



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA ESPERANÇAR E FORTALECER A DOCÊNCIA



NÁJELA TAVARES UJIE
SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON
ORGANIZADORAS

Este livro convida você a embarcar em uma jornada de descobertas e reflexões sobre a formação de professores e a educação da infância. Com olhar atento para as singularidades de cada criança e para os desafios da formação docente, os autores tecem um rico painel de experiências e pesquisas. Prepare-se para ser tocado pelas histórias, pelos sonhos e pela esperança que permeiam cada capítulo. Uma obra indispensável para professores, estudantes e pesquisadores que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a infância e a aprendizagem e, mais do que isso, que inspira e mobiliza para a ação e transformação!

PROF^a DR^a DENISE KLOECKNER SBARDELOTTO
EDITORA—CHEFE EDUFATECIE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA

Esperançar e Fortalecer a Docência



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA

Esperançar e Fortalecer a Docência

Nájela Tavares Ujiie
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
(Organizadoras)

2024 by Editora EduFatecie
Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright © Edição 2024 Editora EduFatecie
Ilustração da capa: Sabrina Borges Moreira

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam necessariamente a posição oficial da Editora EduFatecie. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

F724	Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência / Nájela Tavares Ujjié, Sandra Regina Gardacho Pietrobon (organizadoras). Paranavai: EduFatecie, 2024. 180 p. : il.
	ISBN Digital 978-65-5433-114-2 ISBN Físico 978-65-5433-118-0 DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia
	1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação Especial. 4. Educação inclusiva. I. Ujjié, Nájela Tavares. II. Pietrobon, Sandra Regina Gardacho. III. Centro Universitário Unifatecie.
	CDD: 23. ed. 370.71

Catalogação na publicação: Zineide Pereira dos Santos – CRB 9/1577



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

EXPEDIENTE:

Reitor: Prof. Me. Gilmar de Oliveira
Diretor de Ensino: Prof. Me. Daniel de Lima
Diretor Administrativo e Financeiro (Presencial): Eduardo Luiz C. Santini
Diretor Administrativo e Financeiro (EaD): Prof. Me. Guilherme A. R. Esquivel
Coordenador NEAD - Núcleo de Educação a Distância:
Prof. Me. Jorge Luiz Garcia Van Dal
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (Presencial):
Prof.ª Dr.ª Adriana A. Rodrigues
Coord. de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONPEX (EaD):
Prof. Me. Bruno E. Bertuol
Núcleo de Apoio Psicológico e Psicopedagógico: Bruna Tavares Fernandes
Secretário Acadêmico: Tiago Pereira da Silva
Bibliotecária: Tatiane Vitorino de Oliveira
Marketing e Mídias: João Vitor Duarte de Souza

EQUIPE EXECUTIVA:

Editora-chefe:
Prof.ª Dr.ª. Denise K. Sbardelotto
Editor-adjunto:
Prof. Daniel de Lima
Revisão de Texto:
Judith Aparecida de Souza Bedê
Projeto Gráfico/Design/
Diagramação: Lorena G. D. Leal
Setor Técnico:
Fernando Barbosa

Controle Financeiro:
Eduardo Luiz Campano Santini
Assessoria Jurídica:
Prof.ª. Leticia Baptista Rosa
Biblioteca:
Tatiane Vitorino de Oliveira
Secretária:
Yasmin Cristina de Miranda Andretta
www.unifatecie.edu.br/editora
edufatecie@fatecie.edu.br



Unidade III: BR 376, km 102 -
Paranavai-PR
(Saída para Nova Londrina)
(55) (44) 3045 9898 / (55) (44)
99976-2105
www.unifatecie.edu.br



CONSELHO EDITORIAL:

Prof.ª. Dr.ª. Adriana A. Rodrigues
Prof.ª. Dr.ª. Alba Materenzi
Prof.ª. Dr.ª. Ana Claudia B. S. Cimardi
Prof. Dr. Arthur R. do Nascimento
Prof.ª. Dr.ª. Carolina Moser Paraiso
Prof. Dr. Cleder Mariano Belieri
Prof. Me. Daniel de Lima
Prof.ª. Dr.ª. Denise K. Sbardelotto
Prof. Dr. Fernando H. Villwock
Prof.ª. Dr.ª. Hãmara M. de S. Zaniboni

Prof.ª. Dr.ª. Heloá C. Borim Christinelli
Prof. Dr. Heraldo Takao Hashiguti
Prof.ª. Dr.ª. Jaqueline de C. Rinaldi
Prof. Dr. Jeferson de Souza Sá
Prof.ª. Dr.ª. Judith A. de S. Bedê
Prof. Dr. Julio Cesar T. Colella
Prof.ª. Dr.ª. Kelly Mayara da Silva
Prof.ª. Dr.ª. Lais S. C. Mantovani
Prof. Dr. Layon Zafra Lemos
Prof.ª. Dr.ª. Leticia Baptista Rosa

Prof.ª. Dr.ª. Leticia Jallou Guimarães
Prof. Dr. Lucas Henrique M. da Silva
Prof.ª. Dr.ª. Luciana Moraes Silva
Prof.ª. Dr.ª. Lyvia Eloiza de F. Meirelles
Prof.ª. Dr.ª. Nathally C. de S. Santos
Prof.ª. Dr.ª. Neiriele Bruschi Montina
Prof.ª. Dr.ª. Nelma S. R. de Araújo
Prof. Dr. Rená Moreira Araújo
Prof. Dr. Ronan Yuzo Takeda Violini
Prof.ª. Dr.ª. Ticiania Petean Pina

1ª Edição Ebook: setembro de 2024.
Paranavai – Paraná – Brasil

Borboletas

Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre aos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista de
uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.

(BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográfico**. 1 ed. Rio de Janeiro-
-RJ: Alfabeta, 2021.)

Sumário

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	13
MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA: Um tesouro a descobrir no contexto da Educação Infantil <i>Altino José Martins Filho</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap1	16
DAS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NOS REGISTROS EM DIÁRIO: Relatos de estágio de docência na Educação Infantil <i>Daiana Camargo</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap2	34
A INFÂNCIA, AS CRIANÇAS E A PANDEMIA: Pesquisas, reflexões e produção de conhecimento <i>Maristela Aparecida Nunes</i> <i>Aliandra Cristina Mesomo Lira</i> <i>Leandra Souza Machado</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap3	48
PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE <i>Miriam Adalgisa Bedim Godoy</i> <i>Sandra Aparecida Machado</i> <i>Sandra Regina Gardacho Pietrobon</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap4	65
AUTONOMIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Perspectivas a partir da tomada de consciência piagetiana <i>Eliane Paganini da Silva</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap5	78
PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Jurcilaine Domingues Caldeira</i> <i>Isabella Xavier de Freitas</i> <i>Jáima Pinheiro de Oliveira</i> DOI: https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap6	90

**A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE,
NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE UMA PROFESSORA COM
DEFICIÊNCIA VISUAL**

Jéssica Carolina Santos Paiva

Gisele Brandelero Camargo

108

DOI: <https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap7>

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE
PÚBLICA MUNICIPAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Caroline Elizabel Blaszkó

Bianca Moretti Vieira Palmieri

Evelise Maria Labatut Portilho

123

DOI: <https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap8>

**MATERIALIDADE DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS:**

Reflexões formativas e contribuições a práxis educativa

João Paulo Petri Assunção

Vilma Reis Terra

Nájela Tavares Ujjié

135

DOI: <https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap9>

**LITERATURA INFANTIL E DESEMPAREDAMENTO NA
ESCOLA DA INFÂNCIA: Reflexão acerca da práxis educativa**

Lucinete Aparecida Rebouças

Nájela Tavares Ujjié

150

DOI: <https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap10>

**O CUIDADO EM UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL REALIZADA
EM PARQUES INFANTIS**

Aline de Novaes Conceição

163

DOI: <https://doi.org/10.33872/form.prof.infancia.cap11>

AUTORES

176

PREFÁCIO

ESPERANÇAR E FORTALECER A DOCÊNCIA

Por uma Educação Infantil com crianças e docentes presentes!

Maria Walburga dos Santos¹

Precisamos de conhecimento, engajando-o à sensibilidade, a tudo que afeta, que é afetivo, e ao agir ético, nas mais diferentes instâncias e interações pessoais, onde cada estreita aresta pode abrir caminhos para o diálogo (Sonia Kramer, 2023).

As professoras e pesquisadoras Nájela Tavares Ujii e Sandra Regina Gardacho Pietrobon são as organizadoras do livro “Formação de professores e infância: esperar e fortalecer a docência”. Para esse esperar, com o desafio e apreço de trazer palavras que inauguram a obra, início o convite à leitura dessa coletânea a partir do excerto de uma carta escrita por Sonia Kramer para Madalena Freire, em ocasião da comemoração dos quarenta anos de lançamento do clássico “A paixão de conhecer o mundo”. A autora da missiva, refletindo a respeito dos anseios, agruras, violência e ameaças que circundam nossa contemporaneidade, em poucas palavras, nos fornece pistas preciosas para essa docência que considera as especificidades da infância: *conhecimento, sensibilidade, afeto e afetar, agir ético e diálogo*. Pensando nessas pistas, proponho adentrarmos nessa trilha que nos provoca a aspirar e – quiçá – praticar uma Educação Infantil, em creches e pré-escolas, que considere as crianças em sua concretude e as infâncias em sua pluralidade, na relação com professoras e professores no exercício comprometido com a docência.

¹ Docente na Universidade Federal de São Carlos (Campus Sorocaba), atuando na graduação e na pós-graduação. É líder do Grupo de Pesquisas a Respeito das Crianças, da Educação Infantil e Estudos da Infância-CRIEI e do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos na UFSCar, Campus Sorocaba. E-mail: walburgaufscar@gmail.com

O livro traz vários itinerários de escrita, pesquisa e ações que vão nos animando e instigando a fazer escolhas: teóricas, práticas, éticas, políticas, estéticas. Mas o convite principal é para conhecer e estar implicado na relação com as crianças, compreendendo-as como partícipes, junto às pessoas adultas que delas cuidam/educam, no caso docentes, dos processos vivido na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (e não um nível de ensino). Aliás, há um chamado constante, realizado por autoras e autores da obra, a conhecer o cotidiano e suas experiências, mas também às pesquisas e História que nos trouxeram até aqui, século XXI, reconhecendo trajetórias de lutas, inquietações, disputas e conhecimentos produzidos no campo: muitos passos foram dados, todavia, ainda há muito a realizar e a sonhar.

Nas páginas que seguem vamos visitar e revisitar temas que são caros à nossa área e sermos provocados em termos de formação, pesquisa e prática. Desde “minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência”, demonstrando que as crianças não cabem em uma folha de papel A4; ou a força que carregam os registros de estágio, outra fonte de formação. O tempo pandêmico não é esquecido e as possibilidades de produção de conhecimento que envolvem as crianças e as infâncias, são alvo de discussão. E há o destaque, em perspectivas várias, para a temática inclusão, demanda urgente em formação, teorias e ações. Literatura, Ciências, desemparedamento são parte da trama e refletem que não há uma resposta única, mas uma tecitura complexa que permeia saberes e fazeres com as crianças. E a história que circula, a partir de estudo a respeito dos Parques Infantis, nos permite vislumbrar, mesmo em nosso passado, a indissociabilidade entre educar/cuidar.

Voltando às pistas sopradas pela Sonia Kramer na epígrafe e, emprestadas para pensar a formação, temos que a docência em Educação Infantil requer *conhecimento*. E lidar com conhecimento gera inquietudes, abertura ao novo e revisita ao que já foi produzido e precisa ser considerado, ao reconhecimento de saberes outros e a possibilidade da escolha. Esperançar e fortalecer a docência nos exige essa postura curiosa e corajosa – tal qual das crianças diante do mundo – na relação com o conhecimento. Conhecer pressupõe tempo, dedicação, vontade, trocas, paciência, solidude, trabalho em grupo e até nos desfazer do que não faz mais sentido, que não dialoga mais com nossa sociedade, nossa realidade ou ainda com concepções de criança, infância e educação que adotamos em nosso tempo presente e animam nosso fazer de cada dia.

