana Ewald

Arte da Capa
Editora
FURB

Gaspar
2016

Publicação online. Disponível em
<<http://www.gaspar.sc.gov.br/governo/estruturaorganizacional/secretariadeeducacao/documentos>>

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária da FURB

E21

Educação infantil de Gaspar: uma proposta em constante reflexão / Josiane Chiminelli, Sanira Cristina Dias, Grasiela Werner da Silva (organizadoras); Prefeitura Municipal de Gaspar. Secretária Municipal de Educação. – Blumenau: Furb, 2016.
65 p. : il.

Vários autores.
Inclui bibliografias.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Educação fundamental - Gaspar. 4. Educação de crianças. I. Chiminelli, Josiane. II. Dias, Sanira Cristina. III. Silva, Grasiela Werner da. IV. Prefeitura Municipal de Gaspar. Secretária Municipal de Educação. V. Título.

CDD 372.2



MENSAGEM DA SECRETÁRIA

A Secretaria de Educação de Gaspar leva muito a sério a Formação Continuada de seus profissionais. Acreditamos que somente a educação dará conta de construir uma sociedade menos desigual, onde todas e todos sejam incluídos e tenham seus direitos respeitados.

Em vista disso, temos promovido por muitos anos e com grande intensidade processos de Formação Continuada para discussão e reflexão das questões que nos afligem no dia a dia da escola. Estes movimentos têm permitido o avanço da Rede em direção à qualidade social e valorização do magistério, metas do Plano Municipal de Educação (PME), bem como do Plano Nacional de Educação (PNE).

Seguramente, não poderíamos alcançar nossos objetivos sem o trabalho responsável de todos os profissionais da Rede. Por isso, agradecemos a todos que comungaram com nosso projeto de escola, de educação, de sociedade nesses anos e especialmente aqueles que participaram da produção deste livro, expondo-se como multiplicadores para, generosamente, trocar experiências e revisar e/ou construir propostas. Todos esses profissionais, certamente, são e fazem a educação do município de Gaspar cada vez melhor.

Gratidão!

Marlene Almeida
Secretária de Educação



SUMÁRIO

PREFÁCIO	5
ENTRE O PROJETO E A MATERIALIZAÇÃO: OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Josiane Chiminelli, Patricia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias</i>	8
PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO: ENTRECRUZAMENTO DE SABERES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Adilson De Angelo e Julice Dias</i>	12
O PROCESSO DE GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SALTOS QUALITATIVOS TRILHADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA <i>Grasiela Werner da Silva, Schirlene de Fátima Schmitt Froehlich e Viviana Lenzi Martinelli</i>	19
DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – A AUTORIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR <i>Silvia Amorim e Simone Ribeiro</i>	26
ADULTO FORTE E CRIANÇA POTENTE: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS AMBIENTES E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA <i>Maristela Pitz dos Santos</i>	35
APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E LETRAMENTO COMO DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Cleide dos Santos Pereira Sopelsa</i>	44
DOCÊNCIA COMPARTILHADA E AS MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA EM CONTEXTO COLETIVO DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Altino José Martins Filho</i>	50
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO TRILHADO A PARTIR DOS REGISTROS DAS VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS	62



PREFÁCIO

Que valia ser criança se lhe faltava a infância? Este mundo não estava para meninas. Por que nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas? Deviam nos fazer já graúdos, ensinados a sonhar com conta medida.
(MIA COUTO, 2009, p. 112).

O livro que os leitores têm diante de si dialoga com o desejo de que não falte uma boa infância a todas as crianças. E, sobretudo, que não falte uma boa infância para aquelas crianças que convivem nos espaços educativos de responsabilidade direta de parte da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar, SC – SEMED.

Este livro tem por objetivo socializar parte de um percurso proposto pela SEMED com os profissionais da Educação Infantil da rede própria, junto à formação continuada. Desde 2002, a SEMED assumiu a formação continuada como parte constitutiva da política municipal na área da educação, com vistas a criar uma nova cultura no que se refere a este âmbito do trabalho da Secretaria.

Envolver as professoras (e professores) da Educação Infantil num processo formativo continuado, que articule reflexão e discussão sobre diferentes aspectos, argumentos, relações e pessoas implicadas no seu fazer docente, é responsabilidade das instâncias de gestão às quais professoras e professores se encontram vinculados.

É preciso visibilizar os desdobramentos feitos em Gaspar, SC, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em articulação com as demais etapas de ensino, e proposições para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando o momento presente, na conjuntura nacional. A inclusão da Educação Infantil na BNCC tem sido sentida com ambiguidade por muitos profissionais da área, pois ao mesmo tempo que representa a legitimação do reconhecimento da educação das crianças pequenas como pertencentes ao sistema educacional existente no país, também representa segregação disciplinar. As discussões com os profissionais da Educação Infantil de Gaspar, durante as formações continuadas, levam a refletir que a BNCC também pode representar o risco de um engessamento do cotidiano educativo das crianças pequenas na perspectiva disciplinar, que categoriza o(s) conhecimento(s) em áreas. John Dewey, em 1902, já afirmava que (um bom) currículo não se contrapõe à criança. É necessário considerar que o mundo das crianças é um mundo de pessoas, mais que uma realidade de fatos e leis *per se*.

Nesse sentido, para a Educação Infantil, o currículo deve significar explorações, estabelecimentos de conexões, aprendizagens nas relações, orientação e documentação das experiências vividas com profissionalidade, criatividade e sistematicidade, envolvimento todos os sujeitos implicados na relação educativa, a começar pelas crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é o centro do currículo, que deve articular suas experiências e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade, o que requer práticas planejadas e continuamente avaliadas no cotidiano das instituições.

Percebemos, nesta concepção de currículo, a ênfase “na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das



crianças.” (OLIVEIRA, 2010, p. 4). A profissionalidade do professor e demais profissionais docentes é um dos fatores chave para assegurar os direitos das crianças a vivenciarem experiências de qualidade nas instituições de educação infantil. Para tal, é necessário investimento em processos de formação continuada e em serviço, assim como na formação inicial. Uma rede de ensino, ao reconhecer sua responsabilidade e assumir a formação continuada, possibilita enfrentar o risco de que os contextos de trabalho de-formem os profissionais (ARROYO, 2003).

Arroyo (2003, p.114-115) destaca que “o problema da educação dos educadores não é exclusivo de quem trabalha nos centros de sua formação, mas também é, sobretudo, dos proprietários e administradores de ensino que submetem esses profissionais a processos e relações de trabalho deformadoras”. Entre outros aspectos, o ponto mais crítico na visão do autor se refere ao fato de exigir-se que a maioria dos professores sejam habilitados e qualificados somente para executar o que é definido e concebido por outros. Para ele, ao contrário, “Essa função de pensar, conceber, decidir sobre sua prática pode estar na unidade escolar” (p.116). É importante restituir nos processos de formação continuada espaço para o exercício criativo e intelectual do professor.

A trajetória é peculiar a cada experiência e à identidade que cada rede vai construindo, assim como, às temáticas que vão sendo escolhidas para serem problematizadas junto aos envolvidos diretamente com as práticas educativas cotidianas com as crianças e suas famílias.

No presente livro, os temas tratados perfazem algumas frentes: - de concepções às práticas pedagógicas colocadas em ação na rede; - o processo de gestão das unidades de Educação Infantil; - a especificidade da docência para e com as crianças pequenas, essencialmente exercida de modo compartilhado; - a avaliação com base nos registros do vivido e aprendido pelas crianças e suas professoras; - as práticas relativas à apropriação da linguagem escrita; - o protagonismo e a potencialidade das crianças e das professoras na discussão acerca dos espaços ambientes e da documentação pedagógica; - a parceria entre a universidade e a rede municipal na construção dialógica e participativa do processo de formação continuada; - os desafios e as conquistas das escolhas e da implementação de uma política para a formação docente, em continuidade.

Por não querer que os sonhos tenham medida, não querer que a humanidade nasça graúda, não querer que nossas crianças tenham suas vidas adiadas, e por acreditar que a vida é para ser vivida em cada e todas as suas diferentes idades em plena intensidade, o presente livro busca se colocar entre os caçadores de “achadouros da infância”. Como nos convida Manoel de Barros, buscamos os vestígios das crianças que fomos e deixamos-nos revelar as crianças que hoje somos.

Sou hoje um caçador de achadouros da infância.

Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Manoel de Barros

Catarina Moro



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Quem de-forma o profissional do ensino. Em: VIELLA, M. dos A. L. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003, p.103-118.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DEWEY, John. A Criança e o Programa Escolar. Em: **Os Pensadores**. Traduzido por: TEIXEIRA, Anísio. Abril Cultural, 1980. (The Child and the Curriculum, 1902).

KUHLMANN Jr., Moysés Educação Infantil e Currículo. Em: FARIA, Ana Lúcia e PALHARES, Marina (orgs). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

OLIVEIRA, Zilda de Moraes R. de. **O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> <http://books.google.com/books?id=lJEjAAAAMAAJ&pg=PA7&dq=The+child+and+the+curriculum>



ENTRE O PROJETO E A MATERIALIZAÇÃO: OS DESAFIOS E AS CONQUISTAS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Josiane Chiminelli¹

Patricia Helena dos Santos²

Sanira Cristina Dias³

Desde o ano de 2002, a Secretaria Municipal de Educação de Gaspar de Santa Catarina (SEMED) tomou a formação continuada como carro chefe da política educacional, com o objetivo de implementar uma cultura de formação permanente no município. Nesta linha, o Parecer das DCNEI/2009, pontua que:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, CNE/CEB, 2010, p.13).

Nessa época, não existia o FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica – e sim o FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Portanto, financeiramente, a educação infantil era custeada pela prefeitura. O Governo Municipal sempre acreditou na participação, em que o ser humano seja sujeito do processo educativo. O investimento na Formação dos servidores foi uma decisão político administrativa, que garantiu o acesso dos Profissionais da Educação Infantil às discussões mais atualizadas da Infância, rompendo com as estruturas “das certezas” para a inquietação e busca constante de conhecimento. Discutimos, assim, assuntos relevantes, mais coerentes com a atualidade e discussões nacionais e internacionais acerca dessa temporalidade humana.

Diante disto, a Secretaria de Educação preocupou-se em garantir a todos os profissionais o direito de se aperfeiçoar, decidir e discutir rumos, caminhos para uma Educação pública de qualidade, trazendo subsídios para favorecer o crescimento individual e coletivo, novos diálogos, novos pensamentos, novas formas de pensar seu cotidiano. Procurou ofertar as formações, respeitando o que preconiza a Legislação, dentro do horário de trabalho, para não sobrecarregar o profissional e ter a participação de todos os envolvidos.

A educação infantil, tal como a formação de professores, é uma realidade dinâmica e contingente. Ambas, calcadas em ações coletivas, visam à construção integral de indivíduos, grupos, que, em interação, vivem a pluralidade, a diversidade, a riqueza das trocas de pontos de vista e das diferentes manifestações culturais. Portanto, configurando uma construção social, tanto a formação de professores quanto o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil são um fazer histórico, produzido e reproduzido pelos atores sociais- crianças e adultos. (GASPAR, 2010, p. 12).

¹ Professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de Gaspar. Atualmente Diretora de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Gaspar.

² Professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de Gaspar. Atuou como Diretora de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Gaspar nos anos de 2001 - 2004 e 2009 - 2013.

³ Professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de Gaspar. Atualmente Diretora de Educação Infantil na Secretaria de Educação do município de Gaspar.



Compreendemos que a Formação Continuada é um processo permanente, um lugar de reflexão e troca de saberes, um espaço em que se ouve a voz do outro e a própria voz, para que cada profissional exponha suas experiências e práticas, melhorando o seu olhar e o do outro. Buscamos a qualificação do fazer pedagógico, em relação a mudanças de posturas e concepções de criança, infância, educação infantil, espaços, rotinas e tempos. Essa dinâmica levou o grupo a se autoavaliar, tornando-o mais consciente de sua própria prática.

Um dos grandes obstáculos superados foi fazer o grupo de professores acreditar que poderia ir além do trabalho que realizava (de sair de uma listagem de conteúdos e atividades escolarizantes) para ir ao encontro a um planejamento que escuta e vê a criança como sujeito de direitos.

A secretaria de educação estava em busca de um trabalho diferenciado que respeitasse a criança e, para isso, iniciou o processo de formação, refletindo as questões: O que é criança? O que é infância? O que é educação infantil? Como deve ser o espaço da educação infantil?

Durante esse processo, o grupo precisou refletir sua prática cotidianamente, suas fragilidades profissionais, seus conflitos internos, surgindo, com isso, muitas angústias, desconforto, medo, o não saber como agir.

Muito se discutiu, muito se chorou, alguns profissionais preferiram sair da educação infantil e os que ficaram sentiram-se desafiados e se apaixonaram, mesmo tendo que superar tantos desafios.

As concepções que perpassavam por nossos professores eram românticas e hospitalares. Eram erradas? Não! Somente não cabiam e não cabem mais no pensamento atual. Precisamos pensar, agir e acreditar em uma educação infantil de qualidade.

A formação continuada veio justamente para nos desafiar a pensar sobre o que proporcionamos às nossas crianças, como podemos ajudá-las no processo de viver a infância nos espaços formais de Educação, dando suporte teórico metodológico para contribuir com as práticas cotidianas das unidades.

Kramer (1989, p.197), ao se referir à política de formação em serviço dos professores, reforça a necessidade de essa modalidade da formação conter, em suas propostas, garantias e condições para que a teoria e a prática fortaleçam os professores, para que a teoria não “seja vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela”.

Perceber a importância da Formação em serviço é compreender que a especificidade do trabalho docente exige repensar as práticas cotidianas, muitas vezes engolidas pela rotina. Ter momentos de estudos e reflexão faz com que possamos perceber a importância de estudar sempre, pesquisar, pois o processo formativo não é momentâneo, mas sim, contínuo. Diante disto, a SEMED também investiu em livros como ferramenta para auxiliar o docente no suporte teórico, completando o ciclo das formações.

A equipe gestora da Secretaria de Educação foi e está sendo primordial nesse processo, pois além de pensar as estratégias da formação, cuidar de toda logística, acompanhar o movimento da Rede e instrumentalizar as diretoras para conduzir os trabalhos nos Centros de Desenvolvimento Infantil (doravante CDIs), tem feito avaliações periódicas de todo esse processo a fim de melhorar os instrumentos formativos. A equipe também se angustia e passa por momentos de incertezas quando vê que passamos por todos esses anos de estudos e constatamos que ainda existem fragilidades por parte de alguns profissionais. Em contrapartida, muitos deram saltos qualitativos, e procuram cada vez mais absorver e melhorar sua prática, conforme relato da professora Viviane:



Desde que iniciei como professora da educação infantil, participo da formação continuada, e desde então percebo a minha evolução e o quanto tenho melhorado em todas as etapas que envolvem o processo. No caso do registro, antes mais superficial, hoje com mais qualidade, contendo falas das crianças, além da minha intervenção como professora. Em relação ao planejamento, a importância de se ter uma sequência de propostas, a necessidade da visibilidade da rotina, deixando a criança segura do que e como iremos realizar o trabalho, dando assim vez e voz às crianças na construção dos Cantos e demais espaços do CDI. (Viviane Coradini Maes – Professora de Educação Infantil da rede Municipal de Gaspar, 2015)

Durante todo o percurso, vários movimentos aconteceram dinamizando a formação continuada da rede de Gaspar, a fim de acompanhar se os profissionais refletem acerca do seu trabalho. Diante disto, as instituições foram desafiadas em pensar a formação do seu grupo, não precisando contar somente com a formação oferecida pela SEMED, implicando assim na necessidade de se construir novos espaços formativos para o coletivo destes profissionais no próprio ambiente de trabalho. Cada instituição organizou grupos de estudos e as temáticas de acordo com as suas necessidades de discussão.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que envolve crescer, ser, sentir, agir. Envolve crescimento, como o da criança, requer empenhamento, com a criança, sustenta-se na integração do conhecimento e da paixão. Cultivar as disposições para ser, saber, sentir e agir, em contexto, é um desafio que requer processos de sustentação, colaboração, pois não se faz no isolamento. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008. p.134)

Desde então os grupos de estudos por adesão foram se constituindo de diferentes maneiras na rede. Algumas instituições se encontravam no período da noite para discutir textos e conversar sobre suas práticas, outras se encontravam em outros espaços da cidade para leituras. Nesse mesmo período, algumas unidades educacionais se desafiaram a organizar grupos de estudos entre duas ou três instituições para fortalecer ainda mais as discussões em seu horário de planejamento.

Outro movimento que aconteceu nesse processo foi a organização de um grupo de estudos das diretoras, que se desafiaram a discutir e refletir questões pertinentes a práticas pedagógicas e às rotinas dos Espaços Educativos, fortalecendo-se nas relações e discussões.

Com esta caminhada e investimento na formação continuada pode-se perceber como as formações contribuíram para as mudanças e avanços em muitas práticas pedagógicas dentro das instituições: na reorganização das rotinas, tempos e espaços, na intencionalidade dos planejamentos e nas práticas pedagógicas e em consequência disso, uma maior participação das famílias no cotidiano das instituições. Somos conhecedores que tudo o que foi conquistado se deve aos profissionais que aceitam e acreditam na Formação Continuada e o que mais nos deixa felizes é o amadurecimento que a rede teve em compartilhar experiências durante todo este processo. (Rosmari Elza Nunes – Diretora do Centro de Desenvolvimento Infantil Vovó Benta, 2015)

Verificou-se a necessidade de os grupos discutirem as fragilidades inerentes à sua faixa etária de trabalho, mas sem a participação de um formador externo, e sim com autoria dos próprios profissionais. Surgiu, então, o grupo de estudos por faixa etária, em que a primeira temática discutida foi espaço. A dinâmica aconteceu a partir de leituras e apreciação de uma galeria de imagens relacionadas a espaços já elaborados na rede. No segundo encontro, cada participante apresentou o seu espaço e como organizou ou reorganizou o mesmo, e qual a participação da criança e da família para a construção deste.

Paralelo a esse movimento, constituiu-se o grupo de estudos das coordenadoras pedagógicas, cujo objetivo dos encontros era analisar os planejamentos e se as práticas pedagógicas eram coerentes com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município.

A troca de ideias entre a equipe gestora de cada instituição também tem sido fundamental para esta ampliação de repertório, para que se possa repensar outros espaços



diferentes dos tradicionais. A interação com instituições de outras cidades também tem oportunizado base para repensar espaços e repertórios para a rede como um todo. Periodicamente, recebemos visitas de outros municípios e de acadêmicos do Curso de Pedagogia de diferentes Universidades, o que nos traz trocas de saberes e conhecimentos.

Enquanto equipe gestora da Secretaria da Educação, é sempre um desafio pensar na formação continuada em serviço e o que oferecer para o grupo levando sempre em consideração as fragilidades das instituições, a criação e a reorganização de tempos e espaços para a formação. A cada final de ano, é feita uma avaliação com a equipe gestora das instituições para definir temáticas para a formação do ano subsequente. Segundo Formosinho, a formação é:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Os movimentos de renovação pedagógica acontecem em forma de espiral e o grande desafio posto aos Centros de Desenvolvimento Infantil – CDIs – neste momento, é de auto-organização da formação continuada de acordo com as discussões do grupo.

No decorrer dessa trajetória pode-se observar o envolvimento de todos os sujeitos no processo de formação, nos seus avanços e reflexões, repensando seus conceitos para a melhoria de suas práticas. Com todo o conhecimento vivenciado e com toda a partilha feita durante a formação, os envolvidos acabam tendo um sentimento de pertença com esse percurso. O avanço e o reconhecimento desse grupo que não mede esforços para discutir as miudezas da educação Infantil enche de orgulho a gestão desse segmento.

Todos dissemos sim às crianças, para que elas tenham seu direito à qualidade garantida: executivo, secretaria de educação, pais, professores, funcionários, direção. A educação infantil de Gaspar tornou-se o que é hoje com a contribuição de cada um. Vemo-la, pois, como um exemplo de educação infantil pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

KRAMER, S. (org.) (1989). **Com a pré escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática.