Como a formação docente para a Educação Infantil é terreno de grandes desafios e embates, tais conhecimentos podem ser impulsionados por *sensibilidade*. O termo sensibilidade é lugar de discordâncias, ambiguidades e críticas, mas recuperando-o ao lado de conhecimento,

invoca a premissa de *não roubar as infâncias de nossas crianças*. E isso sugere que a busca desse conhecimento se faz junto às crianças, com seus saberes e seus contextos, incluindo as pessoas adultas, afinal, é preciso “entender e reconhecer as várias formas de viver das crianças e suas infâncias, de (re)significar a Educação Infantil e suas práticas, de conhecer o mundo (com paixão, tal qual alardeia Madalena Freire), de infanciar, de experimentar” (Santos, Tomazzetti, Marcolino, 2022, p.184).

Essa formação que chama para esperar e ser fortalecida, é espaço para *afeto e afetar*. A esse respeito, lembro que a educação das crianças pequenas perpassa por muitos gestos, palavras, ações, linguagens. Afeto nos remete a um ambiente de segurança, incluindo de nos expressar em nosso “não saber” e contar com as dimensões que envolvem acolhimento e proporcionam outros conhecimentos e maneiras de exercer a docência, à medida que somos afetados e afetamos nossos pares, crianças, outras pessoas e espaços. Aqui temos um indicativo e diferencial da docência com crianças pequenas: ela é construída e praticada em coletivos e nos oportuniza afetar e sermos afetados.

Agir ético. A docência, em qualquer instância, conclama ao denominado agir ético. E não apenas entre os “muros da escola”, mas como um comprometimento, como um “fazer” da prática social da qual fazemos parte. Paulo Freire, em sua proposição de esperar, argumenta que nosso tempo não pode ser de espera ou resignação, mas de ações que potencializem a vida das pessoas, seja estudante, docente, criança, jovem, adulta, idosa. Em qualquer tempo e espaço, tendo por base democracia e justiça social. É o mesmo Paulo Freire que se coloca como menino “cedo desafiado pelas injustiças sociais, como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que se juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.” (Freire, 1993, p. 40). A leitura dos textos freirianos nos convoca a observar e considerar que, para essa formação docente fortalecida, defensora da infância no plural, é preciso atentar aos marcadores sociais da diferença como gênero, raça, etnia, classe social, território, geração e idade, dentre outros. Trata-se de educação antirracista e respaldada por uma educação/didática das relações étnico-raciais. Uma formação fortalecida na base do esperar é engajada e atua na perspectiva da vida com dignidade para todas as pessoas, desde bebês.

Enfim, *diálogo*... ampliar as vozes da docência e escutá-las é caminho que favorece pensar e atuar com uma formação que signifique práticas e que possa “estar aqui com a gente”. E na roda de conhecimentos realizada por essa obra, já chegaram para participar: Aliandra Cristina Mesomo Lira, Aline de Novaes Conceição; Altino José Martins, Bianca Moretti, Caroline Elizabel Blaszkó, Daiana Camargo, Eliane Paganini da

Silva, Evelise Maria Labatut Portilho, Gisele Brandelero Camargo, Isabella Xavier de Freitas, Jáima Pinheiro de Oliveira, Jéssica Carolina Santos Paiva Pedagoga, João Paulo Petri Assunção, Jurcilaine Domingues Caldeira, Leandra Souza Machado, Lucinete Aparecida Rebouças, Maristela Aparecida Nunes, Miriam Adalgisa Bedim Godoy, Sandra Aparecida Machado Polon e Vilma Reis. Essa turma disse sim ao convite de Nájela Ujii e Sandra Pietrobon, que igualmente assinam textos da coletânea. Com essas autoras e autores, é criada uma ciranda com pensamentos, sons, gestos, movimentos, linguagens atravessadas por conceitos, palavras, atitudes que acenam a cada leitora, leitor a também participar e, fortalecidos, esperar, pois como assevera Paulo Freire (1999), “esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.”

E vale ressaltar: fazer de outro modo não significa fazer igual! Nem estar de acordo com tudo. A obra não se constitui em receituário ou prescrição... É a reunião de estudos, entendimentos, registros e fonte para pensar e fazer escolhas: a liberdade intelectual e para agir é uma das dimensões de uma formação que reconhece, acolhe e respeita as diferenças, sem perder de vista a defesa das crianças e suas infâncias. Admite-se, na mesma linha de ideias, que a Educação Infantil, por sua vez, é pautada pelas especificidades da criança, desde bebês, e suas infâncias, reconhece brincadeiras e interações como eixo estruturante das práticas pedagógicas na escola da infância. A docência para (e na) Educação Infantil é questão de garantia de direitos e deve mobilizar toda a sociedade.

Mais uma vez, proponho dialogar com Paulo Freire e sua filha, Madalena. Paulo – à guisa do título do livro - que se refere ao esperar e à infância. Nas palavras de Walter Omar Kohan,

impacta-nos a sua maneira de manter, entrados os anos, a infância dentro de si mesmo, com as características com que ele pensa a infância: curiosidade, inquietação, criatividade. Paulo Freire nunca abandona seu jeito menino de ser e de viver, ainda ou sobretudo nos últimos anos de sua vida, o que lhe valeu, por exemplo, o título de Menino permanente (Bambino permanente), a ele outorgado pela Biblioteca Comunale de Ponsacco, Pisa, Itália, em 31 de março de 1990. À época, Paulo Freire estava com 68 anos, já faz muito tempo que não era um menino cronológico. Mas a distinção faz pensar que a infância habita em Paulo. Paulo Freire e a (sua) infância educadora. (Kohan, 2020, p.43)

Há uma infância que nos habita. E há várias infâncias: quilombolas, indígenas, nas ocupações, periféricas, das águas, das florestas, dos assentamentos, das cidades. Cada uma, em seus contextos, encontra-se nas instituições de escola da infância, e convoca-nos a formações e práticas condizentes com a realidade e em defesa do conhecimento, sensibilidade, afetar (e se afetar) com afeto, do agir ético. Em todo caso, para as formas de se pensar a infância – e trabalhar com as crian-

ças – é vital curiosidade, inquietação e criatividade, características do “menino” Paulo Freire.

E há mais variáveis a se considerar. E recorrerei ao diálogo com Freire (outra vez, diálogo!), dessa vez geracional, com Madalena: “todo fazer pedagógico nasce de um sonho. Sonho que emerge de uma necessidade, de uma *falta* que nos impulsiona na busca de um fazer” (Freire, 1997, p. 54). Em outras palavras: o sonho alimenta essa formação e a vontade de fazê-la acontecer.

Estamos em 2024, agosto, inverno com sol e tempo muito seco na maioria das cidades do estado de São Paulo, Brasil. Mais do que nunca, carecemos de justiça social acompanhada de justiça ambiental para todos os seres, a fim de darmos continuidade à existência humana em situação de urgência planetária. As infâncias, as crianças nos questionam a respeito desse mundo e de como compreendê-lo, habitá-lo, cuidá-lo, conhecê-lo. A formação docente é chamada a essa responsabilidade e compromisso para que continuemos a esperar e – num movimento relacional – posamos educar/cuidar/existir.

Com agradecimentos às organizadoras, autoras/autores, às referências freirianas de Madalena e Paulo, e aos escritos de Sonia Kramer, reforço o convite à leitura e apreciação da obra, desejando que possa contribuir e fortalecer nossas escolhas no ensejo de uma Educação Infantil em que crianças e docentes sejam partícipes e presentes. E que seja de bom proveito.

Referências

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Madalena. Sonhar na ação de planejar. In: FREIRE, Madalena et al. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997, p. 54-58.

FREIRA, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e a sua infância educadora. **Paulo Freire e a educação das crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020, p. 84-100.

KRAMER, Sonia. Carta 2. Tudo que destruí, eu transformava numa atividade construtiva: Tom-Tom encangado na cintura. In: REGO, Teresa Cristina. **A pedagogia da paixão de Madalena Freire: registros de encontros, diálogos e parcerias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023, p. 37-47.

SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MARCO-

LINO, Suzana. Crianças e brincar na Educação Infantil: estar, inventar, transitar e habitar esse mundo. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. **Educação Infantil, Docência e Formação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 155-187.

APRESENTAÇÃO

*É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. (FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**, 1992, p. 5.)*

O livro *Formação de Professores e Infância: esperançar e fortalecer a docência* congrega o *esperançar* do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (GEPPEI/UNICENTRO) no bojo de sua consolidação. É, portanto, um desdobramento da segunda edição do CIEI - Congresso Internacional de Educação e Infância com a temática *Formação de Professores*.

Os capítulos que compõe este livro são, sobretudo, resultado de pesquisas, relatos de experiência e fagulhas de conhecimento reflexivo de pesquisadoras e pesquisadores compromissados e comprometidos com a formação de professores, com a docência e com a educação da(s) infância(s).

Assim, a obra é aberta pelo capítulo *Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência: um tesouro a descobrir no contexto da Educação Infantil*, que objetiva descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras no espaço-tempo da Educação Infantil.

Na continuidade, o capítulo *Das Aprendizagens Possíveis nos Registros em Diário: relatos de estágio de docência na Educação Infantil* cumpre o desígnio de voltarmos o olhar para a formação dos professores no período da pandemia, com ênfase para as práticas do estágio de docência na Educação Infantil, rememorando as dificuldades e as ações que foram possíveis em um contexto atípico.

O capítulo *A Infância, as Crianças e a Pandemia: pesquisas, reflexões e produção de conhecimento* dá encadeamento constitutivo e corrobora com a construção do conhecimento ao apresentar um levantamento bibliográfico de produções brasileiras compreendendo dissertações e

teses a respeito da temática das crianças, do desenho infantil e da COVID-19, com recorte temporal entre os anos de 2020-2023, com foco nos trabalhos publicados no Brasil.

Na sequência, o capítulo *Práticas Inclusivas na Educação da Infância e Formação Docente* apresenta um ensaio teórico que tem por intento abordar conceito de criança, infância e prática pedagógica, tendo em vista instrumentalizar a formação de professores na materialidade da inclusão educacional e do trabalho colaborativo na Educação Infantil.

Em congruência com o capítulo anterior, temos *Autonomia Docente e Educação Inclusiva: perspectivas a partir da tomada de consciência piagetiana* que prima por discutir a educação inclusiva a partir da tomada de consciência da autonomia docente, com base na teoria piagetiana, tendo como foco professores da Educação Básica e sua prática pedagógica, aquisição e sensibilização de processos autônomos para práticas inclusivas.

O capítulo *Pedagogias Participativas como Estratégia para a Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil* está alinhado as discussões inclusivas e tem verticalidade nas pedagogias participativas, como um tipo de abordagem que pode proporcionar práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva e acolhedora da diversidade, com ênfase para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na mesma direção de discussão inclusiva, o capítulo *A Constituição da Profissionalidade Docente, na Educação Infantil, de uma Professora com Deficiência Visual* é altamente reflexivo e apresenta um relato da experiência de uma estagiária em seu processo educativo e formativo de torna-se professora na escola da infância e em contato com crianças pré-escolares.

A seguir, o capítulo *Formação Continuada de Professores na Rede Pública Municipal e a Perspectiva Inclusiva* traz conceitos e reflexões sobre a formação continuada de professores, articulando-se a um relato de experiência que engloba a ação exitosa de uma formação continuada em serviço desenvolvida em uma rede pública municipal do interior paranaense.

Numa vertente de contribuição à seara formativa docente, o capítulo *Materialidade dos Três Momentos Pedagógicos na Educação Infantil e o Ensino de Ciências: reflexões formativas e contribuições a práxis educativa* ensaia promover uma discussão teórico-bibliográfica sobre a viabilidade dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) na dinâmica didático-pedagógica do ensino de ciências na Educação Infantil, delineando reflexões congruentes e evidenciando um rol de pesquisas correlatas que convalidam a pertinência de sua aplicabilidade à práxis educativa.

O capítulo *Literatura Infantil e Desemparedamento na Escola da Infância: reflexão acerca da práxis educativa* contempla um relato de experiência que articula a esfera da prática pedagógica da Educação Infantil,

a literatura infantil e o desemparedamento como elementos salutarres à formação integral da criança na dinâmica educacional pós-pandemia.

Por fim, temos o capítulo *O Cuidado em uma Educação Integral Realizada em Parques Infantis* que pormenoriza a discussão de uma pesquisa realizada mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa bibliográfica e documental, convergindo para especificidade do cuidado e da educação integral das crianças.

Na consolidação desta organização temos onze capítulos que interseccionam discussões e reflexões primordiais a formação de professores e a educação da(s) infância(s), sendo arcabouço significativo, a leitura e a apreciação de estudiosos da área. Fica o convite!