MACHADO, M. Lucia de A. (org.) (2008). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional a ação docente**. Porto: Porto, 2009.p. 221-284.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal: educação infantil**/Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. PARECER CNE / CEB Nº 20/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov.2009.



PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO: ENTRECruzAMENTO DE SABERES, EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS ENTRE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Adilson De Angelo

Julice Dias

Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Dialogar sobre formação docente requer, à partida, o reconhecimento da dimensão polissêmica (e também polifônica) que este conceito traz em si próprio. Nos diferentes contextos educativo-formativos, é possível ver assinalado múltiplos encaminhamentos, nas dimensões teóricas e práticas, sobre a constituição da docência na Educação Infantil, ou seja, o papel das professoras e professores no trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças pequenas.

Ao iniciarmos este texto, é importante referir que assumimos a formação docente como processo de desenvolvimento profissional, com dimensão evolutiva e progressiva, que se efetiva ao longo de diferentes etapas. Processo de elaboração de saberes profissionais que procura tomar como ponto de partida (e também de chegada) as realidades educativas, pondo em diálogo as experiências pessoais, os conhecimentos adquiridos, crenças, atitudes, expectativas e dilemas do docente na constituição da ação docente (PACHECO; FLORES, 1999).

Portanto, na formação inicial ou na formação continuada em serviço, a construção da identidade docente será sempre um processo que põe em confronto e em diálogo aprendizagens e experiências:

Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destreza e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis. (PACHECO; FLORES, 1999, p.45).

A formação docente como processo *continuum* será sempre marcada pela elaboração de saberes, desafiando o professor ou a professora a atuar pedagogicamente, refletindo e analisando o seu *quefazer*⁴ educativo, ao mesmo tempo em que o/a impulsiona à busca de instrumentos que permitam a elaboração/reelaboração de seus próprios saberes e suas práticas pedagógicas. Assim, como nos alerta Paulo Freire,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Neste sentido, o artigo ora em tela é resultado da experiência construída em diálogo com a rede municipal de educação infantil de Gaspar, desenvolvida no decorrer dos anos de 2011-2015 em Centros de Desenvolvimento Infantil (CDIs) do município. Desde então, os professores da área da educação da infância e da educação infantil da UDESC, têm realizado encontros de estudo in loco, para que estudantes do curso de Pedagogia, por-

⁴ Contraposição de dois termos, típica da linguagem dialética de Paulo Freire, a qual coloca em relevo aquilo que, no pensamento do autor, é um elemento constitutivo da práxis: ação e reflexão. Para Freire, se os homens e as mulheres “são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo” (FREIRE, 1991, p. 145).



tanto, em formação inicial, travem diálogos formativos com as professoras e professores em exercício, na atuação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos. Deste modo, cria-se uma rede de parceria de diálogo entre a formação inicial e o constituir-se professor/a de educação infantil, o que contribui consideravelmente com o desenvolvimento profissional de quem já está no exercício da docência.

O desenvolvimento profissional e a formação continuada em serviço é uma das características de nossa época, da estrutura social que cada vez mais exige, para cada um dos indivíduos escolarização por um tempo cada vez maior.

Hodiernamente, os documentos oficiais que orientam e normatizam as políticas educacionais enfatizam no que concerne à formação de professores e professoras, o desenvolvimento de competências e habilidades.

A Universidade, como agência formadora, não pode furtar-se a essa interface, ou seja, precisa ir além de seus muros, criando canais de comunicação com quem está na concretude do exercício cotidiano do fazer docente. No entanto, ao lidar com tal desafio e ao mesmo tempo possibilidade, algumas interrogações se fazem presentes: Como conectar a formação inicial com o diálogo profícuo entre teoria e prática? Quais caminhos a adotar? Como oferecer uma educação pública de qualidade ao professor em formação inicial?

Qualidade é um dos temas centrais, palavra de ordem no discurso educacional brasileiro, notadamente a partir dos anos 1990. O controle da qualidade deve ocorrer através dos documentos que recebem a incumbência de referenciais, tais como, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), Orientações para Ensino Fundamental de 9 anos, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e para Ensino Superior. Segundo esses documentos, o controle da qualidade deve ocorrer pelas avaliações: da aprendizagem, institucional e em larga escala. Isto é, além das avaliações internas, crianças, profissionais da educação e instituições passam a responder as avaliações externas, as quais são chamadas pela literatura em educação de avaliações em larga escala.

Outro discurso forte na formação de professores está centrado na crença do planejamento como ferramenta para racionalizar a alocação de recursos no sistema educacional. Por conseguinte, a Educação Básica torna-se o cerne do problema, evidência nas discussões, porque se considera que além de ser o mínimo para a vida contemporânea, de sua qualidade e eficiência dependerá toda formação futura. Como consequência, a escolarização se propaga e o Estado preocupa-se em controlar cada vez mais a Educação Básica, através da ampliação dos processos de oferta de formação, avaliação e o slogan de “acesso, permanência e sucesso”.

No caso do nosso diálogo com a Rede Municipal de Educação de Gaspar, pela via do estágio supervisionado e das visitas in loco realizadas no município, o encontro com as realidades nos CDIs nos fazem lembrar que a Educação Infantil, historicamente no Brasil - à margem das políticas educativo-pedagógicas, não obstante, envolta no ideário de progresso e desenvolvimento desde o século XIX -, nas últimas décadas do século XX e notadamente nos anos 2000, tornou-se também fórum privilegiado para o discurso da qualidade, obrigatoriedade e avaliação da educação destinada à criança de pouca idade.

Debates permanentes no âmbito das creches e pré-escolas colocam em xeque algumas verdades absolutas discursadas, sobretudo, pela Sociologia Clássica da Educação e pela Psicologia do Desenvolvimento, tais como: seria possível responder hodiernamente o que é a infância? O que é a escola? O que é a creche? A pré-escola?



No contexto atual, vivemos contradições, paradoxos, ambiguidades. É estranho perceber que ao mesmo tempo em que a obrigatoriedade escolar se expande, por outro lado, os tempos sociais, tais como a infância e o direito de ser criança são acelerados. Isto é, se as crianças se tornam alunas desde a mais tenra idade, haja vista que a educação infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica e a matrícula a partir dos 4 anos, obrigatória. As práticas educativo-pedagógicas das instituições parecem aligeirar cada vez mais a infância e os modos de ser criança.

Em se tratando da Educação Infantil, o campo da docência historicamente no Brasil circunscreve-se atualmente num campo de desafios e ambiguidades. Nesse sentido, os modos de ser, agir, pensar e sentir das professoras, investigados, discutidos, analisados, refletidos e colocados em pauta como produtores de conhecimento tornam-se um dispositivo pedagógico. Pois, é na troca dos sentidos construídos e na interação das diferentes vozes que circulam no espaço institucional que a aprendizagem docente vai se edificando. Isso faz da formação em serviço um lugar de confronto, de trocas de pontos de vista, de reorganização de saberes individuais e coletivos.

Elias (1994) traz grandes contribuições para se pensar o desenvolvimento profissional como uma forma cultural em que o indivíduo assume uma posição única, singular, dentro de sua rede de relações nas e pelas quais cria laços de interdependência. As pessoas nascem num grupo no qual já existiam indivíduos convivendo juntos com estruturas e regularidades sociais, fazendo parte de redes invisíveis de relações e cada um assumindo uma posição única nessa “teia”, continuamente reproduzindo e produzindo seus modos de ser, agir, sentir e pensar em relação umas às outras. Isso resulta o que Elias (1994) denominou “fenômeno reticular”, isto é, ações que dependem e resultam da interação dos fios entrelaçados na cadeia de interdependência.

Na concepção de Elias (1994), as mudanças ocorrem constantemente por meio das interações de uns com os outros. As ideias, convicções, afetos, necessidades pessoais e sociais são produzidas no indivíduo mediante a interação com os outros, ou seja, o seu “eu” forma-se em um emaranhado contínuo de necessidades, dentro dessa rede relacional, na constante *balança eu - nós*. A sociedade, segundo Elias, tem um movimento próprio, uma regularidade e um ritmo de mudança que é mais forte do que a vontade ou planos das pessoas individualmente consideradas, e por isso, o indivíduo não pode ser entendido fora do contexto da estrutura social. Dessa maneira, ao investigar o grupo de estudos e planejamento e os modos operativos das professoras no interior desse grupo, há que se buscar o máximo possível das relações, os elementos que compõem esses sujeitos em interação no interior da creche.

Dessa maneira, o quadro teórico de Pierre Bourdieu contribui também para se pensar esta trama, pois para ele, “[...] a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de certo tipo de relação com a cultura” (BOURDIEU, 1974, p. 208-209).

O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes instituições de reprodução de um modo de vida global, tais como a família e a escola, é definido por Bourdieu (1983) como um “sistema de disposições duráveis”, isto é, um conjunto de tendências, de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das práticas e das “condições materiais de existência”. O *habitus* é uma matriz geradora de práticas e formas culturais. Essa matriz orienta os pensamentos, as percepções, as atitudes, a carga valorativa, enfim, as ações do indivíduo em seu agir cotidiano, as quais muitas vezes são veiculadas, impulsionadas



por forças ora centrípetas, ora centrífugas, que geralmente caminham na longa duração para uma mesma direção, no entanto, num processo cego. Ou seja, o processo cego não é orientado por valores e fins que dizem respeito tão somente ao indivíduo, mas, sobretudo, pela coalizão de forças que se instala na estrutura social, cujas práticas e formas culturais já foram sedimentadas muito antes do indivíduo existir em sua particularidade.

Na perspectiva de Bourdieu (1983), essas disposições, resultado de uma longa aprendizagem, se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o indivíduo tem com a sociedade.

Em se tratando de percursos formativos de mulheres professoras, as considerações de Basil Bernstein (1996) e de Randal Collins (1981) permitiram também orientar teórico-metodologicamente o estudo no que tange a variações da constituição dos indivíduos, notadamente, as professoras da creche.

O foco central da abordagem de Bernstein está nas relações sociais que constituem a atividade pedagógica. A relação entre professoras no interior da creche pode ser analisada sob esta ótica, pois elas estão inseridas num contexto pedagógico no qual há relações de controle, diante das solicitações que a supervisão pedagógica, a direção da creche, a Secretaria Municipal de Educação e as famílias lhes fazem de modo recorrente.

O discurso pedagógico, na perspectiva do autor, consiste na relação entre o discurso instrucional (DI) e o discurso regulador (DR) que é dominante sobre o primeiro. Segundo Bernstein (1996, p. 297), “[...] o discurso instrucional diz respeito à transmissão/aquisição de competências específicas e o discurso regulador à transmissão de princípios de ordem, relação e identidade”. O primeiro se refere às relações de poder, definido como classificação (C), enquanto o segundo ao controle social, denominado como enquadramento (E).

Para Bernstein (1996), a classificação se refere aos conceitos ensinados, às estruturas de conhecimento. Envolve os conceitos do dia-a-dia, do senso comum, mas também o conhecimento acadêmico-científico. Prossegue o autor, afirmando que a classificação possui dois níveis de gradação de força: é forte (C⁺) quando há uma nítida marcação dos conceitos e fraco (C⁻) quando há um rompimento de fronteiras. Nessa direção, a classificação define o posicionamento do indivíduo com relação ao conhecimento.

Em se tratando do texto ora em tela, vale pensar essas categorias no que se refere ao planejamento do trabalho pedagógico para e com as crianças pequenas. Planejar na Educação Infantil é uma necessidade, um elemento essencial da docência. Mas, como as professoras pesquisadas compreendem/concebem o planejamento em suas atividades diárias? Com quem dialogam na hora de planejar? Ou seja, quais as relações de comunicação presentes entre professoras e supervisora pedagógica no ato do planejamento? Na relação entre os pares, qual a balança entre o discurso instrucional e o discurso regulador? Isto é, quais as gradações de força existentes no interior do grupo? Que relações de classificação e enquadramentos encontramos na interação entre as professoras e a secretaria municipal de educação?

Segundo Bernstein, o enquadramento refere-se às relações de comunicação entre os indivíduos, regulando quem controla o princípio de comunicação tanto com relação à seleção, sequência, organização física dos espaços e critérios de avaliação que constituem as regras discursivas, quanto em relação às regras hierárquicas que regulam as formas de comunicação com posições situacionais distintas. O enquadramento também possui dois níveis, sendo forte (E⁺) quando o transmissor controla as regras discursivas e hierárquicas, e, fraco (E⁻) quando o receptor é quem tem o controle sobre as ações nas interações comunicativas.

A classificação se refere ao “o que” é ensinado e o enquadramento ao “como” os in-



divíduos se relacionam perante esse processo de transmissão. Essa situação pode variar, dependendo da gradação de forças exercidas pelos indivíduos. Enquanto a classificação é utilizada para analisar a dimensão organizacional, o enquadramento focaliza a dimensão interacional dos contextos pedagógicos, neste caso, o contexto do grupo de estudos e planejamento da creche.

O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva de análise, pode ser considerado como um conjunto de relações de *classificação* e de *enquadramento* com diferentes intenções, que estabelece uma série de regras distintas de procedimentos, manifestações e comportamentos, ressaltando relações de poder e de controle diante de um contexto, de uma situação.

Outro autor que nos ajudou a compreender esta relação é Randal Collins. Conforme Collins (1981), a interação se dá por meio de cadeia de ações que compõem um rito, que ele denomina de *cadeia ritualística*, pois “[...] a vida de todas as pessoas é, experimentalmente uma sequência de microsituações (COLLINS, 1981, p. 4). Assim, é de suma importância prestar atenção em micro-ações porque são elas que estruturam macro-ações.

Dessa maneira, para se entender as relações e manifestações presentes nos CDIs, faz-se necessário penetrar, conhecer as ações significativas que se repetem nesse contexto. Tal comportamento repetitivo constitui as rotinas presentes nas interações nas quais as pessoas atuam tacitamente e somente pensam conscientemente sobre essa realidade quando surge algum problema a ser resolvido.

Embora as pessoas percebam as rotinas como naturais, elas não o são, já que podem ser alteradas e variadas conforme o contexto, devido à consciência simbólica de cada um (COLLINS, 1981). Essa consciência ocorre não pelo grau de cognição, mas na esfera do sentimento “[...] porque a dinâmica emocional de suas vidas as motivam para assim fazer” (COLLINS, 1981, p. 16). Essa dinâmica emocional é estabelecida por meio de sentimentos de associação de coalizões, ou seja, de alianças entre as pessoas.

Tomando como parâmetro o quadro teórico acerca da interação social proposto por Collins (1981), pode-se afirmar que, talvez, o grau de envolvimento, de coalizão, isto é, de pertencimento dessas professoras ao grupo depende dos recursos culturais, bem como das energias emocionais que estas trazem de experiências individuais anteriores, as quais ajudam a modificar ou, simplesmente, reproduzir os padrões das relações interpessoais. Essa disposição interfere na posição dessas professoras no interior dos CDIs.

Para a compreensão das trocas, negociações, disputas, e até mesmo os conflitos presentes nas interações, Collins (1981) amplia o conceito de interações como cenário para troca, negociação de recursos culturais e emocionais. Em sua perspectiva teórica, “[...] cada encontro é como um mercado no qual esses recursos são implicitamente comparados e rituais de conversas com vários graus de solidariedade e estratificação são negociados” (COLLINS, 1981, p. 22).

Nessa perspectiva teórica, pode-se pensar os espaços coletivos de educação infantil como um contexto em que, dependendo das trocas, dos conflitos ou negociações estabelecidas entre os indivíduos, pode-se criar, ou não, um ambiente propício para a transmissão de padrões, normas e valores que constituem o exercício da função docente na Educação Infantil. Identifica-se, nessa relação, as ações das professoras na manutenção de suas práticas vigentes.

Ademais, é importante referir que todas as ações realizadas - quer no âmbito dos encontros de formação, quer no âmbito dos grupos de estudos - tiveram como principal foco:



- i. tomar por base a realidade da Educação Infantil como espaços múltiplos de vivências das infâncias e das culturas infantis;
- ii. o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos;
- iii. a instituição de Educação Infantil como espaço e tempo de vivência dos direitos infantis;
- iv. o cotidiano institucional como ponto de partida (e de chegada) para se pensar a educação e o cuidado da pequena infância em espaços coletivos de educação, sobretudo, nas questões que se prendem à prática docente e à formação de professoras e professores da Educação Infantil.

Nas atividades concernentes ao Grupo de Estudos, as reflexões e as problematizações construídas com o conjunto de profissionais estiveram ligadas à educação infantil (dimensão pedagógica) e ao trabalho da instituição (dimensão social), no sentido de compreender a identidade da instituição, reconhecendo-a como espaço “educativo” que “acolhe” crianças na comunidade.

No coletivo de professoras e professores, a formação tomou como ponto de partida o contexto das instituições, problematizando-as enquanto lugares:

- i. de educação/cuidado das crianças pequenas, complementando as ações das famílias;
- ii. de vivência das infâncias, cujos direitos fundamentais sejam respeitados;
- iii. de manifestação, ampliação e produção das culturas infantis;
- iv. de ampliação, diversificação e sistematização de conhecimentos e experiências das crianças e com as crianças;
- v. de formação das profissionais;
- vi. e de produção de conhecimentos sobre e com as crianças.

Neste processo formativo, todo ele informado pelo cotidiano vivido no chão da prática docente e pelas diferentes dinâmicas institucionais, tomou-se como ponto de partida a/s infância/s numa perspectiva mais ampla para se chegar à instituição de Educação Infantil como espaço e tempo de vivência dos direitos infantis. No texto “Partilhando olhares sobre as crianças pequenas” (CERISARA et al., 2002), somos confrontados com o desafio de se repensar o foco do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, colocando “a criança como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico e de ensaiar uma aproximação aos universos infantis buscando estranhar o que parece familiar.” (CERISARA et al., 2002, p. 4).

Tomar a própria realidade como ponto de partida no processo formativo pode contribuir para o rompimento de práticas cristalizadas. Pode se traduzir em novos sentidos para o exercício de *raspamos a tinta com que nos embotaram os sentidos*, como nos recomenda as palavras do poeta Alberto Caieiro, nessa outra face de Fernando Pessoa.

Isto nos remete a pensar que este é um aprendizado humano essencial: olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e coletivas, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafia o movimento de sua permanente construção. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura” (CALDART, 2003, p. 53).

A identidade docente na Educação Infantil passa pelo aprendizado do processo de observação, discussão e reflexão sobre os saberes e os fazeres do trabalho *para e com* as crianças. O movimento de olhar e de ver os modos de ser das crianças e das práticas pedagógicas realizadas junto a elas, requer o exercício de “cultivar a sensibilidade do olhar, ampliar seu campo de visão”, onde é necessário “a construção de um olhar diferenciado sobre as crianças pequenas, centrado nas múltiplas formas de expressão que elas utilizam para se comunicar e ser no mundo” (ROCHA; OSTETTO, 2008, p. 104).



REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, Vozes. 1996
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1974.
- _____. *Questões de Sociologia*. São Paulo: Marco Zero. 1983
- CALDART, R. S. **Movimento Sem Terra: lições de pedagogia**. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, nº 1, 50-59, Jan/Jun 2003.
- CERISARA, A. B. et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Revista Eletrônica "Zero-a-Seis"**. Florianópolis: CED/NU-PEIN, v. 05, 2002, p. 1-13.
- COLLINS, R. 1981. *On the microfundation of macrosociology*. The American Journal of Sociology, v. 86, nº. 5, p. 984-1014.
- ELIAS, Norbert.. Prefácio. **A sociedade dos indivíduos**. In: _____. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 07-09; 11-60. 1994a
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **O estágio na formação universitária de professores de educação infantil**. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (orgs.). *Práticas pedagógicas e estágio: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-112.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999.



O PROCESSO DE GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL – SALTOS QUALITATIVOS TRILHADOS A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Grasiela Werner da Silva⁵

Schirlene de Fátima Schmitt Froehlich⁶

Viviana Lenzi Martinelli⁷

1 Introdução

Explicita-se, no presente texto, as práticas pedagógicas vivenciadas no município de Gaspar, SC, que, a partir do processo de formação continuada, obtiveram saltos qualitativos. Diante disso, o objetivo é descrever sobre esse contexto educacional e a condição dos gestores neste cenário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças, assim como suas singularidades. (BRASIL, 2009, p. 10).