Nájela Tavares Ujje
Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Capítulo I

MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA

Um tesouro a descobrir no contexto da Educação Infantil

Altino José Martins Filho

O Início da Viagem na Busca da Descoberta do Tesouro

Procuo fazer face as situações e aos acontecimentos inesperados, captando-os para o processo educativo e pedagógico; faço uso das vivências que são cotidianas como grandes momentos. No pensar a docência não há dúvidas que precisamos não apenas de um saber técnico e instrumental, é preciso também colocar nossas crenças subjacentes as nossas paixões sobre as crianças e as coisas do mundo. Essas “crenças e paixões” permitem me tornar uma professora mais sensível e aberta ao que as crianças querem, é importante saber fazer essa combinação, essa conexão aos mundos das crianças. É isso, lançar um olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo (Narrativa da Professora Patrícia).

O tema deste capítulo parte de minha pesquisa de doutoramento (Martins Filho, 2013)¹ que buscou descrever e analisar as diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores dos fazeres e saberes de uma professora. O estudo foi realizado em uma instituição de Educação Infantil localizada em um município situado na região da grande Florianópolis/SC, no decorrer de um ano letivo, foram realizadas observações inspiradas na etnografia e escrita de narrativas pela professora foco da pesquisa.

O texto apresentado é síntese de uma conversa que foi parte do II CIEI em 2023 organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Edu-

1 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. A pesquisa foi publicada em livro no ano de 2019 e se encontra em sua 4ª Edição. Para adquirir o livro escreva ao “Clube de Livros Professores Criancistas”, WhatsApp (48) 996551456.

cativa Infantil: estudos sobre a infância e a prática pedagógica (GEPPEI), na ocasião tomamos o desafio de expor a reflexão como uma “grande viagem em busca de um tesouro”. Foi apresentado um texto-fala encarado como uma viagem-síntese de anos de estudos, pesquisas e escritas, o qual envolveu anos de trajetória marcados por diferentes diálogos e outros textos tecidos e entrelaçados ao nosso interesse maior: **a docência e a educação das crianças desde bebês** em contextos de vida coletivos de Educação Infantil.

Neste desafio, se seguiu o que Marília Amorim (2004, p. 2002) descreve: “É fundamental não esquecer que um texto nasce e renasce do encontro com um contratexto”. Assim, apoiado nesta indicação, faço uma analogia ao meu texto-fala e, também, ao texto-escrita para esse livro, como uma grande viagem em que eu mesmo procuro percorrer para reunir alguns nexos sobre o que venho defendendo em relação a proposição educativa e pedagógica: **a docência além da folha A4**. Tal proposição nasce com base em uma grande máxima que tenho colocado todos os meus esforços: **as experiências das crianças não cabem em uma folha A4**, em um sentido de afirmar que a docência na Educação Infantil não se faz sem as crianças.

O centro das preocupações aqui se refere à necessidade de ampliar a maneira de ver, entender e analisar criticamente todos os aspectos da vida das crianças e da professora num contexto coletivo de educação, o que pode tornar o encontro e as relações mais gratificante e agradável para todos. Trata-se de uma investigação que se inscreve num conjunto sobre o trabalho diário das professoras – ainda muito pouco significativo – que procurou “desocultar” os fazeres “invisíveis” e socialmente pouco valorizados da profissão. Algumas questões que se desdobram dessas preocupações:

Como se é professor e professora com tudo o que se é? Como se é professor e professora na Educação Infantil considerando a vida cotidiana na sala de referência como um quebra-cabeça diariamente reconstruído? Ouvindo, acompanhando e interpretando a prática com a docência de uma professora, a qual chamarei professora pesquisada Patrícia, é possível pensarmos sobre qual é a vida que vale a pena ser vivida no cotidiano das instituições de Educação Infantil? Haveria como garantir processos de aprendizagem, socialização e desenvolvimento que incorporassem a percepção e compreensão de que a criança é também sujeito social ativo de sua Educação, mesmo quando muito pequena? É possível afirmar que a docência não se faz sem as crianças?

Na representação cênica da vida nas creches e pré-escolas tenho questionado sobre a necessidade de plantar e cultivar o cuidado e a educação de forma indissociável. A aprendizagem articulada ao cuidado

precisa ser pensada como um corpo complexo de necessidades ligadas à força dos desejos das crianças. Desejos que precisam ser sustentados no percurso da vida diária nas instituições. Considerar a complexidade da infância que reverbera na complexidade da docência, não é querer alcançar a perfeição, mas sim qualificar as minúcias do fazer-fazendo e realizá-las com leveza, sutileza e promoção do bem-estar comum com as crianças. A mesma discussão está nos preceitos da Pedagogia da Infância que vem se consolidando, em especial na busca de uma Educação Infantil diversa dos processos escolarizantes, do “aulismo” e do “alunismo”, processos fragmentados, canônicos e cartesianos. As crianças sendo escolarizadas, alfabetizadas precocemente, introduzindo-se apostilas já prontas e pasteurizadas, e antecipando-se todas as consequências desse processo de uma escolarização sem infância: fracasso escolar, racismo precoce, interdição do corpo, da brincadeira e da alegria.

O desafio é se aproximar das especificidades da docência com a prática na Educação Infantil contemplando as múltiplas e diversas relações humanas e procurar conhecer e valorizar os contextos sociais e culturais de nossas crianças. Conhecer para valorizar e ampliar, não apagar ou negar a existência de vida de nossas crianças, em especial das escolas públicas e da classe trabalhadora de nosso país.

Nossa sociedade contemporânea é herdeira de uma educação escolar castradora do prazer. Sabemos que não se pode *deletar* a forma escolar que hegemonicamente vem se apresentando no cotidiano das creches e pré-escolas, porém é possível reescrevê-la, reinventá-la e problematizá-la. Quem está presente no cotidiano das instituições ou conhece as relações que lá são estabelecidas, pode concordar que na urgência do instantâneo, vemos se perder a capacidade de reflexão sobre quem são as crianças e o que querem porque precisam. A contribuição é com estudos que buscam conhecer as crianças a partir de suas infâncias, **perceber na criança, a criança**. Ou ainda, construir espaços e ambientes educativos com a prerrogativa: **nada para as crianças, sem as crianças**.

Desde minha experiência de pesquisa de mestrado (Martins Filho, 2005) junto às crianças e professoras que estão cotidianamente em instituições de Educação Infantil, já buscava propor um diálogo sobre a especificidade da docência com esta faixa etária, alegando que as marcas das idades das crianças exigem uma escola que não seja compatível com a do Ensino Fundamental. Sempre me senti provocado a constantes inquietações tanto na relação ao que ouvia sobre a prática da docência e/ou presenciava no fazer-fazendo cotidiano das professoras em geral. Também a atuação direta nesses longos anos me ofereceu um observatório vivo, numa visão de conjunto sobre a docência e quem são as crianças que estão nos contextos educativos. Avalio que, com base nas

referências da Pedagogia da Infância, Sociologia do Cotidiana e da Sociologia da Infância, consegui estabelecer um trabalho junto às professoras e aos professores de modo mais sensível ao que revelavam as crianças desde bebês. Esta linha de formação e pensamento sobre a docência, vem possibilitando a materialização de um fazer-fazendo pelas minúcias da vida cotidiana, nos possibilitando refletir sobre a necessidade de se conhecer melhor esses sujeitos de pouca idade, considerando suas bases materiais de existências. Suas humanidades reveladas nas interações e nas brincadeiras que estão envolvidas.

Tais participações me fizeram mapear vivências de uma marca conceptual de docência com crianças pequenas, que enfatizava, além de um pensamento ideológico burguês de educação escolar, notadamente desenhado pelo modelo de educação escolar tradicional, convencional e preciso, fechado em disciplinas, conceitos precisos e conteúdos sequências e prescritivos. Também se vislumbra um quadro de professoras cansadas, sem tempo, fechadas em rotinas repetitivas, desmotivadas frente às obrigações e responsabilidades que tinham que cumprir, angustiadas e atropeladas com o movimento das crianças, com salários baixos e sem estimo para inovar seu fazer-fazendo diário.

Com características essencialmente qualitativas e em uma cosmovisão abrangente do cotidiano por meio da observação com participação, fui refletindo sobre a presença de um discurso capaz de argumentar em favor da necessidade de autonomia e criatividade no desenvolvimento, aprendizagem e socialização das crianças, mas que, no entanto, na prática não descartava a necessidade de obrigar as crianças dormirem todas juntas por um longo período, não permitia que elas se servissem na hora do almoço, que pudessem participar do planejamento de festas ou outras atividades que as envolvessem. Também não era permitido que fossem chamadas a avaliar os processos vivenciados pelas rotinas da instituição.

Para Barbosa (2001) e Martins Filho (2013), **o transformar as rotinas rotineiras em vida cotidiana** significa a criação de uma proposição de outro tipo de docência, não escolarizante e nem adultocêntrica. Considero que isto está implicado também na ampliação do sentido do fazer-fazendo, especialmente na possibilidade de descentralizar as marcas que naturalizaram os sentidos e significados de ser professora, vista tradicionalmente por uma composição relacional de transmissão/recepção/memorização/treinamento, de forma linear, monolítica, prescritiva, modelar e vertical (professora/aluno/ensino/conteúdo/disciplina).

Minúcias da Vida Cotidiana como uma Metáfora Criadora de Sentido para construir o Fazer-Fazendo da Docência Além da Folha A4

As minúcias da prática da docência constituem-se em uma metáfora ilustrativa da concepção de docência que estamos propondo, especialmente para uma versão de projeto de educação e cuidado da pequena infância. Neste o professor e a professora é a pessoa e o profissional central na organização das propostas diárias, que dão vida e alimentam as aprendizagens, porém precisam saber quando se deslocar para fora do centro e apostar na produção livre das culturas infantis. Um apreciar e ampliar as múltiplas e diferentes formas de expressão das crianças, em especial que contemplem as suas diversas linguagens humanas. Esse é um processo difícil e desafiador, como a mais delicada cirurgia corpórea.

Com enormes mudanças no pensar e fazer a Educação Infantil em curso na contemporaneidade, produto das atuais modificações sociais na organização das políticas públicas, especialmente quando reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, creio que focar na *ação reflexiva* das rotinas rotineiras, problematizando-as, talvez seja um dos caminhos promissores para considerar o valor das minúcias da vida cotidiana como algo importante na prática educativa e pedagógica das professoras. Considerando que a Pedagogia é feita das coisas cotidianas, das mais pequenas coisas, sendo, também, que os grandes milagres da Pedagogia ocorrem para que se resolvam pequenos problemas, da educação concreta, situada, autêntica.

O tema se constitui como uma diretriz vertebradora na compreensão da complexidade, heterogeneidade e multidimensionalidade do fazer-fazendo em suas rotinas diárias, não permitindo que virem rotinas rotineiras ou nada repetitivas ou mergulhadas em uma mesmice sem fim.

Buscando o aporte teórico de José Machado Pais (2003, p. 26), que enfatiza, na pesquisa com o cotidiano, a procura em “deslizar o olhar pelo contexto social, pois em um cerceamento da realidade, deve converter o cotidiano em permanente surpresa”. Nesse itinerário, o pesquisador agindo como um exímio observador é “desafiado o tempo todo a imaginar, a descobrir e a construir a realidade que observa” (Pais, 2003, p. 27). O mesmo autor lembra-nos, ainda, “a realidade social não é facilmente acessível ao investigador, pronta a entregar-se ao primeiro sinal de galanteio” (Pais, 2003, p. 13). Assim, busquei transcender para desvendar o que estava oculto, ou dizendo de outra forma, o que a naturalização da prática da docência esconde e encobre.

Partindo desta perspectiva, cunhei o termo “minúcias da docência”, para explicar o contexto específico da proposição docência além da folha A4. O qual 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”. Tomei o sentido original do verbete para dizer que a análise das diferentes minúcias tratará das menores particularidades do fazer-fazendo da docência. As minúcias, não são apenas uma preferência de escolha, mas, estão relacionadas, às concepções de educação, educação infantil, criança e infância. Aprofundar esta dimensão e sua indissociabilidade com os aspectos do “cuidado e educação” de crianças pequenas é afirmar a complexidade da vida cotidiana no contexto da Educação Infantil, pois como observei as minúcias da vida cotidiana muitas vezes são consideradas sem importância e, por isso, menosprezadas e banalizadas. Em um sentido contrário, pretendemos mostrar e evidenciar seu valor, testemunhar seu sentido, como demonstra a passagem abaixo descrita em uma das narrativas escrita pela professora pesquisada Patrícia. A professora demonstra seu observar e registrar a participação das crianças nas rotinas que afirma a necessidade de ser de forma nada rotineiras:

No momento de higiene antes do almoço estava com Ana no banheiro. Juntas vivemos cada detalhe: arregaçar as mangas para não molhar a roupa, pressionar a torneira, passar o sabonete, fazer movimento com as mãos para fazer espuma e esfregar, depois pressionar a torneira e enxaguar as mãos na água corrente, tentar pegar o papel toalha (ainda está alto precisa de ajuda), orientar para pegar duas folhas, explicar que é suficiente, secar mãos e antebraços, ajeitar a manga da roupa. (Narrativa da Professora Patrícia).

Pela narrativa descrita é possível compreender que a docência sendo considerada no seu fazer-fazendo com olhar e percepção atenciosa às minúcias da vida cotidiana, é um tesouro para se descobrir, um tesouro que a cada dia se apresenta para nós de maneira diferente, pois cada dia passa a ser uma variação no quadro da diversidade das coisas que compõem a vida cotidiana. Nesse sentido, visitando a literatura de João Guimarães Rosa, “Grandes Sertões: Veredas”, encontro eco para as análises, quando subcreve o autor: “Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! Só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada [...]. O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...]”. (Rosa, 2001, p. 134).

Assim, ao contrário do convencional e tradicional que encontramos em relação as rotinas e a docência com a Educação Infantil, os detalhes e os pormenores, ou ainda como tenho defendido: as mais pequenas coisas, as miudezas e minudências que dão vida e movimentam a dinâmica do viver no dia a dia, ganham força e atenção privilegiadas, passando a ser compreendidas no conjunto de seu fazer-fazendo. Em particular compreendo que irão dar especial relevo a dimensão relacional da docência (Tardif e Lessard, 2002), a dimensão da escuta (Bondioli e Mantovani, 1998), a dimensão da pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2007), a dimensão do saber das experiências feitas (Freire,

1997) e a dimensão da pedagogia do encontro (Arendt, 2011).

Professora e Crianças: Minúcias da Vida Cotidiana com Valor Testemunhal para o Fazer-Fazendo da Docência. Eis o Tesouro!

Não há nenhuma riqueza onde não há crianças. E essa riqueza só é real, quando essas crianças existem, exercendo livre e ruidosamente o seu direito de serem crianças (Provérbio Africano).

As relações sociais presentes no cotidiano da Educação Infantil podem promover ou inibir as produções culturais das crianças, muito embora, de qualquer sorte, as crianças encontrem por si próprias formas de subverter e transgredir as regras construídas, expressando suas infâncias por meio da brincadeira e das interações. No entanto, para nos aproximarmos das relações educativas com as crianças na instituição, é necessário conhecer o que é relação humana, observando que, desde bebês, as crianças estão em constante interação em um processo relacional e com valor testemunhal para o fazer-fazendo da docência (Martins Filho, 2005; 2006).

As crianças e as professoras são tomadas a partir do seu lugar único no existir, em que seu agir é singularizado pelo lugar que ocupam. O lugar que ocupam é força motriz para a aprendizagem, socialização e desenvolvimento. Assim, discute-se a relação individual e coletiva, a escuta das professoras em relação ao que as crianças realizam e a atribuição de sentidos das crianças aos momentos em que brincam e seus modos de transgredirem as regras estabelecidas, como vemos no excerto abaixo:

Almoçar ao lado das crianças. Deixá-las desfrutar da areia do parque. Desfrutar da água na pia do banheiro, comer devagar, alternar os espaços e tempos do café da manhã. Sentir-se feliz com o barulho e o movimento constante das crianças, em alguns casos não alterar a voz. Dizer menos "não" e possibilitar o "sim" com mais frequência diante daquilo que as crianças querem fazer. Não medir forças com as crianças em situações muitas vezes tão corriqueiras, se deixar envolver com o bom humor das crianças. Não se abraçar a uma decisão. Permitir-se voltar atrás, etc... (Narrativa da Professora Patrícia).

Esta abordagem vem ao encontro do que apregoam Bondioli e Mantovani (1998, p. 29), ao afirmarem que a horizontalidade das relações sociais para a educação das crianças é o caminho para a valorização e o conhecimento das culturas infantis. Para as referidas autoras, promover uma pedagogia relacional — significa dizer não a uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não as atividades que mais se parecem com lições prescritivas e de prontidão do que com brincadeiras de livre criação. Nesta esteira, o olhar e perceber as minúcias da vida cotidiana é via principal para as professoras descobrirem o valor das

interações, pois “a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social” (Pino, 2010, p. 747).

A esse respeito, Pino (2010) corrobora ao definir que o meio não pode ser considerado apenas como espaço físico; mais que isso, ele é componente humano. Na perspectiva do autor, o meio é tudo o que constitui circunscritamente o espaço social em que a criança se insere, isto é, os artefatos culturais e históricos que permeiam dado contexto e o aparato humano que constitui, mantém e modifica as relações.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1896-1934), o conhecimento é compreendido como produto da humanidade, do indivíduo integrado a um coletivo, ao cotidiano e as interações diárias. No desenvolvimento cultural do sujeito, a inter-relação com os outros e com os artefatos produzidos ao longo da história é força motriz (Vigotski, 2000).

Elejo, portanto, as relações da professora Patrícia como uma importante categoria para compreender as minúcias da vida cotidiana no atravessamento e entrelaçamento com o fazer-fazendo da docência. Conforme esta narrativa:

Sabemos que nas creches as crianças precisam de uma convivência saudável e positiva, relacionar-se uns com os outros, crianças e adultos. Um trabalho de construção de comunidade deveria ser o foco das professoras de educação infantil. (Narrativa da Professora Patrícia).

Constatai que com persistência, a professora Patrícia elevava o seu pensamento a analisar a docência a partir de sua própria prática, coadunada a ação reflexiva, como propõem Shon (1997) e Nóvoa (1991). Tal processo se fazia constantemente presente no fazer-fazendo da docência de Patrícia e estava correlacionado as diversas situações da vida cotidiana. O que proporcionava a professora construir um sentido para o que realizava com as crianças, ou ainda, propiciava elaborar uma percepção de si mesma como docente da Educação Infantil e das crianças como sujeitos sociais integrantes de sua prática.

[...] 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 choro 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 da Professora Patrícia).

O testemunhar o valor das minúcias da vida cotidiana perpassa pela reflexão constante do fazer-fazendo da docência. Tal pressuposto

também foi apontado por Oliveira-Formozinho (2007, p. 14)

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.

A reflexividade é aqui lançada como uma possibilidade de desenvolver uma crítica comprometida com os contextos concretos de vida. Todavia, foi possível constatar que a prática, para a professora Patrícia, passa a ser fonte de construção do conhecimento sobre a profissão e, a ação reflexiva sobre essa prática, o instrumento dessa construção. Este exercício apresentava-se como sendo a *espinha dorsal* para qualificar as relações entre a professora e as crianças.

Mas hoje sai de lá muito feliz. Identificando coisas positivas do meu trabalho, do exercício, do esforço de mudar práticas arraigadas, do quanto a ausculta das crianças tem colaborado para a minha transformação. Do quanto eles vão me ensinando e permitindo que eu adentre nestes mundos de crianças. Do quanto eu vou me permitindo e desejando (por que requer um querer, um desejo verdadeiro) entrar numa relação de igualdade, de igual importância e respeito com as crianças. E aí, remexida com tudo isto, com todas estas reflexões, chega o dia de nossa vivência na floricultura. Vê-los ali, misturados a todo aquele verde, tão curiosos, pulando e vibrando de alegria, buscando novas descobertas e ao mesmo tempo mostrando seus saberes, foi encantador. (Narrativa da Professora Patrícia).

Muitas das narrativas de Patrícia encarei como sendo uma forma de desabafo, pois a instituição em tela não proporcionava momentos para que as professoras pudessem realizar trocas de experiências e conversas coletivas para a resolução de problemas do dia a dia. Assim, é legítimo afirmar a necessidade de que as peculiaridades e singularidades da docência na Educação Infantil sejam conhecidas a partir das narrativas das professoras para que estas possam se ver como sujeitos constituidores de suas próprias práticas. Esta é uma variável para repensar a docência e a consolidação de uma Pedagogia específica para as crianças pequenas².

A falta de outros espaços de convivência, de momentos planejados pelo coletivo de professoras para a troca de saberes, de dúvidas e compreensão das dificuldades levou-nos a uma prática isolada e pouco compartilhada. Em nosso cotidiano vejo a ausência de sentido para as coisas que realizamos com as crianças. (Narrativa da Professora Patrícia).

Compreender as experiências das professoras no decurso da vida

2 Refiro-me às indicações sugeridas nas teses de doutoramento de Faria (1993) e Rocha (1999) que, apoiadas nos estudos das abordagens italianas de pensar a educação das crianças de zero a seis anos, sinalizam a necessidade de construir uma pedagogia própria para a pequena infância, a qual seja pautada nos direitos, na alteridade e na participação infantil. Desses dois estudos pioneiros, muitos outros trabalhos vieram e passaram a defender uma Pedagogia da Infância com especificidades que contemplem as singularidades das crianças bem pequenas e pequenas.

cotidiana constitui uma categoria central, porém ainda pouco explicitada nos estudos sobre a docência em Educação Infantil. Patrícia por meio da reflexão fazia ecoar a sua voz. Uma voz crítica e analítica, com capacidade de autoexaminar-se. A professora tinha consciência das condições concretas que encontrava para exercer a docência. Interpreto que suas reflexões trazem consigo a possibilidade para falar de si, do seu trabalho, das tensões, dos desafios e dos conflitos vividos no interior da instituição. Não é fácil criar espaços e tempos educacionais sem considerar o sangue e o suor de uma classe que incansavelmente luta pelas mínimas condições de trabalho e reconhecimento na sociedade. A vida cotidiana assumida nos espaços e tempos de Educação Infantil, trazem sentido e significado para a professora e para as crianças que nela se encontram, porém requer tempo, conhecimento e criatividade em um contexto de contradições e exigências que necessita da vigilância dos profissionais da educação para ser defendido e assegurado o direito a uma constituição humana, profissional e autoral da professora e do professor que também se potencializa nas relações com as crianças desde bebês.

Em Portugal, Teresa Vasconcelos (1997, p. 33), pesquisando a prática da docência na Educação Infantil, observou que "(...) de todos os professores, as educadoras de infância são aquelas a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aquelas cujas vozes têm sido menos escutadas". Possivelmente a vontade da professora de falar sobre o seu fazer-fazendo da docência em seu cotidiano esteja atrelada ao fato constatado pela referida autora. Considero que essa análise também vale para as professoras brasileiras.

Segundo Campos (2012, p. 15), 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 aquela que só enxerga o aluno e raramente a criança na figura do educando, é que ocupa seu lugar de sempre.

Em uma das passagens do caderno de campo, a professora Patrícia, demonstra com perspicácia a necessidade de construir um cotidiano voltado às práticas e às ações do dia a dia, prestando atenção nos motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito e não de outro. Utilizando-me das palavras de Barbosa (2001), posso dizer que a professora Patrícia, criava contrapoderes, ou seja, transformava a rotina rotineira em vida cotidiana:

Estamos, eu e Patrícia, observando e conversando sobre a situação de tumulto do refeitório. Um barulho estridente. A professora comenta comigo: - Há muitas repetições e monotonia nos fazeres da educação infantil, vejo que isto abate as vivências das crianças e das professoras no dia a dia. Nisso que se planta o desafio de olhar com olhos livres e bem abertos para o que se está fazendo. (Caderno de Campo da Pesquisa).

O que a professora sinalizava é que o cotidiano não sendo problematizado acabava aniquilando algumas das possibilidades de viver a vida com autenticidade, reduzindo a prática das professoras à mínima possibilidade de autoria e ação criativa. Em suma, suas narrativas nos colocam a compreender o “papel da docência na vida e o papel da vida na docência” (Nóvoa, 1999, p. 78).