Com o objetivo de promover a qualidade educacional, a formação continuada para os gestores contribui para que as angústias, dúvidas, anseios e ideias sejam (com)partilhadas, pois a ação no dia a dia implica em fazer escolhas ao tomar decisões. É necessário, pois, buscar informações pertinentes à organização do trabalho pedagógico relacionado com a parte burocrática de funcionamento de um Centro de Educação Infantil.

A seguir, explicita-se o caminho que vem sendo trilhado pelas gestoras das instituições de educação infantil (CDIs) deste município, que, com comprometimento e parceria com todos os envolvidos no processo educacional (secretaria de educação, funcionários, docentes e famílias), lutam a cada dia pela construção de uma educação infantil de qualidade que respeite as singularidades e especificidades das crianças.

2 Gestão Democrática

Os princípios da gestão democrática são contemplados nos Art. 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96):

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática é a forma de gerenciamento de uma instituição de educação

⁵ Diretora do Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade dos Santos – Gestão 2014/2015

⁶ Diretora do Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro – Gestão 2013/2014 e 2015

⁷ Diretora do Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa – Gestão 2012/2013 e 2014/2015



de modo que a participação nas decisões seja discutida e partilhada por todos os envolvidos no processo educativo: funcionários, famílias, crianças e comunidade local, para que juntos construam uma educação de qualidade. É importante também ressaltar que todas as ações devem apresentar transparência, para garantir a legitimidade das ações e decisões.

Gerir uma instituição de educação é um trabalho árduo e muitas vezes solitário, pois em alguns momentos é preciso tomar decisões, que mesmo discutidas no coletivo, nem sempre agradam a todos. Conforme Goldschmied e Jackson: “Isso pode significar uma espécie de solidão, que às vezes é vivenciada por qualquer pessoa que tome para si um papel de liderança”. (2006, p. 74).

Porém, estar à frente da gestão em uma instituição educativa é uma experiência singular, de grande crescimento profissional e pessoal, pois a partir de todas as ações exercidas em parceria com a comunidade escolar e secretaria de educação, podemos acompanhar os saltos qualitativos da instituição. Em todos os CDIs da rede municipal foram alcançados avanços e conquistas na organização dos espaços, nas práticas pedagógicas e principalmente na relação entre famílias e instituição, a partir de um longo percurso de formação continuada.

3 A formação continuada e a ação gestora na instituição: Saltos qualitativos nas práticas pedagógicas e na organização dos espaços

São nestes momentos de formação que se consegue buscar subsídios para dar suporte ao planejamento das ações. Um exemplo disto é a formação da qual as autoras deste texto participaram, quando decidiram iniciar a ação gestora nas instituições onde atuam (Centro de Desenvolvimento Infantil Natália Andrade dos Santos; Centro de Desenvolvimento Infantil Cachinhos de Ouro; Centro de Desenvolvimento Infantil Tia Maria Elisa). Permanentemente, tiveram formação direcionada à gestão escolar e à proposta pedagógica municipal. Houve visita a espaços educacionais em outros municípios e a formação de um grupo de estudos entre gestoras (um conjunto de partilhas interligando questões pedagógicas e administrativas de modo a qualificar o trabalho), paralelo às formações oferecidas pela Secretaria de Educação.

Conforme Lück (2006), a educação na sociedade do conhecimento necessita de um posicionamento dos envolvidos ativamente, conscientes e comprometidos com as dinâmicas de processos sociais e suas instituições. Ressalta-se que nada feito isoladamente será o bastante para fomentar avanços consistentes e duradouros na educação. Nesse contexto, emerge a importância da gestão democrática para a determinação desse novo caminho, compreendida como ação objetiva e concreta, que tem por base a mobilização das pessoas de forma articulada e coletiva, atuando efetivamente na instituição com a finalidade da participação e do compromisso coletivo para a transformação da realidade.

Foram muitos os desafios para os Centros de Educação Infantil, cuja história ainda recente no Brasil luta para alcançar a profissionalização docente. Em seu percurso, a educação infantil brasileira ainda carrega consigo a herança da assistência científica e também de perspectivas embasadas na privação cultural, na lógica desenvolvimentista, do currículo por atividades. Desaprender algo que se tinha como verdade absoluta foi desacolhedor, em primeira instância, mas necessário.

De acordo com Demo (1993), nessa discussão, quando se fala de qualidade educativa da população, busca-se lançar o desafio da formação do sujeito histórico capaz de desenhar o roteiro de seu destino e de nele participar ativamente.

Coube às gestoras planejar e também trazer à tona as discussões necessárias para o grupo, tendo sempre a consciência da coesão com o Projeto Político-Pedagógico da Instituição para assim buscarmos fidelidade curricular entre as Diretrizes Curriculares Na-



cionais e a Proposta Pedagógica do município. Há que se ressaltar que, desde o início das discussões até a publicação da proposta pedagógica municipal para Educação Infantil, os princípios de uma gestão democrática se fizeram presentes com a participação de todos envolvidos no processo. Para cada CDI, a incumbência de escrever sobre os elementos curriculares com base nos estudos e discussões realizados em um processo de formação continuada foi, ao mesmo tempo, desafio e conquista.

A identidade profissional está, assim, associada à identidade pessoal. Dessa forma, crenças, valores, projetos de vida são elementos importantes, uma vez que influem consideravelmente na qualidade do trabalho docente – o profissional não dá aquilo que não tem. (GASPAR, 2010, p. 28).

Nesse viés, construiu-se um contexto de formações com uma dinâmica heterogênea, quando a Secretaria da Educação e as próprias Instituições investiram na ampliação de repertório cultural dos docentes, promovendo também oficinas de musicalização, psicocomotricidade, literatura infantil, criação de vídeos e multimídia, jogos teatrais, psicologia, curso extensivo com o Instituto Nacional Arte na Escola, visitas a espaços de outras cidades e entre os CDIs, experiências estéticas, participação em concursos nacionais de projetos em Educação Infantil, participação em seminários, exposições e mostras de trabalhos, formação de grupos de estudos, entre outras modalidades. A parceria com o departamento de Cultura do município e o Instituto Federal de Santa Catarina também contribuíram tanto para a participação das crianças em eventos quanto aos profissionais. Um desenvolvimento profissional em um processo contínuo, voltado às equipes em interação, envolvendo momentos formais e não formais. “O desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrado [...]. Não é um processo puramente individual, mas em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

O compartilhamento das práticas e o diálogo com as teorias levaram a um salto qualitativo na prática pedagógica. Portanto, compartilha-se, a seguir, alguns desafios e conquistas que fazem com que este município tenha sua identidade e um jeito próprio de fazer Educação Infantil.

4 Desafios e Conquistas: a identidade da Educação Infantil de Gaspar, SC

Certamente que um dos maiores desafios foi a desconstrução da rotina homogênea, na qual o tempo do relógio determinava as ações. A inserção de uma rotina heterogênea também envolve uma organização de trabalho sistemática, o que a difere é que os tempos da infância são os que determinam quando e como se dará o dia-a-dia na instituição. Significa que as crianças não fazem todas as mesmas coisas ao mesmo tempo. As crianças não precisam parar o que estão fazendo para participar dos rituais rígidos da rotina. Além da autonomia, há um intenso movimento de interações com crianças de faixas etárias diferentes, tudo ao tempo de cada uma, há brinquedos e produções das crianças para apreciação de todos.

Os espaços também foram grandes conquistas, pensados como recursos fundamentais para ampliação de repertório cultural e que contemplam os eixos interações, linguagens e brincadeiras. Neles, as crianças realizam conexões, descobertas, fazem seus questionamentos e são desafiadas a encontrar soluções. São espaços construídos a partir dos interesses e com a participação das crianças, nas salas referências e constituídos como áreas distribuídas pelos CDIs, tais como: área de artes, área da biblioteca, área de jogos e blocos, área da casa, praça da motoca ou pistas, praça da poesia, áreas externas (parques com obstáculos bem amplos e arborizados), área do som, quintal mágico, área automotiva, área da praia, área do campo de futebol e área da natureza, entre outras.



Fotografia 1 – Área da pista de motocas projetada por crianças, adultos e pais.



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI

Todos esses espaços permitem ao professor um planejamento de trabalhos em pequenos grupos, individual e grande grupo. São estruturados para contemplar as múltiplas linguagens das crianças e a aprendizagem se dá em um fluxo da rotina nas vivências e experiências que, documentadas, dão as pistas para futuros planejamentos, o que faz das crianças protagonistas nesse contexto. A equipe também realiza intervenções para desafiar as crianças e promover diferentes conexões nesses espaços.

As salas de referência são organizadas com a participação ativa das crianças, quando seguem o perfil da turma, seus interesses, e estão em constantes transformações. Ao adulto, cabe a responsabilidade de observar e documentar o que essas crianças estão pedindo através de suas brincadeiras. Espaços interlocutores permitem à criança dialogar com os materiais.

Estive na gestão do CDI Tia Maria Elisa num período de quatro anos, além das formações continuadas oferecidas pela SEMED que contribuíram muito para o melhoramento das práticas pedagógicas. Outras formações com profissionais de diversas áreas promovidas pela instituição, envolvendo oficinas na área da arte, palestras motivacionais, psicóloga e visitas a outros espaços, inclusive em outros municípios, contribuíram para que o CDI ampliasse o olhar em torno dos espaços, causando grandes mudanças estéticas e mais qualidade para as vivências das crianças. (VIVIANA LENZI MARTINELLI, 2015)

Um dos elementos que depende fundamentalmente do professor é a documentação pedagógica. A partir do momento em que o professor percebe a importância da documentação, da observação, do registro, permite que as crianças trilhem o processo de construção de conhecimentos a partir de seus interesses, uma aprendizagem por conceitos que formam em rede, o que enriquece o processo educativo.

Há cinco anos na rede municipal, sendo três anos como docente e apenas dois anos como gestora, percebo grandes avanços, principalmente no que se refere à documentação pedagógica, e sinto-me muito mais à vontade para falar como professora, do chão da sala mesmo, de onde brotam infinitas possibilidades de exploração e criação com as crianças, de onde surgem os mais verdadeiros sentimentos e significações deste mundo. Mas, voltando a falar como gestora, sinto-me muito feliz, pois percebo que o registro, visto antes com muita complexidade, atualmente permeia grande parte das vivências das professoras e seu grupo de crianças, e são reconhecidos pelas próprias professoras como o elemento primordial de sua prática pedagógica, visto que a partir destes registros partilham junto às crianças a construção de conhecimentos. (GRASIELA WERNER DA SILVA, 2015).



5 Estreitamento das relações entre instituição e famílias: Uma conquista que merece ser partilhada

Com a possibilidade de escolha do diretor, está iniciando a construção de uma relação com as famílias e crianças, pois:

A escolha do diretor, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade, vem se constituindo e ampliando-se como mecanismo de seleção diretamente ligado à democratização da educação e da escola pública, visando assegurar, também, a participação das famílias no processo de gestão da educação de seus filhos. (LÜCK, 2005, p. 22).

É nesse momento que se começa a interagir com as famílias ao convidá-las para a discussão das propostas dispostas no plano de ação para a posterior escolha de diretores.

A relação estabelecida vai sendo ampliada quando se pensa em ações que substituam a lógica instaurada há anos sobre a participação das famílias em eventos das datas comemorativas e entregas de produções feitas pelas crianças. Nas intenções pensadas nos planos de ações, e que são ampliadas ao longo do ano com as contribuições dos professores, funcionários, Conselho Escolar e APP's (Associação de Pais e Professores), estreita-se essa relação para a participação ativa e com qualidade.

Constata-se que a parceria entre instituição e as famílias é o alicerce fundamental para a construção de uma educação infantil de qualidade. Quando as famílias participam e acompanham o trabalho realizado na instituição, passam a valorizar ainda mais o trabalho docente, o que fortalece a todos, revigorando e entusiasmando toda a equipe. Durante o ano, são promovidos, nas CDIs de Gaspar, diferentes movimentos culturais com o objetivo de integrar cada vez mais a família e a comunidade local às práticas da instituição. Fazem parte do calendário interações como: Almoço com as famílias, Cinema com as Famílias, Piquenique, Café com Poesia, Tradicional Festa do CDI e Mostra de Trabalhos, Exposições de arte, Café com arte, Sarau literário, café com leitura, apresentações musicais e ou instrumentais, teatro com a família, oficina de costura, oficina de construção de bonecos, Desenho com a família, entre outras. Essa é uma prática que vem sendo ampliada a cada ano com novos eventos, e a participação das famílias tem aumentado significativamente a cada encontro e. pode-se dizer, que muito mais agora. Vale ressaltar também a participação e o envolvimento das famílias nos projetos desenvolvidos na instituição, algo que contribui efetivamente para o estreitamento das relações famílias/CDI e também para a construção de conhecimentos.

Fotografia 2 – Participação da família na interação com artes plásticas.



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI.



Estou na gestão do CDI Cachinhos de Ouro desde janeiro de 2013. Foram três anos de muitos desafios, aprendizagens e conquistas. Nesse período, nosso CDI teve um crescimento significativo, o qual a comunidade pode presenciar e usufruir. Esse avanço pode ser compartilhado entre as crianças e os profissionais em termos pedagógicos e também na inovação do espaço físico. Meu trabalho frente à gestão sempre foi voltado para qualidade da educação e o bem-estar das crianças, baseado nos princípios da gestão democrática. Busquei integrar a família dentro da instituição e valorizar o conhecimento cultural que as mesmas apresentavam. O CDI Cachinhos de Ouro teve avanços significativos em vários aspectos. Porém, o espaço organizado e as experiências diversificadas foram o ponto forte do nosso trabalho. Tivemos a criança como protagonista da sua história, demos a ela espaço para se manifestar e ouvimos suas sugestões, valorizamos muito suas produções e buscamos ampliar a parceria com as famílias. Percebemos, nessa parceria (família/CDI), o elemento fundamental para a construção de uma educação infantil de qualidade. (SCHIRLENE DE FÁTIMA SCHMITT FROEHLICH, 2015).

Ainda com relação a esse contexto, envolvendo a comunidade institucional, pontua-se a formação do Conselho Escolar que, junto à APP (Associação de Pais e Professores), contribui para o desenvolvimento do trabalho, quando deliberam sobre as questões financeiras e pedagógicas, sendo assim aliados da gestão.

6 Considerações Finais

Aprende-se a ser gestor cuidando, educando e se reeducando, o que está presente na Educação Infantil de forma indissociável. Esse pensamento sugere a partir de uma caminhada como experiência ético-estética do existir humano. Ético porque tem a responsabilidade de acolher a todos que chegam ao espaço de convívio e trabalho, envolvendo a equipe, as crianças e os familiares, o que implica respeitar a lógica da confiança pública na educação. Estética porque precisa ter sensibilidade e ter atitudes firmes e positivas diante da vida como jeito de ser e estar, para que possa levar ao máximo a intensidade organizativa, reconfigurando as relações nas diferentes dimensões do cotidiano institucional.

Ao refletir sobre a gestão nas instituições de educação infantil deste município, cabe atentar à medida de cuidados e educação, pois entende-se que, como maestros, por assim dizer, com os gestos, falas e ações, gestores auxiliam cada integrante da equipe educacional a constituir-se como partícipes de uma teia relacional. Além disso, reconhece-se que o gestor também se reconfigura por meio dessas relações, o que significa pensar a pluralidade e aliar a isso uma tensão, um desejo em sua equipe. Neste viés, cabe ao gestor a arte de nada dar, mas de fazer emergir, elevar, oferecendo meios e apoio para que cada um se volte para além de si.

Neste percurso, tanto a gestão quanto as práticas docentes foram qualificadas no município de Gaspar, em que os reflexos são percebidos claramente nos espaços de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal: educação infantil/Organizadoras**: Julice Dias, Patrícia Helena Santos e Sanira Cristina Dias. Blumenau, 2010.

GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. **Gerenciando e Trabalhando em uma creche**.



In GOLDSCHMIED, Elinor. JACKSON, Sonia. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche. Artmed, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento Profissional dos Professores**. In FORMOSINHO, J. (Coord.) Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

LÜCK, Heloísa (et all). **A escola participativa – o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. **Concepções e Processo Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006.



DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – A AUTORIA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE GASPAR

*Silvia Amorim⁸
Simone Ribeiro⁹*

Neste texto, acreditamos não ser necessário recuperar a história da Educação Infantil e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo, especificamente no Brasil. Porém, é importante reconhecer o impacto que essas mudanças que ocorreram em âmbito nacional influenciaram diretamente as ações da Secretaria de Educação do município de Gaspar, SC.

Queremos então contar um pouco da história desta cidade que decidiu pensar e agir para além das linhas teóricas. A cidade de Gaspar, por meio das ações da Secretaria Municipal de Educação, foi uma das pioneiras a colocar em prática, na nossa região, a coerência interna entre os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação e Infantil e a organização do trabalho pedagógico no interior dos Centros de Desenvolvimento Infantil gasparenses. A Secretaria de Educação de Gaspar deixa de lado a perspectiva da assistência científica e passa a ser referência para o estado de Santa Catarina quando se fala em Educação Infantil no âmbito do Vale do Itajaí.

Isso se torna orgulho para nós, profissionais da educação, que fizemos parte desse momento histórico. Essa ação só foi possível quando a Secretaria de Educação passou a pensar no processo de formação continuada em serviço da Rede Municipal voltada para os profissionais da primeira infância. Podemos chamar de um grande desafio que nos foi lançado no ano de 2002.

Um desafio que se deu entorno de reflexões e amplas discussões de referenciais teóricos, documentos oficiais, documentações pedagógicas das vivências no cotidiano das instituições com as crianças e famílias, nossas vozes, angústias e a tarefa de elaborar textos para a elaboração de uma proposta pedagógica nos trouxeram até aqui.

Diante do exposto, nosso objetivo, neste artigo, é trazer alguns depoimentos e compartilhar um pouco da história do processo de constituição da cultura de formações continuadas na perspectiva das profissionais da educação de Gaspar, sobre esta caminhada e seu contexto.

1 INICIANDO A NOSSA CAMINHADA!

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N^o 9394/96), o artigo 62 – parágrafo único, aponta que deve ser garantida a formação continuada para os profissionais e que a mesma deve acontecer no local de trabalho, instituições de educação básica e superior. Desta forma, nós, profissionais da educação, temos garantido em lei este direito, mas como fazer para que a formação continuada tenha qualidade e atenda às necessidades do desenvolvimento profissional?

Foi nisto que a secretaria se empenhou: proporcionar momentos de formação com qualidade. Essa qualidade está diretamente ligada ao princípio de que se:

⁸ Professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de Gaspar. Supervisora PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Pedagogia da FURB (Universidade Regional de Blumenau), Subprojeto Educação Infantil.

⁹ Professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal de Gaspar.



Valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionais das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p.18).

Essa valorização contribuiu para o aumento da vontade dos profissionais da educação em participar ativamente da construção desse momento, sendo nós, professoras, as protagonistas para que as formações continuadas fossem consolidadas em nossa rede de educação.

O esforço de cada gestor para que os encontros de formações continuadas acontecessem foi fundamental, pois se fez necessário a realização de uma organização interna para que a equipe fosse liberada e ao mesmo tempo fosse garantido o atendimento às crianças e a colaboração dos familiares ao compreender os acontecimentos no CDI. O envolvimento de todos os profissionais da educação, desde diretores, secretárias, coordenadores, professores, auxiliares de professores, serventes, merendeiras e zeladores sempre foi considerado de importância para as formações.

2 OS PRIMEIROS PASSOS!

As formações iniciaram com a promoção de encontros que fomentavam discussões pautadas em leituras de textos que nos levaram a muitas reflexões sobre concepções em torno de conceitos diretamente ligados à infância. Diante de muitos questionamentos, o grupo compreendeu que o território da infância tem uma natureza repleta de especificidades que devem ser levadas em consideração quando pensamos Educação Infantil. Desta forma, a infância possui uma cultura própria e que necessita de ações distintas para que comece a desenhar novas práticas pedagógicas.

O ato de participar da formação continuada é um ato de tomar decisões, pois é a partir deste momento que os profissionais decidem abandonar velhos conceitos e práticas e buscar conhecimento para a construção de novas ações pedagógicas. Desta forma,

[...] Tomar decisões implica em se apropriar de conhecimento que possa direcionar os possíveis modos de ação e a sua efetividade comparada às tentativas já realizadas por outras pessoas em situações similares (MELLO; BASSO, 2002, p. 297).