“Olhar com Olhos Livres e Bem Abertos para o que se está Fazendo”: Tensão e Ambiguidade Presentes em um Fazer-Fazendo Adultocêntrico

O testemunhar a vida cotidiana pelas minúcias é a nossa viagem, é o nosso tesouro a ser descoberto, isso para a construção da docência como algo que poderia equilibrar o fazer-fazendo da docência nos momentos de tensão e ambiguidade. Momentos que estão presentes nas relações entre as professoras, e, entre professoras e crianças desde bebês. A lógica adultocêntrica que muitas vezes vigora nas instituições educativas tem legitimado a experiência do cerceamento, da obediência e diretivismo desde muito cedo, submetendo a criança a restrições corporais, tais como estabelecer-lhe um lugar determinado na convivência com pares da mesma idade, à restrição do movimento fora do espaço da sala de referência, definindo condutas sociais e culturais que não privilegiam situações relacionais de crianças quando estão entre elas. Nesse caso vemos a restrição do uso do corpo, do movimento livre e espontâneo, em prol de uma organização institucional a ser mantida, controlada, direcionada e disciplinada. Hannah Arendt (2011, p. 247), assevera que “o encontro entre gerações é extremamente importante, tanto para a transmissão da tradição como para a projeção de novidades”. A autora ainda faz a seguinte reflexão:

A criança compartilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida (Arendt, 2011, p. 235).

A separação, o não envolvimento e o não compartilhamento do ensinar e aprender com as crianças tende a desresponsabilizar os adultos pelas novas gerações, por isso a defesa de Arendt (2011) de uma Pedagogia pautada no encontro e da participação entre os mais velhos e os mais novos, entre o passado e o futuro, entre o que deve ser conservado e uma abertura para a novidade. A autora afirma que “as crianças vivem no mesmo mundo que os adultos e a infância não é um estado humano autônomo, capaz de viver por suas próprias leis” (Arendt, 2011, p. 236).

Reforçamos a necessidade de enfrentar as ambiguidades e as ten-

sões que cercam pressupostos da construção da docência que descon sideraram o viver e o experimentar dos bebês e crianças bem pequenas. Inventariar à docência por outro prisma é lançar-se ao desafio de definir com precisão qual é o ponto de vista que nós adultos adotamos para entender o ponto de vista das crianças. Um encontro entre adultos e crianças é pleno de desvios e riscos, e sentir o gosto do inesperado talvez seja um caminho para que junto delas possamos criar formas de participação infantil na construção da docência. Portanto, a atuação docente necessi ta ser baseada em constantes reflexões educativas e pedagógicas.

Patrícia apresenta uma possibilidade para pensarmos em uma educação que procure outras trilhas, com o intuito de construir e viver a liberdade, a democracia, a cidadania, autoria e a autonomia, instituídas pelo prazer da diferença, da diversidade e do respeito às crianças. A professora conversava e ouvia as crianças em relação aos diferentes acontecimentos do dia a dia, era algo surpreendente, como ela dispensava uma especial atenção ao imprevisto e ao encontro com as crianças. O vivido era interrogado constantemente, passou a fazer parte de diferentes reflexões, ganhando sentido e tornando-se uma narrativa do presente. Talvez esteja aí explicitado a importância de localizarmos nas relações as diferentes minúcias da vida cotidiana que estou tentando problematizar no âmbito da consolidação da Pedagogia da Infância brasileira.

Há momentos entre as colegas que me acho chata, ficar falando de acontecimentos da sala, de coisas que ouvi as crianças falarem e convivi com elas... É, as pessoas parecem não estar interessadas nisso. Ou querem falar do mundo lá fora, ou só sabem reclamar, reclamar, reclamar. Sei que precisamos nos articular, fazer valer o que está no papel, que existe uma desordem muito grande no cotidiano da instituição. Ahhhhhh! Mas, se conseguíssemos recuperar pelo menos um pouco de entusiasmo pelo que fazemos, talvez pudéssemos avançar um pouco mais em nosso trabalho. Espaço para reflexão é o que nos falta aqui. (Narrativa Professora Patrícia).

Essa realidade revela que há uma lacuna entre o que se quer fazer e as condições reais do que se pode fazer, transmitindo um vácuo e uma precariedade diária na instituição educativa. Isso tem exigido da parte de algumas professoras um enorme esforço para que a docência se viabilize minimamente, o que em muitos casos torna-se insuficiente para melhorar a qualidade de vida das crianças nas instituições educativas.

Evidencie, por meio das narrativas de Patrícia e das observações de campo, que as minúcias da docência entendidas como atividades educacional e pedagógica relacionadas ao princípio de cuidado e educação - dimensões norteadoras da especificidade da docência na Educação Infantil -, ainda não são vistas como tal por grande parte das profissionais.

Acompanhei no dia a dia que a vida das professoras era um corre-corre, um movimento sem fim, o que muitas vezes, adiava uma possível

reflexão sobre as ações que se repetiam nos diferentes fazeres com as crianças. Como mostra essa passagem abaixo:

Estou passando perto da sala do Maternal que fica ao lado do pátio e vejo dez pratos com sopa esfriando na janela. Aproximo-me da sala e pela janela, por cima dos pratos, olho para dentro, a professora da turma comenta comigo: - *Não te assusta, pois na janela a sopa esfria mais rápido. Ah, com essa turminha tudo é muito corrido, temos muito que fazer aqui, não dá para bobear com o tempo.* (Caderno de Campo da Pesquisa).

Para romper com situações como a citada no excerto, descrevi com ênfase a experiência de Patrícia, que de forma a virar de ponta cabeça o que era hegemônico, procura outras possibilidades, mais abertas e honestas às crianças e à própria vida. Há uma situação que me chamou muita atenção, me refiro quando presenciei a professora marcar em sua própria casa encontros com outras professoras que compartilhavam de sua forma de pensar o fazer-fazendo da docência. Ela me relatou que isso se dava em razão da necessidade de planejar e refletir sobre o trabalho, para tentar realizar propostas mais coletivas e integradas. Rompendo com as tensões e as ambiguidades tão presentes na instituição em tela. Os encontros para refletir não seria possível na instituição, pois além da grande demanda de fazeres diários, não existia espaço e nem tempo destinados para encontros, trocas, estudos e planejamento entre as professoras. O que Patrícia tentada explicitar é que “a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se, necessário penetrar nos meandros da vida cotidiana” (Pais, 2003, p. 35).

A busca da professora Patrícia indica que é preciso termos uma Pedagogia poderosa e, que possa explicitar um projeto de educação digno e emancipador, calçado no exercício de uma liderança pedagógica positiva à vida das crianças pequenas. Um projeto que rompa com a condição adultocêntrica que imperava nas relações de algumas professoras em relação ao que as crianças querem porque precisam.

Nessa mesma linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2007, p. 33) afirma: “a recusa de uma gramática pedagógica com nome é uma porta aberta para a adoção, por defeito, da pedagogia sem nome e sem rosto do autor anônimo”.

Foi possível constatar ser plantado uma ideia de educação e cuidado que faz com que na prática o comer, lavar, arrumar-se, abraçar, acalantar, proteger, alimentar, dormir, limpar-se, entre outros fazeres da docência, não são ações educativas tão relevantes como as que ganham um caráter pedagógico pelas professoras. As ações da docência consideradas como pedagógicas estavam correlacionadas ao momento em que as professoras estavam em sala fazendo alguma “atividade”.

Ressalto que desenvolver uma ação reflexiva sobre o fazer-fazendo da vida cotidiana poderá contribuir na compreensão de que no dia a

dia, nada é banal, nada é rotina, mas tudo depende do valor que se dá a cada momento da relação com a criança e com a profissão. Isso para construir uma intenção que desnaturalize as especificidades da profissão de professora de crianças pequenas e colabore na redefinição de um perfil para essa profissional.

Das análises fica uma questão que me parece importante salientar: será que os debates, tão profícuos na atualidade, sobre a profissionalização da professora de educação infantil têm abarcado em suas várias dimensões essa temática e dado conta do que sejam as rotinas no dia a dia em uma instituição educativa dessa natureza?

Penso que essas situações que dizem respeito à vida cotidiana precisam de mais atenção e discernimento no percurso dos fazeres da docência, numa direção contrária ao que vem se fazendo, ou seja, voltar-se para elas e não escapar delas. Como pontua Pais (2003, p. 84) “o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina”. Percebi este movimento na prática de Patrícia, a qual buscava a parceria de outras profissionais, às vezes correspondida, outras vezes não. A ação reflexiva era o eixo condutor e demarcador para a transformação da sua prática, no intuito de transformar o que era rotina rotineira em vida cotidiana. Esse caminho que Patrícia buscava era promissor para não cair em um viés de lamúrias, onde o que vigorava era as tensões e as ambiguidades, em um fazer-fazendo da docência quase sempre adultocêntrico.

A Viagem não Acabou: Muitos Tesouros a Encontrar nas Minúcias da Vida Cotidiana

Para finalizar, valho-me das afirmações de Ongari e Molina (2003, p. 22), que parecem sintetizar a discussão deste capítulo: “apesar da riqueza e do interesse teórico da reflexão educativa que se está construindo pouco a pouco em torno das instituições coletivas para a educação da pequena infância, falta, todavia, uma discussão global da profissão, capaz de construir um perfil profissional relativamente homogêneo”. Dessa forma, evidenciam as autoras, o papel da professora de educação infantil foi vivenciado mais como um papel a “ser inventado” do que como um papel definido e ser assumido ou, em última hipótese, a ser inovado na docência.

Com efeito, fica evidente a necessidade de inventar na Educação Infantil, para daí poder assumir ou inovar uma docência que esteja interligada a uma perspectiva que considera todo o fazer-fazendo no percurso da vida cotidiana, isso como sendo parte essencial do trabalho a ser desenvolvido no dia a dia. Mas o “inventar” precisa aqui ser entendido não no sentido de dar asas à imaginação e assumir atitudes

sem um direcionamento, sem muito critério e planejamento, mas como um novo meio de atingir um fim por meio de reflexões elaboradas e fundamentadas em concepções e princípios orientadores de uma prática da docência voltada ao cuidado e educação. Assim essa invenção da docência a ser assumida na Educação Infantil precisa estar conectada a um pensamento e a um agir educacional e pedagógico atentamente voltados às diferentes minúcias da vida cotidiana, uma vida vivida de maneira coletiva nas instituições educativas. Isso para perceber que uma educação fragmentada não produz eco na vida de uma criança.

Faz sentido encerrar, com uma parte da poesia de Roseana Murray “Dádiva”. Pois não canso de poesias. Há sempre a necessidade de poesias na vida, não será diferente aqui em meus escritos. A poesia é, também, a maior forma de resistência e coexistência em cada testemunhar de uma vida pelas minúcias. Ah, a poesia. Não esqueçamos da poesia em nossas vidas. Poesia em nosso viver e em nosso construir a profissão, em nossa docência. Poesia em nossos escritos e nossas pesquisas.

*A dádiva da vida em suas minúcias...
Lavar o rosto e as mãos...
Mastigar o pão e o sol...
Guardar no coração o canto raro de um pássaro...
Como se guarda com delicadeza...
No fundo da gaveta...
O mapa das estradas já percorrida...
Todos os dias novas estradas...*

Neste capítulo, ao revisitar a prática com a docência da professora pesquisada Patrícia, formulei e expressei o desejo, pessoal e profissional, para unir e aprofundar, já que não há obra que se faça sozinho, o movimento de ser “professores criancistas” e que se possa no fazer-fazendo a docência para além da folha A4, algo que para mim, se constitui numa inspiração. Tomando nesse movimento a infância respeitada e a criança reconhecida. Criando possibilidades para ver o extraordinário no ordinário da vida cotidiana. Não teria motivo maior que este para revisitar meus escritos.

Que os escritos continuem a fazer história, iluminando muitas práticas educativas e pedagógicas, construindo sentido e significado com a docência no enigma que é viver a vida em uma instituição de Educação Infantil com toda sua movimentação. Isso é o mais importante. Isso é o que vale o esforço empreendido aqui, pois a viagem nunca acaba!

Para vocês leitores, que a professora Patrícia, uma profissional transgressora e inspiradora, que à sombra do exemplo dela, muitas outras

professoras, muitos outros professores, também ousam resistir, insistir e inventar com ousadia a sua re-existência educativa e pedagógica com as nossas crianças. Transvendo o universo da Educação Infantil para além dos processos de escolarização colonizadores, assim como possibilitou eu rever meu próprio fazer-fazendo da docência.

Referências

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 10 Edição. 2011.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora. 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação Infantil**. De 0 a 3 anos. 9 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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. 295

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche**: marcas de uma relação. 2005. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

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

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança**: pesquisas com crianças nos trabalhos apresentados na ANPED de (1999-2009). 32ª. Reunião Anual da ANPED. Minas Gerais, out. 2010.

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

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito: docência na Educação Infantil além da folha A4**. Tubarão: COPIART, 5ª Edição, 2024, 210p.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educar, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Profissão de Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. 191 p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1991.