Portanto, pensar nessa mudança é analisar a atual conjuntura da Educação Infantil e apontar as questões que precisam ser (re)pensadas, (re)estruturadas dentro de um espaço institucional. A ação de reflexão é resultado do:

[...] investimento na formação do profissional [...] [que] possibilita a oferta de melhor qualidade da educação às crianças. Entre as estratégias adotadas, encontram-se a integração da formação inicial e continuada, uso de instrumentos de observação para averiguar o envolvimento da criança e da família na atividade, o empenho do profissional, para dar suporte à criança, a análise da adequação do espaço físico, dos materiais escolhidos, da rotina e do projeto pedagógico e a produção de registros (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001 apud KISHIMOTO, 2002, p. 181).

O início do processo de formação continuada, sendo que a maioria optou em abandonar o antigo e buscar o novo, não foi um momento de fácil compreensão para a maioria das professoras da rede. Essa ação exigia delas uma reflexão maior das ações que vinham sendo executadas, sendo que em alguns momentos havia a necessidade de abandonar as práticas e conceitos que haviam aprendido como únicos e verdadeiros. As dificuldades nos acompanharam ao longo da história da formação continuada. Essas dificuldades estão expressas a seguir nos depoimentos das professoras do CDI Cachinhos de Ouro:

Iniciamos os estudos para a mudança da Proposta da Educação Infantil do Município de Gaspar, no ano de 2002. Em nosso CDI, tínhamos um quadro de funcionários efetivos bem grande e de longa caminhada, com quem passamos por diversas formas diferentes de planejamento. As primeiras reuniões que



aconteceram foram de muitas angústias, lágrimas e dificuldade de compreensão. A mudança assusta, a insegurança de errar, o medo do novo. Mas, com muitos esclarecimentos da formadora Julice, iam-se abrindo pequenas luzes, arestas para o novo. Dúvidas surgiam aos montes, esperávamos a próxima formação para esclarecimentos. (NANCI DEGGEU HAVERROTH, 2015).

A adaptação com a proposta pedagógica da Educação Infantil foi muito sofrida, com muitos desafios, desapegos, desesperos, choros e também aprendizagens. Tínhamos um trabalho todo voltado para uma listagem de conteúdos, datas comemorativas, sem um planejamento específico para a Educação Infantil. Víamos a necessidade de um planejamento para a Educação Infantil, para isso deu-se início às formações ministradas pela professora Julice Dias, período de muitas dúvidas, angústias e frustrações. O meu maior desafio foi em relação aos projetos, lembro-me das inúmeras vezes em que a Julice, com a sua persistência, nunca permitiu que desanimássemos ou desistíssemos. (ELIANA FEIJÓ SEIDE, 2015).

3 MUDANÇAS DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS!

Desenhar novas práticas talvez resuma um pouco desta história. Foi um processo iniciado pela descolonização e ressignificação da prática pelas professoras da rede, o que nos dá voz a dizer que esse processo, nessa etapa da educação básica, requer muito o desejo de mudança e a força de vontade, o respeito e o cuidado. Descolonizar significa, pois, tirar para construir a sua própria cultura, sendo um processo forte, difícil e demorado.

Pensar em uma nova abordagem fez com que as professoras se dedicassem primeiramente a compreender com uma nova perspectiva sobre essa criança que está frequentando a instituição de educação infantil. Com isto, perceber que ela também mudou, que as práticas já não dão conta de abranger as especificidades da infância, sendo necessária a alteração da forma como compreendemos a criança e o contexto ao qual ela está inserida.

Para isto, o grupo teve que construir concepções sobre palavras-chave que norteiam o trabalho para e na educação infantil. A primeira delas foi construir a concepção de criança, com a qual estamos propondo uma nova prática. O grupo considerou ser a criança sujeito de direitos, competente para interagir, (re)construir culturas, cujos direitos devem estar contemplados em nossa proposta pedagógica.

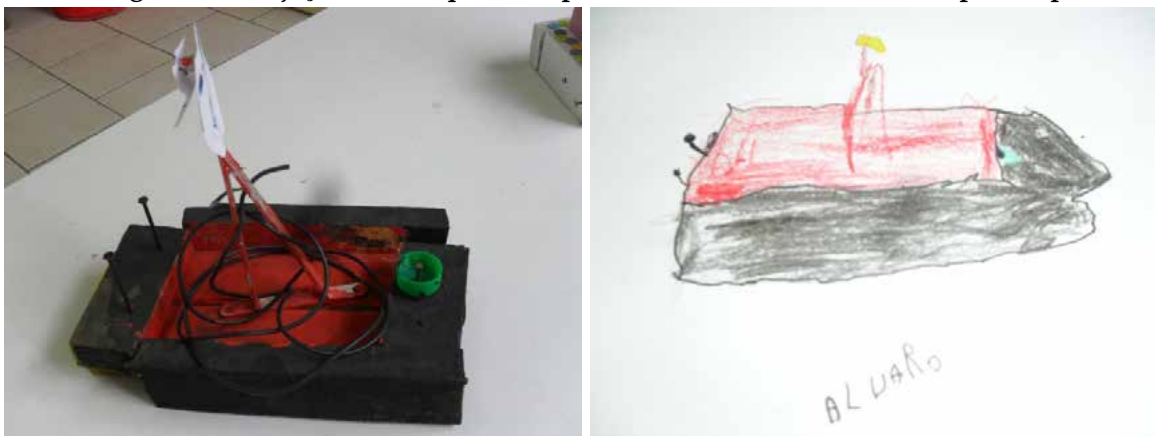
Dessa forma, o grupo passou a ver a criança como sujeito de direitos que (re)produz sua cultura por meio de experiências. Esse conceito vem ao encontro da definição de criança apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.14).

Então, compreender a criança como um ser histórico e de direitos requer de nós, professoras, uma busca incessante pelo conhecimento, por melhores práticas pedagógicas e que sejamos provocadoras do processo de (re)construção da cultura pedagógica que orienta nossa relação para e com as crianças.



Fotografia 1 - Projeção do brinquedo no plano bidimensional construído pela dupla.



Fonte: Acervo pessoal da professora Simone Ribeiro.

Fotografia 2 - Discussão e tomada de decisões para construção do brinquedo com elementos de marcenaria.



Fonte: Acervo pessoal da professora Simone Ribeiro.

Provocadas nas formações continuadas, por gestores e orientadores, levamos para a docência esta concepção e a resposta veio através das crianças que hoje são protagonistas. Pelas suas múltiplas linguagens, nos mostram que este é o caminho. Passamos a produtoras de cultura e acolhemos também produções culturais das crianças.

Nesse momento, se percebeu o quanto as formações eram importantes para nos auxiliar nesse processo de modificarmos as nossas práticas. Diante disto, a comunicação encontrou força nas formações continuadas, oficinas para ampliação de repertório cultural do docente, mas principalmente nas trocas de experiências vivenciadas no cotidiano institucional.

Esse processo de práticas e reflexões nos permitiu, além de mudanças de concepções, o protagonismo de uma conquista para a infância deste município. Tornamo-nos fios condutores dessa construção no cotidiano das instituições, ao passo que na medida em que nos enfrentamos e nos desafiamos a realizar práticas reconstrutoras de experiências e vivências que permitiram e permitem às crianças a qualidade e garantia de seus direitos. Esta é uma troca que não tem um fim, e sim novas provocações que conduzem a novas experiências, um processo constante. Este novo jeito de olhar que conduz à novas práticas está expresso neste depoimento de uma professora vinda de outro município para trabalhar em Gaspar.

Conhecer um pouco desta proposta para mim foi de grande valia, digo um pouco porque iniciei neste município no ano de 2015 e através desse conhecimento consegui realizar um trabalho bem mais planejado atendendo às necessidades das crianças e concretizando os direitos fundamentais nos espaços, possibilitando o respeito às diferenças, atendendo e aprendendo com as crianças no dia a dia. Através das



formações continuadas pude ampliar meu crescimento profissional e meu repertório cultural, vivenciei algo que nunca havia tido oportunidade em minha carreira profissional. Fica a vontade de querer aprender ainda mais. (REGIANE RODRIGUES, 2015).

4 REESTRUTURANDO AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NOS CDIs

Com a ampliação dos nossos conhecimentos se fez necessário mudarmos as nossas ações. A primeira delas foi colocar a criança nesse processo de ir aprendendo a repensar e solucionar problemas que até então não existiam, pois tudo era tão pronto e igual para todos. Mais um desafio proposto, pois, como afirma Santos (2014, p. 19):

As práticas pedagógicas que historicamente são propostas às crianças são pensadas pelos adultos que não mais fazem parte da cultura infantil, e, com isso, está-se o tempo todo tentando aculturar as crianças, pensando no adulto que elas serão e roubando-lhes o agora.

Foi grande a dificuldade a ser superada. Para superá-la, foi necessária a criação de um processo de mudanças nas mentalidades sociais de gestores educacionais, professores, familiares e diferentes organizações que direta ou indiretamente estão relacionadas a este universo educacional e tempo social.

Desta forma, (re)pensar a prática pedagógica deve ser em diálogo com a teoria, mas nós docentes tivemos que nos esforçar muito para estipular esta relação, porém, usando a lógica de outra mentalidade pedagógica. Para isto se fez necessário, como defende Bondia (2002, p. 24):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; requer para sentir, sentir mais devagar, demorar –se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Era muito comum, por exemplo, a professora planejar somente a partir de suas ideias e produzir com as crianças antecipadamente representações de vestimentas ou caracterizações de índios e ensinar uma cantiga alusiva a este para no dia 19 de abril comemorar “o dia do índio”. Como nos trazem Barbosa e Horn (2008, p. 38-39):

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o do calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios.

Hoje não se trata de deixar de lado as questões sociais e culturais, mas sim abandonar a escolarização mecanicista de modo que a professora e o seu grupo de crianças poderão pesquisar sobre o índio a partir do conceito de cultura ou tradição na linha histórica e também atual, partindo das suas observações acerca do que as crianças estão hipotetizando através de suas brincadeiras, suas falas e indagações. Ou seja, a ação pedagógica é construída também a partir dos indicativos apontados pelas crianças, para ampliar o conhecimento por meio dos projetos de investigação ou de construção, dependendo da linha de pesquisa optada.

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo. (BARBOSA; HORN, 2008, p.31).



Ao ouvir e observar as crianças, o adulto percebe as relevâncias e sistematiza o trabalho em diálogo com o interesse das crianças.

Meu filho frequenta o CDI desde bebê, e eu venho acompanhando este trabalho maravilhoso que desenvolvem com as crianças, me sinto cada vez mais convidada a participar do desenvolvimento do meu filho e amo participar dos eventos culturais porque eu aprendo junto com ele. Quando ainda se trabalhavam as datas comemorativas eu só vinha no dia das mães tomar um café e ver trabalho do meu filho feito para me homenagear, essa cultura era forte, mas hoje eu aprendi que todos os dias o que ele vivenciou e aprendeu é um presente pra mim. (Depoimento de DEISE BRUNKEN BARTH, mãe de uma criança que frequenta o CDI Tia Maria Elisa, 2015).

Fotografia 3 – O simbolismo infantil vivenciado na organização do espaço do CDI.



Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia Helena dos Santos.

Desconstruir as ideias apontadas no depoimento apresentado acima causou desconforto e dor: A criança vai crescer sem saber nada sobre o índio? Vai chegar à escola sem saber nada? São perguntas feitas pelo ponto de vista da educação tradicional, que visava a realização de ações pedagógicas que promovessem a aprendizagem passiva da criança. Resumidamente, hoje, o trabalho se dá em um currículo de aprendizagens por conceitos que se formam em rede, ou seja, um alimenta o outro, o que, na prática, é pensar em um ciclo que tem como eixos norteadores as linguagens, interações e brincadeiras, espaços que permitem um diálogo com as culturas infantis e ao mesmo tempo provocadores de suas capacidades. Isso exige também pensar em uma rotina onde grupos de diferentes idades realizam as mais diferentes ações sem o engessamento do tempo do relógio. Exige também planejar com a criança a partir do que ela diz, faz, pensa, constrói, e realiza conexões que o docente documenta e possibilita a ampliação dessas brincadeiras.

Encontrar na metodologia de projetos condições para dar conta disso com todo o encantamento que a infância abarca em si coloca para os profissionais muitos desafios. Pensar que a família pode e deve se envolver nesse contexto, trazendo-a à instituição para vivenciar juntamente com a criança e ampliar repertório cultural, tem sido uma constante. Hoje, temos uma participação maior das famílias com relação à época em que tínhamos um currículo engessado em listas de atividades e datas comemorativas.

Construir um espaço relacional que permite experiências de interesse cultural singular tem sido nosso lema. Para tanto, partimos com a mudança curricular ao passo que o Projeto Político Pedagógico de cada instituição considera todas as especificidades de



sua realidade cultural, social, política e entre outras singularidades, todos fundamentados nessa Proposta Pedagógica construída sob os alicerces de uma pedagogia da infância (ROCHA, 1999).

Outra situação que discutimos nas formações promovidas foi a questão das rotinas, sendo que o grupo passou a defender uma rotina heterogênea, planejada pelas interações e brincadeiras e abordando os diferentes tempos, espaços e linguagens, sendo que o tempo prioritário é o das crianças. Já os espaços, passaram a ser estruturados em cantos temáticos e as áreas de interesse, e as crianças devem estar inseridas nesse processo, quebrando com a lógica de o adulto pensar para a criança, mas pensar com a criança, compartilhando desse modo o controle da rotina diária.

Fotografia 4 – Construção de um espaço na sala referência com papietagem.



Fonte: Acervo pessoal da professora Patrícia Helena dos Santos.

Dentre essa ação de ouvir, passamos a observar e olhar junto com a criança esses espaços, além de também estarmos promovendo a interação dela com a cultura local e regional e, conseqüentemente, com as outras crianças e adultos que ali estão. Passar a compreender e captar as informações que as crianças buscavam compartilhar foi outro desafio. Diante dessa dificuldade, começamos a nos apropriar do conceito sobre a documentação pedagógica e a colocar em prática. A partir disto,

Podemos conceituar documentação pedagógica como a sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e organização de diferentes registros coletados sobre o processo. (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p. 5).

Para a nossa atual perspectiva de educação, a documentação pedagógica é imprescindível, pois, é utilizada como registro diário das ações que acontecem e recupera informações no momento de realizar o planejamento, assim como no momento de fazer a avaliação da criança e de todo o processo educacional. Conforme Gandini e Goldhaber (2002, p. 150):

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação seve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova e comunica-lo. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar e registrar os acontecimentos.

A cada dia que passa buscamos novas formas de registrar o que acontece em nosso dia a dia, tornando a documentação um aprendizado constante para nós e para as crian-



ças que são envolvidas nesse processo diariamente.

Particpei desde o início da construção desta proposta e foi nas formações continuadas que aprendi sobre Educação Infantil, pois a graduação não nos ofereceu o necessário. A documentação pedagógica é fundamental para que possamos planejar para e com a criança, serve também como instrumento de avaliação. Hoje reconheço que não conseguiria mais trabalhar de outra forma, este é apenas um dos elementos desta proposta que nos permite práticas com muito mais qualidade para as crianças. (MARIA DE FÁTIMA BURKHARDT ROSA, 2015).

Um passo que estamos iniciando neste momento é pensarmos em como fazer a devolutiva dessa documentação pedagógica para as crianças, já que pertencem a elas essa documentação. Pretendemos evitar deixar a documentação esquecida dentro de um armário para ser retirada apenas quando iniciamos o processo de elaboração das avaliações, que são entregues a cada semestre para as famílias.

A avaliação foi outra temática que fez com que criássemos um grupo para participar da formação, tornando seus integrantes multiplicadores em suas instituições. Nesse grupo, discutimos o que compreendíamos e quais ações deveríamos alterar com base na documentação. Dessa forma, chegamos ao consenso de que deveria ser um parecer descritivo de todos os processos, vivências e experiências das crianças dentro da instituição, para que os familiares tivessem acesso à informação na íntegra, e não de forma fragmentada.

5 DAS FORMAÇÕES SURGEM AS NECESSIDADES!

Chegar até aqui não foi fácil, mas retroceder jamais. Chegamos a um ponto em que já não conseguiríamos, as professoras, trabalhar como antes, já que as idas às formações sanavam as nossas dúvidas, angústias. Sentíamos a necessidade, ainda, de documentar tudo que tínhamos conquistado até o momento.

Dessa forma, surgiu a ideia de construirmos uma proposta pedagógica que teria a função de documentar as discussões e reflexões acerca da Educação Infantil de Gaspar, levantadas ao longo da história de formações do município. Assim, teríamos a possibilidade, como docentes, de consultar o material dentro da instituição de ensino sempre que precisássemos das informações discutidas em formações anteriores, dando subsídios para que as práticas continuassem a se modificar. Esta Proposta Pedagógica Municipal teve sua construção fundamentada nos documentos oficiais e legais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somos Profissionais que hoje, assim como as crianças, aprendem e desaprendem, criam e transformam, ampliam as formas de ver o mundo e de se ver neste mundo. Nos constituímos como personagens principais desta história de formação, com nossas próprias narrativas, geradas em diferentes tempos de nossa atuação e, por isso, nos caracterizam como sujeitos diferentes daqueles que já fomos ou seremos. É importante destacar a sensibilidade e a vontade de querermos sempre nos reconstituirmos em nossas práticas pedagógicas. Usamos, assim, a metáfora da composição do tecido por fios para compreendermos nossas ações profissionais em prol de uma Educação Infantil de qualidade: “o fio parece estar sempre no início, que puxa, que torce, que arrebenta, que se reconstitui, que muda suas cores e nuances. Há fios mais curtos e mais longos e juntos conseguem envolver o município de Gaspar e criar uma obra de arte contemporânea gigante para a fruição infantil.”

Não utilizamos ao acaso esta metáfora. Ela expressa, pois o quão o simbolismo e a arte estão diretamente interligados em nosso trabalho, abrindo ainda mais os leques de possibilidades de produções culturais das crianças. Somos autores, produtores e atores da arte de ser criança. A sensibilidade para fazer Educação Infantil nos trouxe até aqui e



sabemos que o caminho a seguir é longo e que muitas protagonistas passarão por nós e que outras histórias serão escritas.

REFERÊNCIAS

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

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 19, Jan./abr. 2002.

BRASIL, Senado. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) Nº 9394**, de 1996.

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

GANDINI, Lella; GOLDHARBER, Jeannte. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Impressão e acabamento. Porto Alegre – RS: Edelbra, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Um estudo de caso no Colégio Pedro V. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes – Formação Continuada**, nº 36. São Paulo, 1995.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, MARIA Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. In: **Revista Dialogo Educação**. Vol. 12, Nº 36, p. 441 – 458. Curitiba, maio/agosto. 2012.

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professores de educação infantil na perspectiva histórico escolar: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Me-deiros Rodrigues. **Formação de professores, prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdFUSCar, 2002.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis, UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SANTOS, Maristela Pitz. **“EU TÔ BEM ALTA, EU TÔ BEM GRANDE, EU TÔ MAIS GRANDE!” – INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Dissertação de Mestrado – FURB, 2014.



ADULTO FORTE E CRIANÇA POTENTE: REFLEXÕES SOBRE ESPAÇOS AMBIENTES E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Maristela Pitz dos Santos¹⁰

Por uma ideia de criança rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente
em futuro [...]

Este texto objetiva refletir sobre a formação dos professores e professoras de Educação Infantil no município de Gaspar/SC a partir do trabalho com a formação continuada e em serviço. Temos o propósito de discutir e refletir sobre questões relacionadas aos eixos da educação infantil, apontados no parecer 20/2009 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Assim, iniciamos a conversa com uma breve reflexão sobre a formação dos professores e professoras de educação infantil em diálogo com alguns conceitos referenciados nas DCNEI (2009): adulto forte, crianças potentes, infâncias plurais. Em seguida, explicitamos dois conceitos relacionados diretamente ao trabalho com as crianças pequenas: documentação pedagógica e espaços ambientes.