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

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche: construindo suas identidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

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

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Cotidiana: teoria, métodos e estudos de caso**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. In: **Revista Psicologia USP**. v. 21, nº4, outubro/dezembro, 2010. p. 741-756.

PRADO, Patrícia Dias. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2011. cap. 5, p. 107-128.

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.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos**

para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao redor da mesa grande**: a prática educativa de Ana. Tradução: Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora - LDA, 1997. 272p.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscritos de 1929. **Educação e sociedade**, ano XXI, nº 71, Jul/2000. (Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; Revisão técnica: Angel Pino)

Capítulo 2

DAS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NOS REGISTROS EM DIÁRIO

Relatos de estágio de docência na Educação Infantil

Daiana Camargo

Formação de professores: a docência e o estágio

A docência no ensino superior nos lança a diversos desafios, em específico aqui demarco as particularidades do ser docente na licenciatura em Pedagogia. Formar professores para a escola de educação básica, com um olhar humanizado e atento às mudanças cotidianas, para a construção de outros conhecimentos e, ao mesmo tempo, com a sustentação em teorias fortes e com possibilidades de aprimoramento. Um professor que compreenda a prática para além do rotineiro, tendo como horizonte a práxis.

Neste texto, voltamos o olhar para a formação dos professores no período da pandemia, com ênfase para as práticas do estágio de docência na Educação Infantil, rememorando as dificuldades e as ações que foram possíveis em um contexto atípico.

Sobre a práxis, recorremos aos escritos de Franco (2008, p.115) que registra: “a perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos”. São estes sentidos que buscamos aos olharmos para a Educação Infantil, para a atividade docente e a necessidade constante de desnaturalizarmos alguns fazeres enraizados e tantos saberes desatualizados, que desrespeitam a criança em sua capacidade de interação e participação.

Ainda amparados nos escritos de Franco (2008), entendemos a atividade docente e seu sentido de práxis vinculados a intencionalidade, o conhecimento do objeto que se deseja transformar e uma intervenção planejada e científica, a fim de possibilitar a transformação da realidade.

Estas ponderações ancoram-se, na prática, e na pesquisa no campo da formação de professores de Educação Infantil e nas aprendizagens

como professora/orientadora de estágio de Docência na Educação Infantil. Ano a ano, grupo a grupo, acadêmicos, professores-supervisores e crianças nos modificam e nos interpelam sobre as necessidades do ser professor (a) e a disponibilidade de, para além do ensinar/aprender, estar com as crianças.

Assim, estar em campo de estágio é estar enlaçado aos desafios cotidianos da formação de professores, com vistas a uma instituição educativa real, com a diversidade e a pluralidade de espaços, pessoas, realidades e situações. Requer respeito a cultura, a comunidade educativa e aos sujeitos que compõem o contexto da instituição educativa e recebem o acadêmico em formação para inserir-se no desafio de aprender na e sobre a docência.

Sobre os registros, recorremos aos escritos de Madalena Freire (2014) nas páginas de “A paixão de conhecer o mundo” para nos inspirarmos ao relato, ao escrever e refletir as possibilidades que emergem das crianças, na escuta e na construção coletiva de conhecimentos.

Há especificidades ao tratarmos de criança e do contexto da educação infantil, assim, Rocha e Ostetto (2008), ao abordarem a importância do estágio na formação de professores, ressaltam a necessidade de reconhecer a criança nas propostas pedagógicas para a infância, de modo que o estágio constitui espaço de compreensão do que é próprio/específico da Educação Infantil. Na esteira das discussões quanto às especificidades da Educação Infantil, trazemos as contribuições de Viviane Drummond (2016 p.141-142):

Na educação das crianças pequenas são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança que conferem sentido à existência das instituições educativas. Ser professor(a) de creche ou de pré-escola não é o mesmo que ser professor(a) de disciplina escolar que ensina conteúdos [...].

As referidas especificidades da educação infantil avançam nas discussões de Martins Filho (2013), como forma para estabelecimento de uma nova identidade para a profissão. Consideramos assim que, ao nos lançarmos a pensar *as minúcias no fazer-fazendo da docência*, nos constituímos mais fortes, conscientes, coerentes e conhecedores da educação infantil, realizando a aproximação da formação com a escola. Desse modo poderemos questionar crenças e rever práticas estabelecidas. Instigar ações que permitam olhar, ver e ouvir a realidade do cotidiano da educação infantil pode incidir em novas práticas formativas.

[...] a formação inicial docente pode contribuir a um sistema reprodutor que perpetue iniquidades múltiplas ou bem ela pode impulsionar reformas que tenham como eixo o direito de aprender de todos os estudantes. E para cumprir com este último objetivo, devemos propor a necessidade imperiosa de mudar as estruturas curriculares e orga-

nizativas que atualmente imperam. Não atuar neste sentido supõe alimentar no engano de achar que a universidade forma e a escola deforma. (Vaillant, 2010, p. 545)

As particularidades e/ou especificidades da Educação Infantil também ecoam nos escritos de Agostinho, Sousa e Souza (2023) ao apresentarem um relato comprometido e cuidadoso sobre o estágio de docência no contexto de pandemia. As autoras reiteram a indissociabilidade entre teoria e prática, destacando o processo vivo do estágio, as relações, interações e mediações que acontecem ao estar na instituição educativa, ao estar com as crianças.

O estágio pode ser entendido como um espaço de experiência, no sentido amplo e complexo de articulação teórico-prática, de modificação daqueles que vivem plenamente o processo, assim, buscamos os escritos de Larrosa (2016), que nos dão elementos que permitem problematizar o estágio, como possibilidade de encontro com a infância, com as crianças e as práticas pedagógicas.

O registro, o ato de escrever, narrando o ocorrido...

O espaço educativo que adentramos através dos estágios e, como apontamos acima, possibilitam aos acadêmicos, diferentes modos de registrar, rabiscar, questionar, rever acerca das informações, refletir sobre como se constitui, se organiza, se trabalha com o processo de formação inicial das crianças. Neste sentido, o registro feito pelo diário é um importante instrumento de compreensão para se pensar o processo de formação do acadêmico/professor; constitui-se, portanto, em uma ferramenta de registro não só de suas impressões/experiências, mas também dos saberes dos tempos vividos com as crianças, dos espaços educativos e das práticas vivenciadas.

Na perspectiva de uma formação reflexiva, adotamos o diário como espaço de problematização e reflexão pelo acadêmico sobre a prática de docência, suas aprendizagens e as relações tecidas com a instituição, as crianças e outros atores do contexto educativo. A utilização do diário possibilita, também, a articulação entre as vivências dos acadêmicos em campo de estágio e as problematizações nos momentos de orientação de estágio e nos encontros semanais, em aula¹, no sentido de ampliação dos olhares sobre o visto e o vivido, discutindo com o grupo/turma temas que podem vir ao encontro das necessidades tanto para a organização das práticas quanto para a problematização e reflexão sobre o visto e vivido na instituição educativa.

1 A organização curricular da disciplina de estágio de docência na Educação Infantil (PP do curso de Pedagogia) prevê encontros semanais de 2ha, num total de 68ha/ano.

No decorrer dos anos de docência, recorreremos por muito tempo ao registro em diários físicos, cadernos que acompanhavam os acadêmicos durante todo o processo formativo, desde as aulas até as reflexões finais do processo de estágio de docência. O período da pandemia de Covid 19, tristemente enfrentado durante os anos de 2020 e 2021, nos colocaram outros enfrentamentos na docência, dentre eles a necessidade de pensar um estágio de docência fora do contexto da instituição educativa. Os escritos de Agostinho, Sousa e Souza (2023) contribuem para as reflexões sobre o que vivemos durante o período de isolamento e a realidade, até então impensável, da realização de um estágio sem o contato direto com as crianças.

Viver esta experiência, apesar de nos trazer algumas descobertas em relação ao uso de certas ferramentas e tecnologias digitais, nos trouxe, de uma forma exponencialmente maior, muitas tristezas, incertezas e inseguranças. Esse período pandêmico, principalmente para aqueles socialmente vulneráveis, tem sido um momento difícil e desestabilizador, com a escassez de alimentos, o descaso por parte do Estado em garantir a assistência sanitária necessária no enfrentamento à COVID-19 e a não garantia de acesso a uma educação de qualidade, visto que a maioria dos estudantes das escolas públicas enfrentam muitos problemas com a estrutura básica do ensino online, que é o acesso à internet de qualidade e a instrumentos tecnológicos básicos. E todos esses reveses emaranhados estão sendo enfrentados com uma forte sensação de mal estar físico e esgotamento mental. São dias difíceis (Agostinho, Sousa e Souza, 2023 p. 480).

Este distanciamento também nos impediu do registro em diários físicos, estávamos constituindo um novo processo de estágio, nossos encontros na “universidade” aconteceram em meios virtuais, e foi assim, no espaço digital que passamos a construir os registros sobre o novo e desafiante estágio. Dentre as possibilidades de recursos e plataformas, optamos por utilizar o Canva®, considerando a possibilidade de acesso e edição dos escritos pelos estudantes mesmo pelo smartphone.

O Canva é uma plataforma de design gráfico que, como abordam Rocha e Moraes (2020), permite uma “linguagem visual” e facilitadora, de livre acesso, podendo ser considerada uma ferramenta digital de menor complexidade e com diversos recursos, dentre eles convites, cartões, mapas mentais, dentre outros, os quais podem servir de base para composição de registros originais com articulação escrita e imagética.

Uma das possibilidades da escrita utilizando a plataforma Canva é a variedade de recursos visuais e as possibilidades de trabalho com imagens e a inserção de fotografias, possibilitando um resultado esteticamente agradável com diferentes formatos (texto, imagem, vídeo...). Este resultado requer um cuidado de formadores e estudantes quanto as orientações de utilização, a escolha de fontes, imagens, elementos, modelos e outras ferramentas disponíveis. Entendemos que a forma, o

visual que compõe os escritos no espaço digital também informa, transmite uma mensagem, nos orienta acerca de conceitos e representações sobre educação, infância e crianças por meio de imagens, cores e outros recursos utilizados.

Em meio as dificuldades geradas pelo distanciamento, a escrita/registro realizada pelo Canva, possibilitou ao professor orientador do estágio de docência um acompanhamento contante dos escritos, das indagações e reflexões do grupo de acadêmicas, pois esta ferramenta permite a utilização do compartilhamento do material criado e possibilitando a edição, a inserção de comentários e/ou outras considerações.

Neste contexto, conturbado e desafiador, nos dedicamos a falar do possível, do vivido no estágio de docência, contando dos escritos e reflexões realizados com apoio em recursos digitais, na aproximação possível, em meio ao caos.

Dos encontros presenciais: os primeiros passos para a escrita

Primeiros dias letivos do ano de 2020, planos, possibilidades, novos encontros, outros acadêmicos. Iniciamos assim, no calor de fevereiro, uma semana antes do Carnaval. Um encontro, apresentações, reconhecimento, falas e tantas perguntas. Assim vivíamos a primeira aula da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Docência na Educação Infantil. Encontro de sujeitos aprendentes, como destacam Peroza e Camargo (2019), eles aprendendo de/sobre nós, e nós deles.

Dentre as tantas informações que cercam uma disciplina como o estágio (o primeiro estágio, que acontece durante o terceiro ano do curso), outras tantas perguntas, abordamos a necessidade de registro, de construção de um instrumento reflexivo, o diário de estágio.

Já no segundo encontro, recorremos às imagens e recortes do livro e da história em quadrinhos “O Diário de Anne Frank” como um recurso de mobilização, no intuito de aproximarmos os acadêmicos da ideia do registro, da escrita que narra fatos, faz perguntas, que permite refletir e deixar marcas do visto e do vivido.

Imagem 1 - O diário de Anne Frank em quadrinhos



Fonte: FOLMAN, POLONSKY, 2017, p. 11.

Buscando a contextualização, a aproximação com a escrita e a reflexão sobre as possibilidades de um diário, para além dos autores referência no campo da Pedagogia, recorremos à obra “O diário de Anne Frank” com a leitura do texto do “Sábado, 20 de junho de 1942”,

Daí, este diário. A fim de destacar na minha imaginação a figura da amiga por quem esperei tanto tempo, não vou anotar aqui uma série de fatos corriqueiros, como faz a maioria. Quero que este diário seja minha amiga e vou chamar esta amiga de Kitty. Mas se eu começasse a escrever a Kitty, assim sem mais nem menos, ninguém entenderia nada. Por isso, mesmo contra minha vontade, vou começar fazendo um breve resumo do que foi minha vida até agora (Anne Frank - Folman, Polonsky, 2017, p. 11.)