As noções conceituais acerca da documentação pedagógica serão levantadas a partir das experiências da educação infantil italiana. Essas experiências também nortearão as reflexões em relação aos espaços ambientes e, ainda, as pesquisas da brasileira Maria das Graças Horn e da espanhola Lina Iglesias Forneiro. No nosso percurso teórico, traremos também as orientações da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar.

1 AS CRIANÇAS, AS INFÂNCIAS E A LEGISLAÇÃO

Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer [...]

A educação de crianças pequenas em espaços coletivos e formais de educação é recente na história da educação brasileira. Muitos foram os documentos que nortearam esse percurso e muitas foram as concepções de criança, infância e educação que delimitaram as ações pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 21), no artigo 9º, assinalam os eixos norteadores para o trabalho pedagógico nessa etapa educativa: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [...]”. Mais adiante, no inciso IX, definem que as crianças precisam ter experiências que: “*promovam o relacionamento e a interação [...] com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.*” (grifo nosso).

¹⁰ Professora de Educação Infantil, formadora de professoras, mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau com pesquisa na área da Sociologia da Infância; integrante do NEICA – Núcleo de Estudos Interdisciplinar da Criança e do Adolescente.



Para diversificar as relações das crianças com as linguagens acima descritas, a formação das professoras¹¹ de educação infantil precisa contemplar, também, uma multiplicidade de experiências com essas linguagens. É na formação inicial que esses estudos sobre as linguagens, interações e brincadeiras precisam iniciar-se e ter continuidade na formação continuada e em serviço.

A urgência em refletirmos sobre a formação das professoras de educação infantil é apontada por vários pesquisadores que investigam a formação docente (KISHIMOTO, 2009; OSTETTO, 2008; KRAMER; NUNES, 2007) e também por pesquisadores que têm como foco de investigação a criança e as infâncias (ABRAMOWICZ, 2009; FARIA, 1998). No sentido de nos atentarmos para a infância, Abramowicz (2009, p.195) reflete sobre este conceito:

A infância pode ser uma forma de opor-se ao poder sobre a vida. A infância em suas experimentações efetua-se, acontece em um tempo mais generoso, por ser mais estendido, mais largo, já que é um tempo vinculado ao acontecimento, à criação. Um tempo que não se submete ao tempo imposto pelo poder e pelo capital. Já que é disso que se trata, como já vimos, o poder e o capital impõem um funcionamento ao corpo e à vida, subjetivando e submetendo todos no interior de uma mesma lógica. A escola de Educação Infantil tem como função prioritária promover as infâncias, já que nem todos as têm. Desse modo, há de se inventar estratégias educacionais promotoras de infâncias e de devir(es), modelos de diferenciação, para que todas possam diferir e experimentar. O desafio posto para o professor de Educação Infantil é propor uma educação cujas práticas educativas não impeçam o devir, mas o implementem. Portanto, o desafio é implementar o exercício da infância.

Para romper com essa lógica capitalista apontada por Abramowicz (2009), a infância e a criança necessitam de um adulto forte, com uma boa formação, reflexivo e pesquisador de sua prática; uma professora de educação infantil que tenha em sua formação acesso a vários conhecimentos que a qualifiquem para o exercício da profissão docente. Conhecimentos específicos que tratem das particularidades da educação de crianças pequenas como os apontados por Kishimoto (2009, p. 49): “[...] conceito de educação, criança e educação infantil, de culturas infantis, pedagogias da educação infantil [...]”. A autora assinala a necessidade de adequar a formação dos professores de educação infantil às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando conhecimentos acerca da arte “[...] música, dança, teatro, movimento[...]” (KISHIMOTO, 2009, p. 49). Enfatiza, ainda, questões sobre o cuidado e a educação de bebês, práticas de **documentação pedagógica** (planejamento, registro, avaliação, replanejamento), escuta e observação das crianças, **organização dos espaços** e dos tempos, trabalho articulado com a família, dentre outras dinâmicas associadas à educação de crianças pequenas em espaços coletivos.

Isto posto, refletiremos sobre os conceitos de espaço ambiente e documentação pedagógica, destacando que, ao pontuarmos sobre esses conceitos, demarcaremos também concepções de criança, infância, instituição de educação infantil, professora de educação infantil, dentre outras concepções.

2 ESPAÇOS AMBIENTES: CENÁRIOS PARA AS INTERAÇÕES

Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos [...]

Na educação, como um todo, o espaço é determinante, pois exprime uma concepção de educação. Segundo Faria (2005), na organização do espaço físico das instituições de

¹¹ A partir deste ponto do texto usaremos o termo professoras de educação infantil, pois são majoritariamente as mulheres que têm se dedicado à educação de crianças pequenas no Brasil e, também, especificamente no município de Gaspar/SC.



educação infantil, é necessário atentar para que estes potencializem todas as dimensões humanas: expressiva, corporal, social, cultural, intelectual, linguística, emocional. Assim, a diversidade de espaços oportuniza uma diversidade de possibilidades de interação e ampliação das dimensões acima citadas.

Para os italianos (GANDINI, 1999), o ambiente atua como mais um 'educador' e, para isso, a flexibilidade é fundamental; ou seja, o ambiente que possibilita sua modificação constante por crianças e adultos evidencia os protagonismos na construção dos conhecimentos. Portanto, um espaço maleável favorece as interações e torna-se um espaço potencializador de encontros, de experiências e de vivências que favorecem as aprendizagens.

São os "ambientes de vida" (termo utilizado pelos italianos), os espaços em que as crianças pequenas terão oportunidade de expressar suas diferentes linguagens e em que serão levadas a exercitar a solidariedade, a colaboração, o convívio com a multiplicidade de formas de ser e estar (gênero, etnia, classe) no mundo, onde também encontrarão outras formas de vida e poderão se manifestar em relação a estas. Espaços de construção de autonomia, de identidades e de subjetividades.

São esses espaços ocupados cotidianamente pelas crianças nos quais elas têm a oportunidade de interagir com elementos da natureza, com elementos da cultura e se encontrar com adultos e outras crianças. Lima (1989) destaca que os espaços físicos se configuram em ambientes a partir das interações propostas para cada local e que cada espaço poderá conter muitos tipos de ambientes. Assim, para esta arquiteta, existe "o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão" (LIMA, 1989, p. 30). Como podemos ver na fotografia 1 (apresentada abaixo), na qual as crianças têm a possibilidade, a partir dos espaços organizados por elas e por suas professoras, de viverem muitas aventuras em papéis sociais não disponíveis para elas:

Fotografia 1 – Meninos em situação de faz de conta



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI.

Forneiro faz distinção conceitual entre espaço, "[...] locais para a atividade caracterizada pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração" (1998, p. 232), e ambiente:

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. [...] o ambiente "fala", transmite sensações, evoca 3 recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 233).



Na fotografia 2, podemos perceber o ambiente constituído pelas ações das crianças:

Fotografia 2 – Meninas e meninos em ambiente de praia experienciando papéis sociais



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI.

Podemos perceber a transformação dos espaços em ambientes pelas ações cotidianas que as crianças engendram nesses locais. Portanto, o foco da formação continuada acerca dos espaços ambientes deu-se a partir das seguintes reflexões:

Os espaços ambientes são acolhedores?

Possibilitam a interação em grande grupo, pequeno grupo e individualmente?

Quais objetos da cultura (materiais) colocamos à disposição das crianças nestes locais?

Que interações esses objetos suscitam para as crianças?

Quais elementos da natureza colocamos nos espaços e como as crianças os acolhem?

Como os espaços ambientes favorecem os projetos das crianças?

E tantas outras perguntas que podem guiar a ação cotidiana dos adultos e, consequentemente, das crianças.

É fundamental destacar que a organização dos espaços ambientes está, também, relacionada aos projetos encampados por crianças e adultos, por isso elaboramos e investimos em um projeto sobre dinossauros. É importante a construção de um espaço para que as crianças possam brincar e elaborar conceitos pesquisados, como por exemplo, uma caverna com rochas, madeiras, dinossauros pequenos, médios e grandes. Outro exemplo é, também, um espaço com ferramentas de arqueologia (pinças, lupas, pás pequenas, pequenas enxadas, etc.), com os quais as crianças poderão representar o papel de arqueólogo.

É também importante atentar para todos os espaços na instituição: hall de entrada, corredores, banheiros, paredes, pois esses espaços comunicam nossas concepções de criança, infância e instituição de educação infantil. Por isso, é importante que esses espaços comuniquem o protagonismo das crianças e das professoras, sempre em equilíbrio.

Como vimos, a organização dos espaços ambientes pode potencializar as ações das crianças. Um adulto forte com uma formação ampliada e diversificada terá onde buscar elementos para essas potencializações.



A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar (2010, p. 51) tem, no capítulo 8, um texto sobre Interações, que orienta a organização dos espaços ambientes que serão em cantos temáticos e em áreas de interesse nos Centros de Desenvolvimento Infantil. Assim,

[...] a dinâmica de trabalho distribuído por áreas permite à criança desfrutar os diferentes espaços. Proporciona-lhe descoberta, autonomia, participação ativa, cooperação, aconchego, fantasia, interação com diversos materiais, como brinquedos, livros, jogos, blocos, artes plásticas, fantoches, bolas, sucatas; enfim, vários materiais, estabelecendo elos entre o prazer de ouvir histórias, de brincar, de jogar, dançar, pintar, dramatizar, cantar, desafiando e criando possibilidades para que ela vivencie aventuras e conhecimento.

Atentar para esse documento e refletir cotidianamente sobre os demais espaços da instituição é fundamental para que possamos alcançar cada vez mais qualidade no atendimento às crianças pequenas.

3 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: TORNANDO VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS

Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto
mas que oferece a ele
nas brincadeiras de cooperação [...]

O termo Documentação Pedagógica foi cunhado pelos italianos da região de Reggio Emília, e vem sendo cada vez mais aceito na rotina das professoras de Educação Infantil no Brasil.

O foco da Documentação Pedagógica exige a escuta sensível, a observação e o registro cuidadoso do que as crianças pensam, sentem e dizem (nem sempre com palavras...). Estas são ações a serem vivenciadas, experimentadas, aprendidas e discutidas pelas professoras de Educação Infantil. Entendemos por Documentação Pedagógica a escuta atenta às crianças, o planejamento das ações **com e para** elas, o registro de como foi vivido esse planejamento pelo grupo de crianças e por algumas crianças individualmente, as pistas que as crianças nos dão para um novo planejamento, como o adulto se sentiu nesse processo... Esse registro é feito pelas professoras e pelas crianças, utilizando diferentes suportes de texto e recursos midiáticos (fotografia, vídeos, gravações, etc.).

A escuta às crianças não significa fazer todas as suas vontades e sim um olhar atento para o que elas manifestam e, assim, dar suporte para que elas sejam protagonistas dos seus conhecimentos e experiências. Dar suporte às curiosidades das crianças não é tarefa fácil, exige um adulto forte e potente, carregado de repertórios criativos relacionados, principalmente, aos elementos da arte. Como afirma Barbosa (2012, p. 2):

Trata-se de objetivos flexíveis, incluindo tanto o que os professores percebem sobre os interesses e as necessidades das crianças quanto aqueles explicitados direta ou indiretamente pelas próprias crianças em qualquer momento do projeto ou atividade que esteja sendo desenvolvido.[...] Essa ideia de planejamento a partir de um currículo emergente está implicada, fundamentalmente, com a imagem que temos das crianças. Isso significa dizer que, somente a partir de uma imagem de criança rica e competente, vista como um sujeito que possui direito de participação, e não apenas necessidades, é possível produzir outros sentidos para a construção de um currículo emergente.

Algumas pistas podem orientar a composição da Documentação Pedagógica de cada grupo de crianças e suas professoras e de cada criança individualmente:

Como é a **interação** da criança com os adultos e com as crianças do grupo no qual está inserida?



Com quem brinca?
 Como interage com as crianças de outros agrupamentos etários?
 O que dialoga com os adultos e com as crianças?
 Como resolve os conflitos?
 Quais linguagens utiliza para comunicar-se?
 Que conhecimentos emergem nas interações com o outro (adulto ou criança)?
 Como é sua ação no grande grupo (com todas as crianças da turma)?
 Quais são as suas contribuições em uma proposta de pequeno grupo (em um planejamento da professora com um pequeno grupo de crianças)?
 Como é sua ação individualmente com a professora?
 Quais são seus parceiros nas brincadeiras dentro da sala? Do que brincam?
 E no espaço externo?
 Que papéis representa? Como os representa? (Exemplo: no papel de mãe é uma mãe generosa...severa...atenciosa...?). Por exemplo, o que nos mostra a fotografia 3? Quantos conhecimentos emergem nesta brincadeira?

Fotografia 3 – Meninas em situação de brincadeira de casinha – alimentando o bebê.



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI.

Como as ações vividas nos projetos aparecem nas brincadeiras? Exemplo:

Percebemos o quanto a pesquisa sobre os dinossauros tem alimentado as brincadeiras do Alison. Numa tarde estávamos brincando no espaço externo e vi Alison e Pedro brincando nas árvores próximas da sala, eles dialogavam sobre os dinossauros, Alison disse: - 'Ele vai comer as folhas, porque o meu é o Braquiossauro e ele é herbívoro, ele gosta de comer as folhas mais novinhas porque são mais macias, essas verdinhas mais clarinhas!'. Nesta expressão de Alison podemos perceber como ele vai comunicando seus conhecimentos acerca dos dinossauros e como seu pensamento apresenta clareza na expressão das ideias (Registros pessoais).

Que usos faz dos objetos?

Quando a proposta é a utilização de material não estruturado, brincadeiras de construção, (blocos de madeira, pequenos troncos, pedras, folhas, galhos) o que cria com esses



elementos? O que fala durante esse processo, como seu pensamento vai se estruturando? (Nas propostas de construções aparecem muitos elementos da linguagem matemática).

Que conhecimentos emergem das brincadeiras?

Como é sua participação no planejamento das ações propostas pelas professoras cotidianamente?

O que fala durante as propostas?

Que conhecimentos emergem nas propostas?

Como é sua participação nas **linguagens** propostas? (as cem linguagens...) *Exemplo 1: Como é sua participação nas rodas de leitura? Que livros escolhe para serem lidos? Faz leitura utilizando-se das imagens? Como é sua **oralidade** nessas leituras? E sua organização de pensamento? Exemplo 2: Quais **ritmos** musicais tem tido acesso? Como seu corpo se expressa ouvindo os diferentes ritmos? No uso dos instrumentos musicais, que conhecimentos emergem? Exemplo 3 – (bebês): Quando a proposta é de brincar com caixas entrando e saindo delas como seu corpo se organiza nesse **espaço**? Exemplo 4: Nas propostas de brincar de amarelinha e ovo choco, que exigem pular em um pé só e correr em uma mesma direção, como é sua organização nessas experiências de **movimento**? Exemplo 5: Após as construções com materiais não estruturados, é necessário arrumar o espaço e guardar os elementos que utilizamos **classificando-os**, nessa ação, como faz as separações?*

Quais foram as vivências significativas em relação à linguagem da escrita e como percebemos seus conhecimentos sendo ampliados?

E da leitura, além da literatura, quais outros gêneros textuais foram vividos?

Qual sua relação com os elementos da natureza? Com os outros seres vivos?

O que tem comunicado?

Como expressa suas ideias e sentimentos?

Suas escolhas denotam construção da identidade?

Quais experiências tem narrado?

Sua organização de pensamento aparece como nas narrativas?

Sua organização corporal no espaço denota que conhecimentos? Que conhecimentos emergem na fotografia 4? Como o menino se organiza para realizar o desenho? Como segura o pincel? Que elementos aparecem na sua pintura? O que ele fala durante esse processo? O que sua expressão comunica?

Fotografia 4 – Menino, no espaço externo, desenhando em tecido com tinta guache.



Fonte: Fotografia gerada pelo CDI.



Como percebemos seus conhecimentos em relação ao tempo?

Sua autonomia está situada em que ações?

Nos projetos de pesquisa, quais são suas hipóteses iniciais? Como elas vão sendo modificadas? Quais suas contribuições ao projeto?

Que músicas conhece? Como tem expressado seus conhecimentos nessa linguagem? *Exemplo de planejamento que denota a necessidade de replanejamento: No ambiente do palco observa os amigos cantando, sobe no palco e pega o microfone e encosta a boca e lambe (parece mesmo um grande pirulito), mas não canta, o sentido e significado de cantar no palco precisam ser ampliados com mais propostas que utilizem esses elementos.*

Que experiências os espaços, cantos na sala, têm possibilitado?

E tantos outros questionamentos possíveis....

Diante disso, e em referência à Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Gaspar (2010, p. 80), podemos afirmar que:

Praticar a documentação pedagógica exige: • Escutar e observar as crianças. • Identificar experiências significativas com elas. • Interpretação e reinterpretação juntamente com as crianças e professoras do cotidiano vivido. • Apontar roteiros de ação.

É importante destacar que em nenhum momento a documentação propõe inferir se as crianças conseguem ou não conseguem, sabem ou não sabem, e sim **como elas experimentam as propostas**.

Na reflexão de Kohan (2007), podemos perceber que a aposta está na educação como potência para a criação, para a invenção, para a revolução das palavras e assim atribuir sentidos outros ao que é repetido todos os dias:

A educação é um desses lugares onde parece que já não há nada mais a dizer, onde se disse (quase) tudo e onde, de tanto dizer o mesmo, as palavras parecem cansadas, quase vazias, sem nada dentro. [...] No entanto, com toda essa dificuldade para falar com sentido — que é também uma dificuldade para pensar e trabalhar —, há educadores que ainda apostam na infância, na revolução, na criação. Educadores que criam, revolucionam e se alçam a um devir infantil nos contextos mais adversos, inócuos, vazios. E inclusive falam quando parece que não há nada mais a dizer. E não deixam de inventar palavras ou reinventam as que já existem, para dizê-las de outra maneira, para sacudi-las de sua modorra (KOHAN, 2007, p. 17).

A proposta da documentação pedagógica pode ser uma forma de romper com lógicas historicamente impostas à educação das crianças pequenas e assim dar visibilidade às potências das crianças (e de suas professoras).

4 ARREMATANDO

Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto

Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie,
mas porque nunca deixa de se abrir ao senso
do espanto e da maravilha.

Aldo Fortunati

Neste texto, trouxemos reflexões acerca de conceitos fundamentais para a educação da pequena infância em espaços coletivos de educação. Nesta conversa final, gostaríamos de destacar o quanto a hora atividade e a formação em serviço tem contribuído para qualificar a prática cotidiana das professoras de educação infantil.



Dessa maneira, é importante que os dirigentes das secretarias municipais de educação e a equipe gestora das instituições de educação infantil, principalmente a Coordenação Pedagógica, tomem a hora atividade como uma possibilidade de formação em serviço das professoras de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. LEVCOVITZ, Diana. RODRIGUEZ, Tatiana Consentino. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo**. Revista Pátio, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, DF, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. *In*: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In*.: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASPAR. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal: educação infantil**. Organizadoras: Julice Dias, Patrícia Helena dos Santos e Sanira Cristina Dias. - Blumenau : Editora, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, M. T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte. Autêntica, 2007.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. **Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil**. São Paulo: Cadernos de pesquisa V. 37, n. 131, p.423-454, maio/agosto 2007.

LIMA, Mayumi de Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. – Campinas, SP: Papirus, 2008.



APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA E LETRAMENTO COMO DIREITOS DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cleide dos Santos Pereira Sopelsa¹²

O presente texto relata as discussões sobre o letramento e a apropriação da linguagem escrita realizadas por meio de oficinas de formação continuada com as professoras da rede municipal de educação infantil do município de Gaspar, SC, que, no decorrer de 2013 e 2014, atuavam com crianças de 0 a 5 anos.

É importante salientar que devido ao fato de as professoras optarem pelas oficinas que aconteceram no decorrer do período, as discussões apresentadas a seguir não envolveram todas as profissionais que atuavam com esta faixa etária.

1 O direito das crianças pequenas à apropriação da linguagem escrita

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como *produtora de cultura, sujeito de direitos*, que amplia suas potencialidades através das interações e trocas de experiências. O documento a concebe do seguinte modo:

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

Nessa mesma perspectiva, os parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil definem que é necessário oferecer às crianças dessa faixa etária “condições de usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura” (BRASIL, 2006, p. 18).

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015, p.18), que se encontra em elaboração, reconhece este potencial e aponta para a necessidade de que se compreenda:

[...] o direito das crianças terem acesso a processos de apropriação, de renovação e de articulação de saberes e conhecimentos para a formação humana, para a participação social e para a cidadania, desde o seu nascimento até seis anos de idade.

O texto reafirma a ideia de que estas condições são garantidas através da *ênfase na apropriação de significados pela criança, na ampliação progressiva de conhecimentos de forma contextualizada e no desenvolvimento de estratégias adequadas às diferentes fases do desenvolvimento*. Dentre os conhecimentos citados se destaca a linguagem como constitutiva do ser humano e a linguagem escrita como um sistema de signos e símbolos construídos culturalmente.

No entanto, possibilitar às crianças de 0 a 5 anos a participação em situações de leitura e escrita que permitam entendê-las como linguagem não significa antecipar práticas escolarizadas que destituem o sentido do ler e do escrever. De acordo com Vigotski (1999, p. 156):

[...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

¹²Mestre em Educação pela FURB (Universidade Regional de Blumenau). Professora dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Blumenau - SC. Professora supervisora do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Pedagogia: Alfabetização e Letramento (FURB). Assessora da Secretaria de Educação do município de Gaspar - SC. Professora do curso de Pedagogia da FURB, no município de Blumenau - SC.



Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RECNEI (BRASIL, 1998, p.116): “Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”. Compreendida deste modo, a apropriação da linguagem escrita “se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea”. (BAPTISTA, 2009, p.13).

O acesso aos usos sociais da linguagem escrita e conseqüentemente à sua apropriação se constitui fator fundamental para assegurar às crianças o direito de serem entendidas como membros ativos de uma sociedade centrada na linguagem escrita, da qual participam ativamente.

Isto não significa restringir o acesso a outras formas de linguagem ou a outros direitos, e sim que:

[...] tanto a linguagem escrita quanto sua aprendizagem possuem elementos que as tornam coerentes com o universo infantil, com sua forma de construir significados para o que se faz, para o que se vê e para aquilo que se experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos. (BRASIL, 2009, p. 23).

Para tanto, faz-se necessário que os profissionais que atuam com as crianças, especialmente as professoras, sejam conhecedoras dessa importância e de modos de colocar essas ações em prática, entendendo que a educação infantil não tem como função realizar um trabalho de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, ou preparar a criança para a “entrada na escola”, e sim, possibilitar que esta use a leitura e a escrita em contextos sociais.

Os estudos sobre o letramento contribuem para esta compreensão.

2 Letramento: a linguagem escrita com prática social

A palavra **letramento**, de acordo com Soares (2003), surgiu em meados dos anos 1980, portanto, pode ser considerada relativamente nova em nosso vocabulário, especialmente se comparada à palavra **analfabetismo**, que se fez predominante durante toda a história educacional do Brasil. Desde então, vem se tornando cada vez mais comum entre os especialistas da área de Educação e das Ciências Linguísticas.

De acordo com a mesma autora, à medida que o analfabetismo vai sendo superado e a sociedade fica cada vez mais centrada na escrita, as exigências com relação ao uso da linguagem escrita também se transformam. É em decorrência dessas novas exigências impostas por uma sociedade que cada vez mais funciona movida pela escrita que surgem os estudos sobre o letramento.

De acordo com Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento:

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos na sociedade letrada, ou mais, especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Kleiman (2015, p. 6) aponta que:

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares.

No entanto, apesar da importância da discussão em torno do tema, a palavra le-



tramento ainda não está dicionarizada e não é possível atribuir um único significado ao termo devido à amplitude do mesmo. De acordo com Soares (2003, p. 65),

[...] o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Portanto, não possui uma definição única e objetiva. A mesma autora esclarece que existem “diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2003, p. 49). Desse modo, mesmo uma pessoa que não saiba ler e escrever no sentido convencional e é considerada analfabeta, faz uso da leitura e da escrita por meio de outras pessoas que a auxiliam a se envolver em práticas sociais de uso da linguagem escrita, é considerada letrada. Do mesmo modo, as crianças que ainda não são alfabetizadas, mas têm contato com portadores de textos, ouvem histórias, brincam de escrever e estão inseridas em ambientes que possibilitam o contato com materiais escritos, não sabem ler e escrever formalmente, mas compreendem a função da escrita.

Soares (2003) esclarece também que letramento é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido, é conseguir interagir com diferentes portadores de textos, gêneros e propósitos de leitura e escrita que circulem socialmente.

Diante do exposto, pode-se dizer que as crianças,

[...] começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (BRASIL, 1998, p.122).

Na educação infantil, estas experiências precisam ser potencializadas.

3 O papel da educação infantil nos processos de letramento e apropriação da linguagem escrita das crianças

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998 pelo MEC, é um dos documentos orientadores do trabalho pedagógico na educação infantil. De acordo com o documento,

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (BRASIL, 1998, p.127)

O contato com a linguagem escrita que as crianças estão expostas por meio da interação com diferentes portadores de texto, como: livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, entre inúmeros outros, possibilita que estas organizem conhecimentos sobre esses materiais gráficos e, sem autorização prévia dos adultos, passem a pensar sobre a escrita e seus usos.

No entanto, o letramento é um fenômeno que além de envolver saberes e atitudes presentes nos contextos sociais de leitura e escrita, também varia de acordo com as demandas impostas socialmente aos sujeitos. Decorre disso o fato de que não há um letramento (singular), mas sim letramentos (plural), ou diferentes níveis de letramento, sendo estes resultantes das possibilidades e exigências impostas pelo meio social, cultural e econômico.



Portanto, apesar da criança se envolver em inúmeras e variadas práticas de leitura e escrita, o meio social em que vive influenciará decisivamente seu grau de letramento. Nesse contexto, as instituições educativas se destacam como principais agências de letramento, com papel decisivo em sua promoção.

Apesar da importância das instituições de educação infantil e do trabalho pedagógico na promoção do letramento, as discussões sobre o tema ainda permanecem pouco conhecidas pelos professores da educação infantil e vinculadas à alfabetização. Desse modo, apesar de ouvirem falar, muitas vezes, os professores não conseguem visualizar de que modo podem promover as situações de letramento com as crianças. (GREUEL, 2014).

Para que esse trabalho aconteça de modo que assegure à criança o direito de ser inserida na cultura escrita e, ao mesmo tempo, seu direito de ser criança na creche e na pré-escola, alguns pressupostos precisam ser respeitados.

De acordo com Mello (2005, p. 40), o trabalho com a escrita com as crianças deve considerar:

1. Que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela,
2. Que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como atividade cultural complexa.
3. Que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar,
4. Que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Ou seja, a escrita não se restringe a um “objeto de conhecimento”. De acordo com Smolka (1999, p. 45),

[...] Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. No movimento das interações sociais e nos momentos das interlocuções, a linguagem se cria, transforma, e constrói como conhecimento humano.

Para que tais ideias se consolidem, o conhecimento das professoras precisa ser ampliado no sentido de compreender o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e os modos como o letramento pode ser promovido.

4 O letramento e a apropriação da linguagem escrita na educação infantil: o percurso de formação através de oficinas

Com base nas ideias apontadas acima, no decorrer dos anos de 2013 e 2014, foi desenvolvida a proposta de formação continuada em serviço para a educação infantil da rede municipal de Gaspar, SC.

Os encontros foram organizados em forma de oficinas e envolveram as professoras das turmas de 0 a 5 anos. Na primeira etapa, realizada no ano de 2013, as formações provocaram o grupo a discutir conceitualmente várias questões fundamentais no trabalho com a linguagem escrita na educação infantil. Entre elas se destacam:

- Concepções de linguagem oral e escrita: conceitos a serem construídos; condições que favorecem a construção e referenciais teórico-práticos.
- Letramento e apropriação da linguagem escrita: importância da participação em práticas sociais de leitura e escrita.
- Espaços: necessidade de pensar espaços que promovam situações de letramento.
- Tempos: planejamento de tempos (inseridos na rotina) destinados a situações de interação com a linguagem escrita e entre os sujeitos (crianças, familiares, comunidade) que possibilitem a construção da ação leitora e escritora.



As discussões foram acompanhadas do planejamento de ações visando desenvolver propostas que promovessem o letramento e a apropriação da linguagem escrita. Estas propostas foram colocadas em prática nos CDIs e resultaram em interações muito interessantes. Dentre elas, destacam-se: O piquenique; Cartazes sobre os alimentos e receita culinária; Poesias; Horta; Livro de histórias do grupo; entre outros.

É importante ressaltar que, de acordo com a proposta para a educação infantil do município, os planejamentos buscaram identificar: o conceito trabalhado; os objetivos; a linguagem; o tipo de interação; os espaços em que as atividades seriam realizadas; e o desenvolvimento ou etapas da proposta.

A análise das atividades desenvolvidas evidenciou as seguintes questões:

- Necessidade de conhecer as características apresentadas pelos gêneros textuais que estão sendo trabalhados com as crianças.
- Importância de compreender que trabalhar com um gênero textual envolve ações pedagógicas que possibilite ao grupo compreender as características desse gênero, sua função social e fazer uso do mesmo em situações reais de leitura e escrita. Ou, um projeto de investigação em que se utilizem vários gêneros para pesquisar o que foi combinado com o grupo.

No ano de 2014, dando continuidade ao itinerário de formação, foram desenvolvidas mais três oficinas. Nestas, foram retomadas as observações realizadas a partir das propostas desenvolvidas no ano anterior e identificadas as expectativas das profissionais que apontavam as seguintes necessidades: proposição de jogos e brincadeiras; sugestões de como trabalhar com o letramento sem o viés de exercícios estéreis e práticas escolarizantes; possibilidades de trabalhar o letramento com as crianças de 0 a 3 anos; referenciais de trabalho com o letramento para a faixa etária de 4 a 5 anos; e explorar as características dos gêneros textuais.

Os encontros foram organizados de forma a contemplar as necessidades identificadas no ano anterior e as expectativas apontadas. Deste modo, foram realizadas propostas que promoveram a análise e o planejamento de ações envolvendo:

- A organização dos espaços que promovam o letramento, pensando em todas as crianças do CDI, desde os bebês.
- A discussão sobre os tempos destinados às propostas envolvendo situações de leitura e registros escritos, considerando seus usos e propósitos sociais e pensando as etapas do processo e não apenas atividades pontuais.
- Identificação dos gêneros textuais e análise de suas características.
- Organização dos gêneros textuais mais adequados para cada idade.
- Planejamento em pequenos grupos de propostas de trabalho com gêneros textuais.
- Desenvolvimento das propostas nos CDIs.
- Socialização e ressignificação das propostas desenvolvidas.

O planejamento das ações e as atividades desenvolvidas nos CDIs e socializadas no grande grupo apontaram avanços na compreensão das propostas que promovem o letramento. Isto se evidenciou no conhecimento mais aprofundado sobre as características dos gêneros textuais e na qualidade das propostas desenvolvidas. No entanto, também evidenciaram questões que precisam ser mais trabalhadas como a presença em várias propostas de estereótipos, no sentido da construção, desenho ou registro escrito realizado apenas pelos adultos (professoras e familiares) sem a participação da criança. Além disso, fez-se presente uma forte concepção de alfabetização no sentido restrito, vinculada aos métodos presentes na história da alfabetização no Brasil e a ideia da escrita como um código e não como linguagem.



Essas questões foram analisadas no decorrer da socialização, mas indicaram a necessidade de um maior aprofundamento e a articulação com o cotidiano do CDI.

A construção de uma ação pedagógica que possibilite às crianças compreender que a escrita é real e cumpre uma função social definida, garantindo o direito de vivenciar situações significativas de letramento e de se apropriar da linguagem escrita ao mesmo tempo em que respeita essa criança e o seu tempo de vida, se coloca como desafio para a educação infantil de Gaspar.

Tal desafio exige de cada profissional a capacidade de rever concepções muitas vezes já enraizadas, fundamentar sua ação, fazer escolhas, criar e recriar, pesquisar, experimentar e avaliar as propostas desenvolvidas individualmente e coletivamente. Somente uma ação pedagógica com tais características pode garantir as condições para uma educação competente e comprometida com uma qualidade referenciada socialmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol 3.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica — Brasília. DF, 2006. Vol I

_____. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientação para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. In: MACIEL, P. I. F; BAPTISTA C. M; MONTEIRO, M. S. (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/ CEALE, 2009.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum.** / Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015. Documento em elaboração. Disponível em <<http://basenacionalcomum@mec.gov.br>>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

GREUEL, Susan Daniele. **Concepção de letramento: o que dizem as professoras de educação infantil, das turmas de 4 e 5 anos.** 2014. 67f. Trabalho Conclusão de Curso (Pedagogia) Furb, Blumenau, SC.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2015a.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsk. In: FARIA, Ana Lúcia Gourelart; Mello, Suely Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamate. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



DOCÊNCIA COMPARTILHADA E AS MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA EM CONTEXTO COLETIVO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Altino José Martins Filho¹³

1 Traçando Posições para a Docência na Educação Infantil

O tema deste artigo está centrado no desafio de posicionar-se em relação aos fazeres e saberes da docência entrelaçada às diferentes minúcias da vida cotidiana em contexto coletivo de Educação Infantil, lançando um olhar analítico e reflexivo para a prática docente com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos¹⁴.

Conjugadas a tal interesse, nossas reflexões partem da problemática que a especificidade da docência na Educação Infantil somente se constituirá e se consolidará na medida em que a complexidade e as peculiaridades da vida cotidiana forem amplamente compreendidas pelas professoras atuantes em creches e pré-escolas. Este tem sido o intenso movimento no processo de formação continuada das professoras da Rede Municipal de Gaspar, SC.

Neste sentido, aceitamos o desafio em escrever este artigo, pelo fato de poder trazer análises de uma pesquisa anterior que se dedicou em estudar o fazer-fazendo da docência em seu percurso de vida cotidiana¹⁵. Concordamos que a formação continuada das professoras de educação infantil tem sido algo a ser enfrentado e ampliado pelos municípios, quando se pretende qualificar o trabalho educacional e pedagógico realizado com as crianças, tarefa instigante, e necessária a ser tomada como prioridade.

O município de Gaspar tem desenvolvido, junto às professoras, um percurso intenso de discussões e elaborações, desde 2002, especialmente no que concerne a proposta curricular e a vida no interior das instituições. O enfoque tem sido um estudo amplo e detalhado das diferentes formas de organizar o currículo na Educação Infantil, privilegiando reflexões críticas sobre o que pensam, dizem e fazem, na busca de problematizar e responder com argumentações e liderança pedagógica, o porquê que fazem de um jeito e não de outro.

Dessa forma, temos acompanhado o esforço da Secretaria Municipal de Educação de Gaspar na construção de um patrimônio relacional no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos e a formação continuada em serviço das professoras. Muitas foram as decisões tomadas neste percurso formativo, o que sempre envolveu professoras e gestoras das instituições, isto para além de somente cumprir uma agenda de formação continuada, pois os estudos e aprofundamentos têm sido motivo e motivação para transformar os espaços, tempos e materialidades oferecidos aos grupos de crianças.

¹³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Estágio doutoral na Universidade do Minho/Portugal. Professor na Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC/FAED/CEAD e na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Atuando também na formação continuada de professores de Educação Infantil. Contatos: altinojosemartins@gmail.com

¹⁴ Adotamos a nomenclatura “bebês e crianças bem pequenas” seguindo as orientações do documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares (BRASIL, 2009). No documento se compreende bebês como crianças de zero a dezoito meses, crianças bem pequenas como crianças entre dezenove meses e três anos e onze meses, e crianças pequenas dos três anos aos seis anos de idade.

¹⁵ Versão ampliada dessa reflexão encontra-se em: MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.



Das apostas e decisões tomadas, uma das questões centrais das discussões tem por base os dois eixos fundamentais indicados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), que são as interações e as brincadeiras como norteadoras do planejamento. Estas são dimensões que vêm ao encontro da pedagogia relacional e pedagogia da escuta, proposta fulcral da Pedagogia da Infância (FARIA, 1993; ROCHA, 1999; MARTINS FILHO, 2013).

A Rede de Gaspar entende que o protagonismo no dia a dia do acontecer do projeto educacional e pedagógico é exercido pelo adulto e pelas crianças, em um movimento diverso e complexo de relações compartilhadas. Relações que se dão por meio de ricas experiências de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2002).

. Isto cruza-se com nossas pesquisadas, quando analisamos que adultos e crianças são sujeitos produtores e consumidores de culturas, são autores, atores e constroem formas de socialização, desenvolvimento e aprendizagem, compartilhando a vida. Nossa perspectiva parte da compreensão de que a realidade é uma rede complexa de relações e interações sociais, o que também nos leva a marcar a dimensão relacional dos pensares, dizeres, sentires, saberes e fazeres da docência (MARTINS FILHO, 2013; 2015). Enfatizamos de maneira incansável essa máxima, que ao mesmo tempo nos desafia a construir a docência como algo mais do que, exageradamente, “ensinar coisas às crianças” o tempo todo e de maneira precoce e compulsiva.

Na Educação Infantil, as relações sociais integram um conjunto de interações humanas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças. Cada qual tem um valor em si mesmo, o que não nos permite sobrepor uma à outra, atribuindo maior valor às interações dos adultos, em detrimento das interações das crianças entre si. As crianças entre seus pares constroem formas de sociabilidade e informam uma cultura que é peculiar da categoria geracional infância, isto em diferentes situações que compõem seu cotidiano, o que Aldo Fortunati (2009, p. 152) denomina de “itinerários de experiência individual e coletiva”.

Por conta desse enfoque, trazemos a experiência de San Miniato para contribuir com nossas reflexões¹⁶, pois acreditamos que constitui-se em um exemplo concreto de que é possível olhar para os sujeitos – bebês, crianças bem pequenas e adultos – com outras lentes, convivendo e exercendo um protagonismo compartilhado no processo educativo e pedagógico do dia a dia da instituição. Isto exige e terá como consequência uma redefinição do papel das professoras em seus pensares, dizeres, sentires, saberes e fazeres com os bebês e as crianças, bem como outras compreensões emergirão dos espaços, tempos e materialidades para a pequena infância em contextos de vida coletiva.

Aldo Fortunati (2009) denuncia em forma de construir outros anúncios, não apenas os discursos e as políticas públicas para a pequena infância que subestimam ou superestimam a potencialidade das crianças (o autor se refere também às famílias), mas outrossim, o perigo de uma distorção do sentido da “competência da criança”, “transformando a consciência da precocidade da expressão das potencialidades em uma pressão para precinizar aprendizagens e rendimentos, em uma espécie de corrida para sair da infância o mais rápido possível” (IDEM, 2009, p. 36).

No que concerne ao exercício da docência, isso provoca a necessidade de pensarmos em outra abordagem, distante da tradicional forma escolar, para o agir pedagógico das professoras. Ao considerar a criança como sujeito de direitos, ativa, potente, participativa e com ações peculiares, somos levados a pensar em um protagonismo compartilhado

¹⁶ FORTUNATI, Aldo. A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato. Porto Alegre: ARTMED, 2009.



entre professoras e crianças e das crianças entre si (MARTINS FILHO, 2013a; 2016). Tal perspectiva considera a mediação qualificada e a interação humana da professora e das crianças entre si como categorias essenciais para a formação integral de cada sujeito. Nesse sentido, afirmamos a importância da intensidade dos relacionamentos, da convivência e das interações sociais que perpassam instante a instante no decurso da vida cotidiana.

Ao considerar as crianças como sujeitos competentes, curiosas, ativas, interativas e com potencialidade para produzir culturas, é preciso respeitar seus diferentes tempos, espaços, gostos, desejos e, nesse sentido, repensar a prática da docência de forma a construir o trabalho educacional e pedagógico de maneira compartilhada e organizado por “campos de experiências”, abandonando projetos caracterizados por orientações meramente escolarizantes, prescritivas ou ligadas a modelos canônicos de ensino formal.