Deste recorte, nos interessa a relação de Anne com seu diário, ao qual atribui nome e chama de amiga, “Kitty”, destacando que não fará apenas a anotação de fatos corriqueiros. É para esta confiança e cuidado com a escrita a que chamamos a atenção dos acadêmicos, trazendo para a reflexão o tema da escrita, do registro em recursos como diários, considerando aqui novamente a geração de acadêmicos que já não nutrem o hábito da escrita em diários e outros suportes físicos, sua vida particular e educativa é marcada por recursos tecnológicos e a partilha dos fazeres cotidianos em redes sociais, com outros modos de pensar e escrever.

Prensky (2001) nos instiga a pensar sobre estes estudantes por constituírem as primeiras gerações que, do maternal a faculdade, passam a vida cercados e usando recursos como computadores, videogames, telefones e tantos outros aparatos tecnológicos. Nossa intenção é reconhecermos as particularidades dos estudantes e buscarmos possi-

bilidades de instigar a escrita, seu potencial de expressão e reflexão no espaço do estágio supervisionado.

Havia uma pedra no meio do caminho... Interrupção, medo e mudança de rota

O ano que se iniciava com as notícias internacionais sobre a descoberta e propagação de um novo vírus nos lança a grandes desafios. Em 11 de março de 2020 a OMS-Organização Mundial da Saúde passa a denominar a situação vivida como pandemia, considerando os surtos do vírus e a amplitude da distribuição geográfica da doença.

As aulas na Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR foram suspensas no dia 16 de março de 2020 e retomadas no modelo de ensino remoto em 20 de julho de 2020, com um calendário diferenciado, organizando as disciplinas por blocos, considerando carga horária de cada disciplina, a sua estrutura (teórica; teórico-prática). Com este contexto, o estágio de docência, respeitando suas especificidades e a realidade de adaptações e dificuldades vividas pelas equipes pedagógicas, crianças e famílias da Educação Infantil, compõe o bloco de atividades previstas para o segundo semestre de 2021.

Foram tempos de distanciamento, na vida privada, no trabalho... Distantes da docência no espaço da universidade e das crianças na escola, nos mobilizamos a pensar em quais eram as possibilidades de seguirmos com o processo formativo, alinhavando alternativas que atendessem aos anseios dos acadêmicos, dos docentes/formadores e considerando as dificuldades vividas no espaço da educação básica, particularmente dos professores/gestores, crianças e famílias da Educação Infantil. Organizamos encontros virtuais por meio da extensão universitária, a fim de nos aproximarmos e nos apoiarmos, até o momento de retomarmos as atividades do estágio. Sobre os professores na pandemia, Ribeiro (2023, p. 7) relata:

A pandemia exigiu e exige de todos nós, em especial dos professores, uma mudança drástica no modelo de ensino. De repente, o professor não tem mais a sala de aula, os alunos, a lousa, o contato com os funcionários da instituição e com os demais professores e gestores. É como se a vida fosse reduzida a quatro paredes, um computador, um celular, e um volume grande de arquivos em PDF disponíveis em nuvem para serem triados conforme a necessidade.

Em nossa docência em quatro paredes, em meio a PDFs e aplicativos, nos reencontramos, agora em tela, por meio do Hangout e GoogleMeet. Muito tempo passou, desde daquele encontro, em que desejávamos escrever um diário. Retomar, seguir? Consideramos que a melhor alternativa era outra: ouvir. Como estão os acadêmicos, seus entes que-

ridos? Em que condições acontece este reencontro? Sobre vidas, medos, desafios foi tecido o encontro. Sobre a emoção de estarmos nos vendo e ouvindo também falamos... Só assim foi possível traçar nova rota, ainda sob a incerteza da realização/formas do estágio de docência. Sobre estas mudanças, os registros das acadêmicas abordam a realidade vivida na disciplina de estágio na Educação Infantil:

E, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil não foi diferente. As professoras também tiveram de reorganizar o currículo e remodelar as horas de estágio práticas, que anteriormente realizávamos presencialmente, teve de ser realizada de modo remoto, visando a segurança e a saúde tanto dos acadêmicos quanto das crianças e equipes dos CMEI's que iriam nos receber (Beatriz - Diário, 2021).

O desenvolvimento da disciplina de Estágio em Docência ocorreu de uma forma inesperada, porque a proporção do crescimento de casos do COVID-19 colocou em xeque se voltaríamos ou não para o CMEI, para vivenciar a realidade escolar. Nessa impossibilidade, a elaboração de atividades para compor a carga horária e o desenvolvimento dos planejamentos foram norteados pelas determinações da SME (Edna - Diário, 2021).

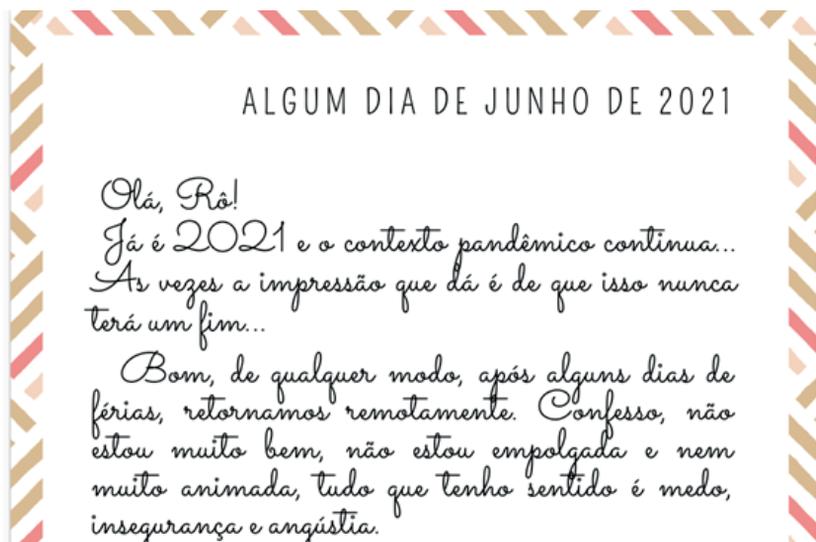
Nos encontramos em tela, rememoramos o vivido nos encontros presenciais e continuamos, na trilha de teóricos que nos permitissem pensar o estágio, as crianças e as possibilidades na construção de um diário. Assim, recorreremos aos escritos de Madalena Freire (1996), Miguel A. Zabalza (2004) e Luciana Ostetto (2018) para o aprofundamento dos diálogos e reflexões sobre as possibilidades da escrita, do diário como recurso formativo para uma prática reflexiva.

Optamos por prosseguirmos com a escrita no diário, relatando os desafios vividos na formação de professores em contexto de pandemia, das perguntas dos professores em formação sobre o que se dizia sobre a criança, as suas necessidades e as possibilidades educativas que acompanhavam, seja pelas notícias e redes sociais e/ou pelo que viam/ouviam ou vivenciavam com crianças próximas, alunos, conhecidos ou familiares. Muitos dos acadêmicos vivenciavam diretamente a organização de propostas para as crianças da Educação Infantil, o grupo de estudantes era composto por aqueles que já estagiavam como monitores, e/ou professores assistentes e aqueles que organizavam materiais e encontros como regentes de turma em instituições de Educação Infantil públicas e privadas. Fizemos o uso de um documento de texto para os registros e inserção de imagens. Mais do que escrita, o documento nos aproximava em reflexões e desafios, como nos conta Edna:

Lembro-me que no início do ano letivo em 2020, quando estávamos relembrando o Diário de Anne Frank, personalizando um caderno com a finalidade de ser nosso diário de bordo, empolgadíssimas com as experiências do contexto escolar, as professoras da Disciplina de Estágio em Docência nos entregaram um "kit de sobrevivência" com itens que sim-

bolizavam conhecimentos, valores, dons e emoções que precisaríamos desenvolver. Guardei o meu com carinho, sem imaginar que a ele iria recorrer tão rapidamente e várias vezes durante esse percurso acadêmico. Esse período historicamente complexo, em que o distanciamento social foi imperativo para preservar a vida, a união da família e dos amigos, mesmo que virtualmente, foi essencial para juntar as forças na superação das dificuldades. Usei meu clips para juntar fotos da família (Diário de Estágio 2021- Edna- turma 2020)

Imagem 2 - Retornamos...



Fonte: Diário de estágio 2021 - Agnes - Turma 2020

Dentre os desafios, pensar a formação destes professores, resguardando seu direito a permanência no Ensino Superior, a efetivação do processo de ensino/aprendizagem e o prosseguimento de um curso que para muitos garantiria uma melhor qualidade de vida.

E as crianças? A busca de alternativas para o estágio

Os diálogos com a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ponta Grossa-PR, nos possibilitaram traçar um caminho para o acompanhamento das propostas educativas estruturadas para a situação emergencial. Passamos a contatar a equipe gestora dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) por meio de chamadas telefônicas e aplicativos de mensagens, tomando conhecimento sobre as particularidades de cada instituição e comunidade e posteriormente, os diálogos se estenderam aos acadêmicos com a equipe gestora e as professoras, definindo a

turma em que fariam o acompanhamento das ações educativas.

Este acompanhamento efetivou-se por meio de grupos de mensagens no Whatsapp, vivenciando assim a comunicação família-escola, o envio de propostas de construção e registro, vídeos e outros recursos disponíveis.

Outra forma de acompanhamento efetivou-se pelo acesso ao canal do YouTube “SME PG - Aprender mais” no qual eram disponibilizadas “aulas” preparadas por um coletivo de professores, considerando a proposta pedagógica municipal, que serviam de suporte para as propostas estabelecidas pelas professoras para o seu grupo.

Neste contexto complexo e repleto de indagações, foram sendo construídos os diários de estágio, articulando os temas e propostas do programa Vem Aprender, as vivências junto ao grupo de mensagens e a problematização pautada nos documentos municipais, nacionais e em autores referência na Educação Infantil.

Esta instituição, longe do contato presencial, foi aproximada dos estudantes a partir de encontros virtuais com a equipe do CMEI – escola da infância, um vídeo gravado apresentando o espaço físico da instituição, uma entrevista com a professora e um encontro para conversar sobre a experiência do planejamento em contexto de pandemia. Os escritos das acadêmicas nos contam sobre estes momentos:

Participamos de importantes reuniões virtuais, com destaque para a live da SME, momento em que as realidades do cotidiano escolar na educação infantil, como, por exemplo, a escolha dos símbolos das turmas e a organização dos protocolos de biossegurança, foram temas amplamente discutidos. No andamento da disciplina, a professora sempre priorizou a reflexão de uma prática contextualizada e centralizada no protagonismo da criança, de forma que as ações foram muito proveitosas para nosso processo formativo. (Diário de Estágio 2021 - Edna)

Tendo esta realidade, um contexto novo e complexo, nos colocamos em um novo movimento de aprender com as crianças, com as professoras e equipe pedagógica. Nos espaços virtuais as acadêmicas buscaram ficar atentas às propostas realizadas, as orientações e relações estabelecidas. Vivenciamos com as professoras as dificuldades do retorno, a ausência de interação de algumas famílias e um movimento constante de incentivo e preocupação com os sujeitos envolvidos. Edna nos conta em seus registros:

A sensibilidade docente para propor experiências significativas, que venham ao encontro do interesse das crianças, explorando os espaços externos e os materiais encontrados na natureza, perpassam por uma formação que oportunize os importantes momentos de reflexão como os que foram vivenciados nesse ano letivo que termina. (Diário de Estágio 2021 - Edna)

Os diários também auxiliaram a nós, professores, verificar as reflexões tecidas nos espaços de encontro virtual, nas leituras e demais propostas. A preocupação com o sentido ora com as crianças e práticas, ora com os professores em formação...

Imagem 3 - O diário como espaço para reflexões

o texto

O texto "O muro serve para separar os grandes dos pequenos": narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil", de Rodrigo Saballa de Carvalho e Paulo Sérgio Fochi, traz pontos significativos para a nossa formação. Esses pontos abordados, nos faz refletir sobre a criança e a educação infantil, trazendo abordagens interessantes que podemos usar no nosso dia a dia.

Conceito de criança/infância

- Criança como sujeito que possui direitos e ulteriores;
- Cuidado e educação por parte do professor educador;
- A criança precisa do olhar atento e da escuta cuidadosa por parte da escola.

Assim como Janusz Korczak, me deu até saudades e vontade de ser criança novamente...