Neste sentido, afirmamos que a “docência não se faz sem as crianças” (MARTINS FILHO, 2013a e b). Assim, o papel e a função da professora de educação infantil, mesmo sendo indispensável e precípuo na qualificação das aprendizagens, dos processos de socialização e para o desenvolvimento integral das crianças, passa para nós a ser compreendido como a professora é a pessoa-profissional central na organização das propostas pedagógicas e educacionais, que narra e alimenta o percurso da vida cotidiana, porém, ela precisa saber quando se deslocar para fora do centro e apostar com veemência na produção livre das crianças (MARTINS FILHO, 2011; 2013a; 2015).

Novamente, buscamos os estudos de Aldo Fortunati (2009), pois nos inspiram a pensar o papel da professora como algo:

que se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer das crianças, muito mais sobre a capacidade de reconhecimento e expansão das diversidades dos estilos de condutas das crianças que sobre a ânsia de conduzi-las para atuações precisas e pré-definidas (IDEM, 2009, p. 38).

Vimos afirmando em diversos escritos que a professora é a pessoa-profissional que precisa “colocar andaimes” para que as crianças criem um sentido positivo de si próprias. A professora é a pessoa-profissional que alimenta o ser da criança com coisas boas. A professora é a pessoa-profissional que abre avenidas à participação das crianças. A professora é a pessoa-profissional que aposta na força de desejos das crianças e cria estratégias de sustentá-los no percurso cotidiano da vida na instituição (MARTINS FILHO, 2011; 2013a; 2015; 2016).

O pensamento de Kuhlmann Jr. (1998) também nos ajuda a esclarecer que, no trabalho docente da Educação Infantil, tem-se como função o acolhimento à criança com atenção e respeito à sua faixa etária. O autor também afirma a importância de que o ponto de partida desse movimento seja a criança e não um Ensino Fundamental pré-existente. Diz ainda que não se trata de educá-la com o intuito de prepará-la para a escola posterior, em um sentido de antecipação, preparação e compensação. Kuhlmann Jr. (1998, p. 23) mostra “a necessidade de se compreender uma especificidade da Educação Infantil, como de outra ordem que a do Ensino Fundamental”.

Destacamos, com isso, que a docência com bebês e crianças bem pequenas precisa valorizar a totalidade das diferentes dimensões, sem fragmentações em graus de maior ou menor importância. Essas dimensões devem incluir os conhecimentos que advêm do corpo e seus sentimentos e emoções, bem como a ludicidade e a gestualidade em suas diferentes expressões; o movimento constante das brincadeiras, a expressão estética, a produção intelectual em consonância com o que foi e está sendo elaborado e objetivado pela humanidade, entre outras. Assim, ratificamos a afirmação de Kuhlmann Jr. (1998, p. 30), quando diz que “tudo, absolutamente tudo, o que as crianças vivenciam na creche



e pré-escola, é educacional”, precisando esse educacional ser referenciado pedagogicamente e ser pautado no respeito à compreensão da alteridade do ser criança.

Como temos afirmado, lambuzarem-se, sujarem-se, molharem-se e secarem-se, são ações que levam as crianças a apreender o mundo; experienciar a vida; desenvolver as suas humanidades. Isto se torna rico quando está em diálogo com as múltiplas linguagens humanas, que não só têm a ver com a palavra, senão com os olhos, o corpo, as mãos, a pele. Linguagens que são compartilhadas e abarcam as dimensões emocional, social, espiritual e racional de maneira indissociável e complementar entre si (MARTINS FILHO, 2016).

Debruçar-se sobre a construção do espaço coletivo de educação para bebês e crianças bem pequenas, principalmente no intuito de considerar sua distinção, diversidade e especificidade, implica trazer à tona a pluralidade das identidades infantis, reconhecer a história individual das crianças e suas necessidades singulares de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, uma tríade inseparável para a formação humana das mesmas. Implica afirmar que práticas de proteção, guarda, carinho, afeto, escuta, assistência, cuidado e educação, são necessárias e indispensáveis à sobrevivência saudável de qualquer criança.

As intencionalidades educativas e pedagógicas na docência lançando-se a um protagonismo compartilhado, não se subordinam a modelos previamente estabelecidos numa grade curricular obrigatória, com “tudo igual para todos” ou “todos fazendo a mesma coisa o tempo todo”. Assevera-se que tais modelos não dão conta da complexidade da Educação Infantil, já que acabam escamoteando contextos individuais, sociais e culturais particulares de vida.

Terezinha Rios (2008), por exemplo, expressa que o docente é o professor em exercício, isto é, que efetivamente está desenvolvendo uma atividade pedagógica. Não temos dúvida de que ser professor é uma profissão, é exercer o magistério. Porém, compreendemos que é na prática cotidiana que o professor exerce a docência, ou seja, constrói e vive a sua profissão docente. Por isso, a prática docente exige um conhecimento específico, de acordo com o nível educacional em que se vai exercê-la.

Segundo Malta Campos (2012), o que se observa hoje, é que onde a pedagogia, enquanto reflexão crítica e atualizada sobre a prática educativa, encontra-se ausente ou mal-entendida, a pedagogia tradicional, justamente àquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre.

Para Martins Filho (2013 a e b) ser professora de crianças de bem pouco idade é como sentir o suor no rosto de quem cansou de correr, a perna bamba com a força empreendida para vencer obstáculos, os pés sujos de terra, a cabeça viajando no universo da imaginação e o corpo disponível para o prazer de sentir o outro. Assim, a docência compreendida como uma prática social e cultural precisa aguçar um pensamento traduzido em ações que apostem na raridade da vida e compreendam que não existe um gabarito para se ter uma vida que vale a pena ser vivida na creche.

Nessa esteira de pensamento, há que apontar para uma concepção minuciosa da docência em uma abordagem que acredita no “sujeito ativo em interação” (VYGOTSKY, 1995) no decurso da cotidianidade. Dessa forma, não consideramos possível um modelo único, monolítico de proposta político-pedagógica. Temos, portanto, a convicção da importância de conceber como relevante a pluralidade de pensamentos, propostas educacionais e pedagógicas, processos de sociabilização, aprendizagens e desenvolvimento relativos às demandas das interações humanas que advêm da vida cotidiana. Tomamos a proposição que considera o “homem ser plural” (LAHIRE, 2002), o que nos faz pensar



em uma proposta de educação também plural, aberta e potente para acolher e compreender as interações humanas que se desencadeiam no cotidiano das creches. Vale ressaltar que o uso do plural indica diversidade: somos múltiplos: “somos, portanto, desde o início, seres plurais, diferentes nas diversas situações da vida comum” (IDEM, 2002, p. 39).

Na proposta de formação continuada da Rede de Gaspar, o conhecimento é deflagrado em íntima relação com o processo de humanização, apostando-se na possibilidade de todos aprenderem, não de forma natural, igual, sequencial, segregada, mas pelas diversas relações e interações com a cultura, com o mundo que é gerado pelo cotidiano, vivido por adultos e por crianças, seja no espaço social da creche ou fora dele.

Essas questões são fundamentais para compreendermos, ou mesmo visualizarmos, a docência no seu delinear cotidiano, descortinando os diversos condicionantes que estão presentes em sua prática educacional e pedagógica. São ainda importantes na busca para desvelar o processo educativo das crianças, levando-se em conta o alto grau de protagonismo infantil (MARTINS FILHO, 2015).

Com enormes mudanças nos pensares, dizeres, sentires, saberes e fazeres da docência, o campo da Educação Infantil na contemporaneidade é produto de grandes modificações sociais, especialmente no que tange à organização das políticas públicas, que passa recentemente a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica brasileira. O tema da docência e vida cotidiana assume ares essenciais nos processos de formação humana dos bebês e das crianças bem pequenas, nas estruturas das formas de pensamento, sentimento e ação, efetivamente fazendo mudar concepções que consideravam que as “crianças somente aprendiam quando um adulto-professora ensinava”. Temáticas que se constituem como uma diretriz vertebradora na compreensão da complexidade, heterogeneidade e multidimensionalidade da prática da docência.

2 Docência Compartilhada: o ser e estar das crianças no percurso da vida cotidiana

Está claro que as professoras são mediadoras de ricas experiências das, para e com as crianças em contato com a diversidade da cultura humana. Além disso, são as responsáveis pelo processo educacional e pedagógico no espaço, tempo e materialidades que compõem a estrutura organizacional das instituições.

O protagonismo compartilhado refere-se a uma abordagem de docência que envolve um trabalho interativo no processo de constituição de si (professora) e do outro (criança). Esses processos de constituição de diferentes sujeitos apresentam-se intimamente imbricados e são complementares. Associamos ao protagonismo o adjetivo compartilhado por compreender que a educação se dá na relação de um com o outro. Trata-se de um processo que não acontece de forma linear, pois é construído dialogicamente e interligado as dimensões cultural, histórica, emocional, espiritual e social.

Quando a criança é considerada como um sujeito no presente, um *ser-já-sendo*, sobrepondo-se aos preconceitos do mundo dominado pelos adultos, que geralmente a compreendem como um *vir a ser*, ela deixa pouco a pouco o anonimato em que vive e passa a ser vista como autora de sua própria história. Ganha liberdade, e abre-se para ela a possibilidade de conhecer e compreender o mundo, a cultura e as formas de sociabilização. Lembramos aqui as palavras de Vygotsky (1995, p. 10), quando afirma: “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”. No entanto, a realidade da criança nem sempre é “captada” pela professora. Muitas vezes, lógicas adultocêntricas a impedem de ver, ouvir, sentir as expressões livres das culturas infantis. Com isso, a criança permanece na invisibilidade. O adultocentrismo que criticamos diz respeito ao que leva as professoras e outros profissionais da creche, a obscurecer,



silenciar, adormecer, regular e negar a condição de existência das crianças, especialmente em sua pluralidade e diversidade cultural.

A ideia de docência pela via do protagonismo compartilhado inclui as diferenças geracionais, que, decisivamente, merecem respeito e atenção. Isso nos leva a dizer que a docência deve “entrar no clima” das crianças, pois precisamos conhecê-las para aprender com elas mesmas, seus jeitos de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva podemos construir um significado para a docência com base nas práticas cotidianas das professoras, pois produzem uma riqueza de conhecimentos. É esse, a nosso ver, o ponto de partida para o aperfeiçoamento da docência, juntamente com o que as crianças expressam no cotidiano. Assim, é possível construir uma Pedagogia da Infância –, nos termos já anunciados por Faria (1993) e Rocha (1999), focada no respeito às crianças como cidadãos no presente, e não na ideia de que elas só serão cidadãos no futuro.

Apostamos na ideia de que a creche pode e deve ser um lugar privilegiado para se viver a infância e também um espaço e tempo de processos sociais intencionais de mediação e interação qualificadas. A potência de vida das crianças sobrepõe-se ao poder sobre a vida delas no exercício de uma docência inventiva que valoriza as competências infantis e cria novas formas de relações do sujeito consigo mesmo e com os outros. A proposta é que o pedagógico seja educacional e que o educacional seja pedagógico, no exercício de uma docência que está a todo tempo entrelaçada aos acontecimentos, situações e experiências cotidianas das e com as crianças, num cuidado e atenção para que elas possam se “orientar com suas próprias bússolas” (FORTUNATI, 2009, p. 151).

Algumas experiências internacionais bastante divulgadas no Brasil, revelam que as instituições educativas podem constituir-se em um lugar que potencialize a livre expressão criativa das crianças, como a que é desenvolvida em Lóczy, Budapeste (FALK, 2011). As crianças são, pois, compreendidas como competentes e a proposta educativa apresenta como princípio a ação pedagógica centrada na capacidade delas de agirem autonomamente, de fazerem escolhas e de se movimentarem livremente pelo espaço e tempo da instituição.

Emmi Pikler já defendia, desde os anos de 1940, que a “atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”. (FALK, 2011, p. 15-37).

Outra referência que consideramos importante são as pesquisas desenvolvidas pela socióloga da infância Liane Mozère, que utiliza o aporte teórico das feministas anglo-saxônicas para defender o ponto de vista das crianças de zero a três anos, com um trabalho de estudo e pesquisa conduzido em creches da região de Paris desde 1971.

Mozère (2007) entende que acompanhar e observar as crianças bem pequenas nas creches permite, pela pesquisa empírica, perceber as forças singulares de desejo que elas manifestam. Entender o que as crianças dizem de seus desejos, quais os meios que elas percorrem para garanti-los, é uma possibilidade de abertura. Assim, os familiares, professoras, auxiliares e outros adultos podem escolher entre abrir ou fechar as portas para “as forças do desejo das crianças bem pequenas, permitindo ou não, que elas escapem dos assujeitamentos” (IDEM, 2007, p. 170).

Isto não significa proteger artificialmente as crianças do mundo exterior, ou de criar para elas um universo artificial ao abrigo da realidade social. No entanto, é possível ajudá-las a enfrentar a sociedade e seus instrumentos de modelagem dos desejos (MOZÉRE, 2007).

Nessa trilha de proposições e apreciações, as emergentes descobertas sobre como a criança aprende e se desenvolve vêm fomentando na pesquisa o desejo de conhecer suas



inúmeras peculiaridades e idiosincrasias, dando-lhe visibilidade pela ótica de sua posição protagonista de enredos construídos com os eventos de seu tempo e lhe conferindo um *status* de participante criativo na construção de seu espaço social, por meio da escuta de suas diversificadas formas de expressão (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

3 Da docência compartilhada às diferentes minúcias da vida cotidiana

Seguindo as recomendações de Machado Pais (2003, p. 26), em relação à vida cotidiana, afirmamos a necessidade de “deslizar o olhar pelo contexto social, pois em um cerceamento da realidade, deve converter o cotidiano em permanente surpresa”. Nesse itinerário, a professora, agindo como uma exímia observadora das crianças, “desafiada o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (IDEM, 2003, p. 27). Ela terá, assim, elementos para transcender, para desvendar o que estava oculto, ou dizendo de outra forma, o que a naturalização da prática da docência esconde e encobre.

Desse modo, essa perspectiva de aprender pela cotidianidade, pode ainda contribuir para se “compreender o cotidiano para além da obviedade, da arbitrariedade e da obscuridade que o esvazia de sua complexidade, quando o necessário seria viabilizar a afirmação da sua singularidade no entretecer de sua diversidade-pedagógica”. (MARTINS FILHO, 2013a, p. 46). Essa dimensão da docência reverbera, além de uma posição epistemológica, uma posição política naquilo que visa às máximas possibilidades das crianças vivenciarem seus direitos em um espaço de educação democrático, por isso, de qualidade. É requisito para a participação efetiva das crianças, no que concerne “à importância contemporânea das práticas democráticas para instituições de educação infantil que tenham suas vozes escutadas com afeto e efetividade e seus dizeres traduzidos em práticas que correspondam aos seus interesses”. (MOSS, 2009, p. 420).

Partindo desta perspectiva, cunhamos o termo “minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência” (MARTINS FILHO, 2013a). O verbete “minúcias” foi compreendido com base na definição do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2010). Sendo um substantivo feminino, a palavra significa “cuidado com as menores particularidades; os pormenores; os detalhes”. Tomamos o sentido original do verbete para dizer que a análise das diferentes minúcias tratará das menores particularidades dos fazeres da docência. As minúcias não são apenas uma preferência de escolha, mas, estão relacionadas às concepções de educação, educação infantil, criança e infância. Aprofundar essa dimensão e sua indissociabilidade com os aspectos do cuidado e educação de crianças é afirmar a complexidade e diversidade da vida cotidiana no contexto da Educação Infantil. Assim, ao contrário do convencional, os detalhes e os pormenores ganham força e passam a ser compreendidos no conjunto do seu fazer-fazendo. Traço uma diferença na ordem temporal, colocando o fazer-fazendo no ato do agir das professoras, ou seja, o fazendo estruturando o fazer. Foi por esta base teórica que encontramos eco para o que denominamos: as minúcias da vida cotidiana e o fazer-fazendo da docência.

O cotidiano de uma instituição educativa é cheio de situações inusitadas, imprevisíveis, tensões, contradições, disputas e ambiguidades que surgem dia após dia. O que queremos dizer, é que os fios que uma professora puxa e entrelaça para tecer a docência passaram a ser fundamentais para compreendermos e acompanharmos as nuances que revestem a vida cotidiana em suas infinitas situações com as crianças bem pequenas. Entremeados a eles estão as formas peculiares e singulares da professora de construir seus afazeres no percurso da vida cotidiana.

Estar em um grupo de crianças de um, dois ou três anos, com quinze crianças, torna-



-se algo desafiador para uma professora. Imaginemos todas as interações que este convívio exige e a multiplicidade de experiências que demandam dos encontros. Durante uma jornada de trabalho podemos observar que as professoras se envolvem com o lanche, almoço e janta, atender as crianças ao banheiro, conversam com cada uma ou no coletivo sobre diversos assuntos e situações ocorridas. A dinâmica da vida cotidiana se divide entre os momentos de alimentação, sono, café, almoço e lanche, parque; frutas para descascar, cortar e servir; higiene, lavar as mãos, limpar narizes, dar banho, oferecer água, atender no banheiro; preparar o descanso, atender crianças que queriam dormir em horários diferentes, crianças que não querem dormir; cuidado com o corpo, atenção à temperatura do tempo e as roupas que as crianças estão usando, dor de barriga na metade da manhã ou final da tarde, criança com febre, com fome repentina e choro por não querer ficar na creche e muitas outras situações que saltam aos olhos e que preenchem a prática da docência no percurso da vida cotidiana.

Das experiências vividas, tornou-se prudente questionar: O que pode significar a atenção de uma professora que procura olhar atenta e abertamente para os momentos de cuidado, higiene, proteção, sono, acalanto, limpeza e alimentação desde os mais habituais e corriqueiros em uma instituição educativa, que recebe por seis ou até doze horas diárias crianças bem pequenas? Esta questão desdobra-se em outra, quando se pretende problematizar o exercício da docência com interesse de dar visibilidade às minúcias da vida cotidiana, qual seja: como as professoras na educação infantil podem, nas ações que envolvem o educar e cuidar nas situações da vida de todos os dias, perceber e atentar para as complexidades que envolvem tais funções, sem viciar a prática da docência em rotinas e ações rotineiras?

Não pretendemos alcançar respostas para questões tão complexas, mas trazer algumas contribuições para problematizar as diversas e variadas ações do percurso da vida cotidiana na creche sob o viés da ação reflexiva.

Evidenciamos que quando as professoras se utilizam da ação reflexiva (SHÖN, 1997; 1998; DAY, 2001, GIDDENS, 1995), há possibilidade dessas profissionais criarem um caminho promissor em problematizar as minúcias da vida cotidiana como algo importante ao exercício da docência. Vejamos o excerto abaixo, extraído de uma pesquisa (MARTINS FILHO, 2013a) que se interessou em ouvir uma professora sobre seus próprios saberes e fazeres docentes:

(...) a docência para mim é feita de alegrias e decepções, mesmo nas coisas mais simples procuro perceber o que quer me comunicar. Por exemplo, uma criança que chega chorando de casa, algo para ela não está bem. Dormiu? Tomou café? Ficou assustada ao ser acordada para vir ao CEI? De que forma ela foi acordada? São questões que preciso considerar ao recebê-la, muitas vezes desesperada em choros na porta da sala. O colocar uma música no início da manhã ou o abraçar uma criança com um sorriso estampado no rosto, não pode ser algo considerado simples, pois assim, acaba-se não se fazendo. Tudo precisa ser organizado com reflexão e não se deixar ao acaso e é isto que me faz refletir sobre tudo o que faço. (Narrativa escrita da professora, agosto de 2010).

A narrativa dessa professora dá mostra dos diferentes gestos dos fazeres da docência, dos quais se pode ver algumas estratégias criadas por ela, para romper com um estruturante que se baseia num determinismo fechado e pouco dialógico com as diferentes estruturas sociais¹⁷ (GIDDENS, 1995). Torna-se, assim, para o exercício da docência, uma alternativa para o que Boaventura Sousa Santos (2000) aponta como sendo a “descolonização de um colonialismo subalterno da vida cotidiana”.

¹⁷ Optamos pela contribuição de Antony Giddens, porém, não desconsideramos as críticas feitas à teoria da estruturação, bem como à ideia de que os sujeitos são impelidos à ação pela necessidade inconsciente de busca pela rotina, pela acomodação – pela segurança ontológica – essa sua fundamentação também lhe gera algumas críticas.



A referida professora narra: “a docência para mim é feita de alegrias e decepções, mesmo nas coisas mais simples procuro perceber o que quer me comunicar”. Percebemos que ela busca o reequilíbrio frente às exigências de um dia a dia cansativo e muitas vezes com grandes frustrações, uma condição balizada pelas exigências das rotinas diárias repetitivas da docência com crianças bem pequenas. Recortar essas ações que são singulares e peculiares da docência desta professora vai ao encontro com o que José Machado Pais (2003, p. 35) argumenta: “se é no cotidiano que se reproduz a realidade, é também no cotidiano que é possível começar a modificá-la”.

Das observações da prática da professora, foi possível perceber um olhar atento aos aspectos do cuidado e educação, uma prática que não deixava naturalizar as diferentes situações da vida de todos os dias. A professora percebia a complexidade que perpassava a gratuidade dos atos da vida cotidiana. Isto por meio da reflexão, autocrítica e uma autenticidade única, que acreditamos, possibilitava pensar em fazer acontecer de outro jeito a vida cotidiana com as crianças na instituição educativa, como podemos verificar neste outro excerto:

(...) quando você se junta aos outros, é como se uma barreira cercasse sua atividade particular. Tudo se lança ao proibido, por exemplo, deixar as crianças servir-se sozinhas, escolher com quem sentar a mesa, ficar conversando com um amigo durante as refeições, subir nas bicicletas e carrinhos de bebê que ficam no pátio do CEI, transformar vassouras em cavalos, pegar água no tanque para misturar com areia. Vimos tudo ali exposto, mais ao mesmo tempo nada a disposição das crianças, ao seu livre acesso. O que não falta são adultos combatendo a vida, parece até que não conheceram a alegria de ser criança, ainda bem que não falta nas crianças energia para insistir e protestar. Minhas reflexões tem me ajudado a ver as manifestações das crianças como indicativos para pensar nossas próprias propostas. (Narrativa escrita da professora, dezembro de 2010).

A reflexividade era uma prática da referida professora está em consonância com a tese desenvolvida por Júlia Oliveira-Formozinho (2007):

Ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o que se está fazendo e o que já foi feito em nome da reflexão que constantemente o reconstitui. (Idem, 2007, p.14).

Pensar as diferentes minúcias da vida cotidiana e a prática da docência em educação infantil é uma grande contribuição, pois ainda temos muito o que compreender sobre o que realmente significa ser professor nesta etapa educacional. Assim, atrelado à importância da ação reflexiva, trazemos o conceito da “intencionalidade da ação como processo”, também proposto por Anthony Giddens (1995) na sua “Teoria da Estruturação”. A partir dessa ideia, apontamos como sendo importante observar o que cada professora racionaliza em ação, não somente anterior e previamente, ou ainda, posteriormente, mas, sobretudo, durante o fluxo do próprio fazer educacional e pedagógico.

Essa reflexão na ação, que estamos analisando, é definida por Giddens (1995) como “monitorização reflexiva da ação”, a qual em nossa análise aponta para a necessidade de as professoras estarem atentas a todos os aspectos da vida cotidiana vivida na instituição educativa. Isto de forma a olhar para o conjunto das ações e não apenas para situações particulares ou mesmo realizando-as de maneira fragmentada.

Neste ponto, o que analisamos como perspectiva para os afazeres da docência, é que as situações da vida cotidiana não estão deslocadas do pensar e do agir educacional e pedagógico, como analisamos acima em relação à prática da professora analisada. Ainda como afirma Oliveira Gomes (2009, p. 76):

[...] as práticas dos professores não se relacionam apenas com o que eles sabem, com suas competências profissionais, mas com o que eles são, com o valor e o sentido que conferem à sua prática, com sua autoconsciência.



Assim, entre outras evidências que compõem o nosso quadro de análise, a reflexão principal é apresentar a ideia de docência compartilhada e os saberes e fazeres da docência respaldados e legitimados pelas ações da vida cotidiana em uma interface com as diferentes minúcias da mesma. A prática da docência passa a ser fonte de construção do conhecimento sobre a profissão e a reflexão sobre essa prática, o instrumento dessa construção. Cada professor deverá ter a consciência de desenvolver o seu próprio quadro interpretativo sobre o exercício de sua docência, reconhecendo, no entanto, que o ato educativo é complexo, diverso e imprevisível. O ver-se fazendo, que é resultado do fazer, considerado aqui como o fazer-fazendo, precisa ter significado relevante para as professoras e para as crianças bem pequenas, ser a *espinha dorsal* da prática da sua docência. O excerto abaixo é exemplar do que estamos analisando:

Quando vou assoar o nariz de uma criança procuro avisar antes de fazer, ou ainda, a convido para fazer do seu jeito (...). Mas, como estou sozinha e sem outra profissional para me ajudar, a correria me faz agir de maneira corriqueira e mesmo sendo difícil, tento olhar para frear minhas ações, isto para não agir repentinamente com as crianças. (...) Procuro me envolver com as coisas simples, sem simplificar a vida. Assoar o nariz, por exemplo, é algo que considero que precisa de mais atenção nas práticas aqui no CEI. (...). (Narrativa escrita da professora, maio de 2010).

O exemplo do assoar o nariz faz pensar o quanto a prática da docência está em volta de muitos pormenores que quando observados e levados em consideração fazem toda diferença na relação com as crianças. Também altera a natureza da docência, interpelando o pragmatismo e o utilitarismo que muitas vezes dão o tom à vida cotidiana nas instituições educativas. Talvez esta construção possibilite pensar em outra forma de exercitar a docência com crianças bem pequenas, uma forma mais aberta, nutrida e alinhada ao que se possa encontrar no caminhar da vida cotidiana.

Pelo exposto, a reflexividade poderá ser a dimensão que estimula cooperação, solidariedade, socialização, cumplicidade, aprendizagem, compartilhamento, criando uma nova forma à docência no e para o encontro e o diálogo.

Estar de *corpo inteira* nas situações de vida cotidiana pode significar estar em ação, em movimento, fazendo-se também durante o fazer da docência em seus diferentes gestos, o que exige das docentes aproximação e disposição. A reflexividade sobre a ação dos afazeres das rotinas diárias proporciona às professoras uma melhor visualização da vida cotidiana em seu contexto amplo e distancia-se bastante das práticas pedagógicas que se manifestam em favor de uma perspectiva escolarizante. Esta análise, em nosso ponto de vista, liga-se ao que Andy Hargreaves (1998) afirma:

O professor deveria ser preparado a ter algum domínio da sua dialética pessoal, porque é a sua pessoa o instrumento essencial das mudanças, das reflexões e das reformulações da vida no dia a dia da instituição educativa. (IDEM, 1998, p. 20).

Se entendermos a docência como a definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), isto é, “no sentido de complementaridade da família e se constrói tendo como base a vinculação afetiva, as interações e a brincadeira”, é possível admitirmos também que esses cuidados se desdobram em minúcias da vida que perfazem a prática da docência no dia a dia. Tal caracterização leva à construção de outras trajetórias e cenários na composição da profissão, possibilitando travessias diferenciadas por parte de cada um dos membros da coletividade na instituição educativa. Possivelmente, essa prática pode funcionar em contrapartida à homogeneização que caracterizam os contextos de vida coletiva e as situações nas quais as crianças se encontram envolvidas, muitas delas ainda, carecendo de uma visão que valorize suas manifestações e produções das culturas infantis, próprias da categoria geracional infância.



Assinalamos ainda que a valorização da vida cotidiana, conforme defendemos, daquilo que muitas vezes é considerado insignificante, secundário, banal e trivial, torna-se vital para a qualidade da vida em uma instituição de educação infantil. Portanto, a atenção das professoras para as diferentes minúcias da vida cotidiana para nós significa um modo de viver a vida de todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2009.

CAMPOS, Maria Malta. Infância como construção social: contribuições do campo da pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Carolina Machado (Orgs.). **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas.** Nova Metrópolis: Nova Harmonia, 2012. cap. 1, p. 11-20.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores.** Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001. 352 p.

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

FALK, J. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczi.** São Paulo: JM, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura.** 2. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1993.

FORTUNATI, Aldo. **A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: A experiência de San Miniato.** Porto Alegre: ARTMED, 2009.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

GIDDENS, Anthony. **Dualidade da Estrutura: agencia e estrutura.** Porto: Celta, 2000.

GOMES, Marineide de Oliveira. **A formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2009.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.** Madrid: Morata, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: as molas da ação.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

MARTINS FILHO, Altino José, PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 210.

MARTINS FILHO, Altino José. et al. **Infância plural: crianças do nosso tempo.** Porto Alegre: Mediação, 2006, 160p.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. 2013. 305 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013a.

MARTINS FILHO, Altino José; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). **Dossiê: Bebês e**



Crianças Bem Pequenas em Contexto Coletivo de Educação. Revista **Pro-Posições**. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, V.24, N.3 (72), set./dez. 2013b. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: a ação educativa na creche e na pré-escola**. Porto Alegre: Mediação, 2015, 260p.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Educar na Creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, vol. 20, núm. 3, jul.-set. 2009, pp. 417-436. **Instituto de Psicologia**. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305123733007> Acessado em 28 de agosto de 2015.

MOZÈRE, L. "Du côté" des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In: BROUGÈRE, G & VANDENBROECK, M (dir.). **Repenser l' éducation des jeunes enfants**. Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999, 290p.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A Globalização e as Ciências sociais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **"Os professores e sua formação"**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO TRILHADO A PARTIR DOS REGISTROS DAS VIVÊNCIAS, APRENDIZAGENS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS E SUAS PROFESSORAS¹⁸

A rede pública municipal de educação de Gaspar, ciente de que as instituições de Educação Infantil são responsáveis por criar procedimentos para a avaliação de contexto, elaborou o presente referencial a fim de contribuir como um suporte aos docentes. Portanto, o presente texto é um material específico para reflexão da prática educativa e de todos os registros e arquivos que compõem a documentação pedagógica. Este é um trabalho coletivo que envolveu a participação de profissionais representantes de cada instituição de educação infantil pública e do Conselho Municipal de Educação - COMED.

Desde a publicação da Proposta Pedagógica da rede municipal, em 2010, a avaliação é uma das questões que, segundo os docentes, ainda suscita muitas dúvidas. Assim, expressam a necessidade da elaboração de um material que lhes desse suporte para a realização do registro das experiências e vivências que constituem o contexto da educação infantil. Este material abarca as indicações da LDBEN (Lei 9394/1996) e de todos os documentos orientadores emanados do Ministério da Educação (MEC), principalmente firmadas nas seguintes publicações: Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2008); Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças (2009), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução 002/2011 e na Resolução 005/2009, que trata das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como na Proposta Pedagógica da Rede Municipal. Além disso, é importante ressaltar a implementação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) que, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), deverá ser realizada a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade e a partir de diversos indicadores, traçando uma avaliação externa de larga escala acerca das Instituições de Educação Infantil em nosso país.

A partir de todos esses indicativos, sentiu-se a necessidade de atualização das discussões em torno do tema avaliação. Por meio de discussões, observações, leituras e reflexões sobre a própria prática pedagógica, busca-se evitar procedimentos avaliativos excludentes e classificatórios.

O grupo de profissionais iniciou os estudos com a análise de pareceres descritivos elaborados pelas professoras no ano de 2012, relativos à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Estes foram discutidos e refletidos, tendo como base os documentos supracitados. As análises do grupo de estudos levaram à conclusão que várias questões necessitariam de modificações e ampliações. Ademais, constatou-se que a Documentação

¹⁸ Participaram na elaboração deste documento: Andréia Zendrom Sabel, Carolina Medeiros Machado, Claudete L. N. de Andrade, Denusa Losey Sabel Garcia, Emanuele Oeschler, Emanueli Aparecida Ramos, Fabiane Beiler Schneider, Giovana Aparecida de Camargo, Gisele Juliana Hostins Russi, Graciele Colling, Grasiãna Dalsoquio, Grasiela Donini, Grasiela Werner da Silva, Grazielle Bonetti Manerich, Joice Theiss Werner, Josiane Chiminelli, Juliana Pitz Zuchi, Kátia Regina Moretti, Lilian Merisio B. Habtzreuter, Maria Arriete Gomes Voltolini, Maria de Fátima Burkhardt Rosa, Marileusa Deschamps, Marili Córdova, Raquel Bernardes Correa, Rosali Wolter Goedert, Rosângela Beloto, Rosângela de Souza, Sanira Cristina Dias, Sílvia de Amorim, Simone Ribeiro, Sirlei Alexandra de Oliveira, Suzilei Barbosa de Oliveira, Vera Stanke Forte, Viviana Lenzi Martinelli.



Pedagógica é indispensável para (re)conhecer os saltos qualitativos que as vivências e experiências oportunizadas às crianças agregam ao seu desenvolvimento, suas conquistas e avanços. Assim,

[...] é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias (BRASIL, 2009, p.37).

E também, de acordo com a Proposta Pedagógica da Rede (GASPAR, 2010, p.79):

A documentação pedagógica é essencial para se registrar a história da turma e a identidade das crianças, além de auxiliar na percepção das possibilidades e potencialidades de cada uma delas. Sendo assim, ela trata não só do que o professor observa, registra e avalia, mas também de toda observação e produção das crianças, o que elas de fato construíram de aprendizagens e o que o professor fez, sua intervenção. Isto é DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA, e nela precisa aparecer a relação pedagógica entre adulto e criança. Precisa atender a identidade pessoal da criança. Nesse sentido a documentação pedagógica é a principal ferramenta, o suporte, usada pelo professor para a realização da avaliação.

Assim, é necessário que o(a) professor(a) reconheça a criança como sujeito de direitos, produto e produtor da cultura e da história, bem como cabe a este professor(a) assumir um olhar crítico, apurado, observador e investigativo da aprendizagem da criança, suas linguagens, brincadeiras e interações. Neste contexto, o(a) professor(a) estará avaliando as vivências, experiências e aprendizagens da criança, bem como a própria prática pedagógica.

De acordo com o previsto no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), na Seção II, da Educação Infantil, “A avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental”. Podemos perceber, assim, a ênfase dada ao registro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) explicitam que as creches e pré-escolas devem planejar formas de avaliação que contemplem o acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento da criança.

O grupo de estudos pontua a avaliação na Educação Infantil não deve ser de caráter classificatório, seletivo e progressivo, e sim, realizada a partir da análise das observações, registros e produções contidas na documentação pedagógica. Sendo assim, a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, oferecendo novos dados para replanejar as ações pedagógicas.

Avaliar a prática pedagógica é um ato intencional, por isso precisa ser cuidadosamente planejada e orientada por critérios, caso contrário, será uma prática empobrecida. Ao final das ações pedagógicas, pois é preciso existirem elementos para se avaliar.

Para tanto, o grupo de estudos destacou alguns critérios sobre avaliação para dar suporte aos profissionais na elaboração dos pareceres descritivos, descritos a seguir.

Critérios orientadores de avaliação para a rede municipal de Educação Infantil:

1. É importante elaborar o texto com coesão e coerência, evitando apenas e tão somente listar conceitos, atividades, linguagens, brincadeiras, limitações, avanços, etc. Assim, o texto síntese que registra o percurso formativo da criança necessita pontuar o fluxo interativo, ou seja, quais conceitos, quais propostas, quais objetivos, quais projetos, quais hipóteses das crianças, e também, como se deu a interação com a professora, com as outras crianças, com os materiais, com os espaços.

2. Assim, em todo documento precisa conter a ação da criança e a ação do adulto, lembrando que as manifestações das crianças nem sempre são expressas pela oralidade. sendo É fundamental, então, que o(a) professor(a) esteja atento às formas diferenciadas



de comunicação (gestos, expressões, silêncios, choro, balbucio, atitudes, etc.). 3. Destacar os objetivos, conceitos, linguagens e brincadeiras que foram mais relevantes (para a criança e para o adulto) no decorrer do período.

4. Relatar a intervenção pedagógica realizada para a superação dos desafios pelas crianças, suas manifestações em relação às propostas pedagógicas, descobertas e produções.

5. Descrever a interação da criança com o grupo, suas contribuições, suas hipóteses, individualmente, no pequeno e no grande grupo.

6. Relatar as iniciativas da criança, suas escolhas e organizações nos espaços, nas brincadeiras e com os materiais dispostos.

7.(Re)planejamentos que serão efetuados para o período subsequente em relação à criança ou ao grupo.

8. Descrever os projetos vivenciados, a participação da criança, seu envolvimento, contribuições e aprendizagens, destacando as hipóteses da criança no início e/ou no decorrer do projeto.

A partir desses critérios, as avaliações são realizadas semestralmente e cada instituição tem características próprias para organizar o momento de sua devolutiva às famílias, visando garantir à criança e seus familiares o conhecimento acerca das vivências de seu filho durante este período. As avaliações precisam ser inseridas no programa Mentor Web, e desta forma, acompanham toda a trajetória da criança nas instituições de educação do município. Dessa forma, podem ser consultadas pelas professoras na transição para o ensino fundamental, visando à continuidade do trabalho realizado e não uma ruptura.

Em relação à documentação pedagógica, é importante ressaltar que ela precisa estar arquivada na instituição. Com a implementação da Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI), esta prática deve ser ainda mais efetiva, pois a documentação pedagógica é o registro do trabalho docente e das vivências do grupo de crianças durante o ano, e a partir dessa documentação, pode também ser avaliado o trabalho realizado na instituição educativa.

Visando sempre a construção de uma educação infantil de qualidade em nosso município, a partir do diálogo constante com a rede de profissionais, este documento foi fruto de um longo período de discussão acerca da avaliação, da prática docente e das vivências das crianças nos espaços de educação deste município. Discutir sobre este tema é sempre muito desafiador, pois a palavra avaliação vem sempre impregnada de muitas significações e de rótulos, que nos envolvem desde o início de nossa própria trajetória escolar. Desconstruir essas significações é algo muito difícil, porém que se faz necessário. Aliada a formação continuada que fomenta nos profissionais o anseio pela qualificação da prática, a partir do atendimento à criança em suas singularidades e especificidades, esta discussão se ampliou e construímos juntos um documento que norteia a avaliação da educação infantil em nosso município, a partir dos registros das vivências, aprendizagens e experiências das crianças e suas professoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República - Casa Civil. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso: 10 abril, 2014.

BRASIL, MEC, COEDI, SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília, 2008. Vol. 1, e 2.



BRASIL, MEC, COEDI, SEB. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.

BRASIL, MEC, COEDI. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos24639vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso: 13/04/2014

GASPAR, SEMED. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Gaspar/SC, 2010.

INDICAÇÕES DE LEITURA

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. **Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras**. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea), 2003.

CORREA, B. C.; ANDRADE, É. N. F. **Infância e vivências formativas na educação infantil**. Qual o sentido das avaliações padronizadas nessa etapa educacional? Brasília. v. 5,n.9, p.275-289, jul./dez., 2012. Disponível em:

<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/12> - *Revista Retratos da Escola*. Acesso: 11.abril, 2014.

DIDONET, V. Medida para infância. **Revista Educação**. Políticas Públicas: Avaliação. Entrevista concedida a Marta Avancini. 2012. Disponível em:

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/179/medida-para-a-infancia-251804-1.asp> Acesso: 1.abril., 2014.

DIDONET, V. **A Avaliação na e da Educação Infantil**. 2012. Disponível em:

www.mp.sp.gov.br. Acesso: 30. março, 2014.

DIDONET, V. Coerência entre educação e finalidades da educação infantil. **Revista Pátio-Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 6, n. 10, 2006.

MARCÍLIO, M. T. Medida para infância. **Revista Educação**. Políticas Públicas: Avaliação. 2012. Entrevista concedida a Marta Avancini. Disponível em:

<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/179/medida-para-a-infancia-251804-1.asp> Acesso: 1,abril., 2014.

Referencial curricular nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

SCNEIDER Lucia Hardt; ARRIAS, Neide Martins; SMOLINSKI, Gigiane Paula (Orgs.). **A coordenação pedagógica e os dilemas do labirinto: onde está o fio de Ariadne?** Rio de Janeiro: Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

SOUSA, Sandra Z. **Educação Infantil: subsídios para construção de uma proposta de avaliação**. Projeto OEI/BRA/09/001 – Fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso: 30, março, 2014.