A conversa que desenrolou após o vídeo foi preciosa, uma colega colocou uma reflexão importante, sobre outras realidades de infância... Além disso, relembro do momento em que estamos inseridas e como este tem tirado das crianças a oportunidade de ver o mundo lá fora, senti-lo, tocá-lo, a professora Daisara ressaltou que a infância dessas crianças terão marcas peculiares... Me pergunto, de fato, como se lembrarão deste momento cruel...

anos, ainda é muito atual!

Fiquei impressionada em pensar que tanto tempo se passou e muita coisa ainda não foi superada completamente... Me parece tanto tempo! Por isso é tão importante, nós, professores em formação, entendermos tais questões desde já, principalmente que o planejamento não é uma mera lista de atividades a realizar no dia, mas é intencional, deve haver reflexão e objetivos!

Trabalhar com crianças bem pequenas, além dos cuidados físicos, também implica-se um planejamento vivo, ou seja, que além de bem escrito-lo é bem colocá-lo em ação.

Professor Gabriel Junqueira Nunes diz que o planejamento tem duas faces: a parte técnica, que vai enchendo ao longo do ano letivo. O planejamento não é apenas uma lista, é uma ação pedagógica, a elaboração de meios através de uma visão de mundo, da criança e de todo processo educativo.

Para próxima aula...

Leitura do Texto: VEIRA: MORA 2018: como podemos apresentar a literatura no cotidiano dos grupos de bebês? (119729221)

Brainstorm



QUAL A IMPORTÂNCIA DO DIÁRIO?

POR LARISSA DE QUADROS MACHADO

A escrita de um diário pode contribuir para manterem vivas as lembranças de um momento e dos aprendizados que colecionamos ao longo de nossas vidas. No caso do Diário de Estágio será importante para registrar nossa formação durante a disciplina.

AULA 4 (23/06/21)

FOR LARISSA DE QUADROS MACHADO

O vídeo "Caminhando com Tim Tim" mexeu comigo. Ao assisti-lo fiquei pensando o quanto nós adultos andamos tão apressados sem contemplar o mundo a nossa volta. Um caminho rotineiro possui tantas paisagens, flores, pássaros e no dia-a-dia não percebemos. Queria novamente possuir um olhar de criança!

LINK DO VÍDEO:
<https://www.youtube.com/watch?v=2dVxik7m5DI>

Fonte: Diário de Estágios - 2021

Olhando aos escritos, rememoramos a reflexão de Franco e Scalet (2023) quanto a necessidade de reflexão no coletivo, assim percebemos que, mesmo na adversidade da situação vivida, os diálogos dos encontros virtuais foram valiosos e estão presentes nos registros.

Escrever algumas considerações sobre um tempo complexo...

Partindo da premissa da reflexividade, consideramos que os registros das práticas de estágio compreendem-se como importantes recursos para possibilitar ao acadêmico a compreensão do visto e do vivido. O ato de escrever, fotografar e construir um relato, uma narrativa atenta a criança, às descobertas do cotidiano da instituição educativa permite a construção da reflexão, a elaboração de perguntas e o registro de hipóteses que posteriormente, tendem a auxiliar na compreensão da prática, da elaboração de conhecimentos sobre a criança e as particularidades da docência na Educação Infantil.

Dentre as diversas dificuldades, do isolamento ao medo, das adaptações curriculares às ausências, verificamos mais uma vez a potência do registro. Os escritos que levam a indagações, considerações e manifestações de caráter pessoal e teórico, indicam uma construção de um movimento reflexivo, um olhar para si, para a formação e para os outros.

Longe do ideal, do desejado, vivemos o possível com responsabilidade, empenho e dedicação ao que propusemos, nos mobilizamos a pesquisa, ao preparo de propostas, a escuta de crianças e professores para que a formação se efetivasse na articulação teórico-prática e na amorosidade. Pensamos, assim, o estágio de docência na Educação Infantil como um lugar onde os acadêmicos possam constituir-se como sujeitos da experiência que transforma.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair; SOUSA, Carolina Pereira; SOUZA, Rayssa de. Estagiar na Educação Infantil em tempos de pandemia: travessia entre a tempestade do distanciamento e o distanciamento como tempestividade. **Zero-a-Seis**, v. 25, n. 47, p. 477-498, 2023.

DRUMOND, Viviane. A Centralidade do Estágio na Formação de Professores (as) de Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade Ipê Amarelo. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

FOLMAN, Ari; POLONSKY, David. **O diário de Anne Frank**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO Maria Amélia Santoro; SCALET, Daniella Gardini. Docência crítica: uma práxis que constrói vocações. **Educação e Filosofia**, Uber-

lândia, v. 37, n. 80, p. 825–844, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v37n80a2017-66169. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66169>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre a Experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARTINS FILHO, Altino. **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.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A prática do registro na educação infantil: narrativa, memória, autoria. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 202–213, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/526>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PEROZA, Marilúcia Antônia Resende; CAMARGO, Daiana. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil, **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85-98, mar. 2019.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

RIBEIRO, Marcelo Costa. Ensino remoto emergencial na pandemia de COVID-19: relato de experiência. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–26, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20924.045. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20924>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ROCHA, Eloisa. A. C.; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. In: SEARA, Izabel Christine et al. (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 103-116.

ROCHA, Ricael Spirandeli; MORAES, Bruna Lara Campos de. Aplicação de Ferramenta Digital Utilizando a Gallery Walk: O Uso do Canva como Estratégia Didática no Ensino Técnico. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN

2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1687>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VAILLANT, Denise. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 3

A INFÂNCIA, AS CRIANÇAS E A PANDEMIA

Pesquisas, reflexões e produção de conhecimento

*Maristela Aparecida Nunes
Aliandra Cristina Mesomo Lira
Leandra Souza Machado*

Introdução

O ano de 2020 deixou sua marca na história da humanidade de forma trágica, momento em que a pandemia da COVID-19 se espalhou mundo afora, ceifando milhares de vidas. Durante dois anos intensos, grande parte das pessoas viveu períodos de isolamento, com pouco ou nenhum contato físico para evitar as contaminações e a propagação da doença. A preocupação com a doença ainda persiste, mas agora com menos incidência e letalidade.

No contexto de auge da pandemia, as crianças foram enclausuradas e deixaram de explorar o mundo ao seu redor, ao serem protegidas em suas casas. O distanciamento e isolamento impediram que fossem para a escola no primeiro ano da pandemia, que se encontrassem com colegas, que brincassem juntas, invisibilizando-as; contudo, não ficaram aquém dos acontecimentos, viveram e sentiram tudo. Nesse escopo, um conjunto de pesquisadores buscou entender e documentar o que sentiam, sabiam e vivenciaram os sujeitos infantis nesse cenário avassalador. Construíram-se reflexões sobre as crianças e a pandemia, que se empenharam em dar voz e vez aos pequenos que estavam emudecidos e vilipendiados.

As pesquisas oferecem condições para a produção e a ampliação do conhecimento humano, especialmente ao propiciar oportunidades de conhecer-se a si mesmo e ao mundo, pensar sobre a vida interpelada por uma doença avassaladora. Como aponta Gamboa (2017, p. 144), o processo de pesquisa se constrói mediante a “[...] articulação entre a apropriação

dos saberes acumulados e os desafios da construção das respostas novas [...]”. Nesse sentido, uma forma inicial de tentar compreender a infância no contexto da pandemia e ir ao encontro desses meninos e meninas ao longo do processo de pesquisa, bem como de aproximar-se de seus modos de vida e suas experiências, é conhecer o que a literatura científica já produziu sobre a temática.

No contexto desafiador da pandemia de COVID-19, a pesquisa científica se revelou como uma ferramenta fundamental para compreendermos os impactos específicos desse evento global na infância. Ao nos aproximarmos das vivências das crianças durante a pandemia, podemos não só entender melhor suas necessidades e experiências, mas também desenvolver estratégias mais eficazes para apoiá-las e promover sua qualidade de vida.

O capítulo, apresentado é oriundo de pesquisa de doutoramento, busca apresentar um levantamento bibliográfico de produções brasileiras compreendendo dissertações e teses a respeito da temática das crianças, do desenho infantil e da COVID-19, com recorte temporal entre os anos de 2020-2023, com foco nos trabalhos publicados no Brasil. As plataformas de busca, acessadas em julho de 2023, foram o Catálogo de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil).

Sublinhamos que o mapeamento sobre a temática é fundamental para entendermos como o sujeito infantil tem sido (in)visibilizado no bojo de um contexto social assinalado pelas agruras ocasionadas pela COVID-19 e sob quais ângulos foram tematizadas as discussões preocupadas com vida infantil durante a crise sanitária. Esse procedimento, conforme pontuam Romanowski e Ens (2006), propicia uma visão geral das pesquisas e discussões produzidas sobre o assunto e, com base nesse panorama, é possível apontar as produções na área bem como identificar as lacunas ainda existentes para fomento de novos estudos com vistas à resolução de problemáticas pertinentes a determinado tema.

A pandemia da COVID-19: breves notas

A pandemia da COVID-19 teve início, segundo registros, no final do ano de 2019 na China e já nos primeiros meses do ano seguinte, 2020, se espalhou pelos quatro cantos do mundo. Trata-se de uma doença caracterizada por uma infecção respiratória que vai de casos assintomáticos à graves, os quais podem resultar em óbitos (Machado, 2022).

Como a doença é altamente contagiosa e para evitar sua disseminação num cenário em que não havia vacinas ou remédios específicos

para tratar os infectados, medidas como distanciamento e isolamento social foram adotadas por recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse contexto, muitas instituições fecharam suas portas por tempo indeterminado e as escolas também seguiram as recomendações e suspenderam suas atividades, retomando-as paulatinamente em 2021.

Nesse contexto, foi possível reconhecer que a pandemia comprometeu as interações e as relações saudáveis entre as pessoas, pois o contato físico já não era mais possível, uma vez que representava um forte risco de contaminação. Dentro desse cenário de isolamento estavam também as crianças, que para serem protegidas do contágio foram orientadas a não sair de dentro de suas casas, conviver ou brincar com seus pares.

Os pequenos estiveram proibidos de adentrar estabelecimentos e em sua 'saída de cena' tivemos a impressão de que as crianças sumiram, desapareceram, pois não eram mais vistas. Não ouvíamos nem seus ruídos costumeiros pelas ruas, em frente às suas casas, não ouvíamos o barulho dos brinquedos nos parquinhos, das bolas nas paredes, dos freios de bicicletas, quase não se faziam ver ou ouvir.

Ao proteger as crianças dentro de casa, privamos elas de muitas coisas, essenciais para a vivência de uma infância com experiências significativas. Tão preocupados com a situação do planeta, com tantas vidas ceifadas e com outras questões que pairam sobre a vida dos adultos, deixamos as crianças de lado, pensamos que no 'mundinho' delas não havia COVID, não havia preocupações, medos ou percepções; mas elas iam crescendo e existiam.

Como parte de uma pesquisa de doutoramento, buscamos identificar quais reflexões estavam sendo produzidas acerca das crianças e sua vivência na pandemia, com foco para entender como vivenciaram esse período e se perceberam dentro dele¹. Nesse escopo, nos lançamos na busca por produções que contemplassem a temática, cujos dados parciais apresentamos na sequência.

As crianças na pandemia: o que retratam os escritos?

Iniciamos essa seção questionando o que sabemos da infância e no que reparamos nas crianças com as quais convivemos. A modernidade propagou a ideia da criança como um sujeito frágil e dependente, que precisaria viver subjugado à lógica adulta e à educação. Desde o século XVIII consolidaram-se estudos e pesquisas sobre as crianças, interpretados de modo adultocêntrico; a partir do final do século XX a perspectiva da Sociologia da Infância coloca as crianças em um outro lugar, como

¹ Na pesquisa de doutorado isso foi feito por meio de produção e análise de desenhos pelas crianças.

alguém que precisa ser conhecido, escutado pelo que é e não pelo que virá a ser. Assente nesta linha de raciocínio percebemos a necessidade de perspectivar a vida infantil no bojo do contexto pandêmico, uma vez que tal fato social reverberou na normatividade da vida e na subjetividade das crianças. “Com a pandemia, nos deparamos com o isolamento e com as interações prejudicadas, com as infâncias confinadas e silenciadas, sendo as crianças compelidas a adaptarem-se às regras impostas” (Machado; Lira; 2023, p. 6).

Muitos olhares foram direcionados à pandemia, à sociedade em geral e como esta enfrentava o caos e lidava com as consequências da nova doença, mas, e as crianças imersas nesse cenário? Como elas sentiam, viviam e lidaram com essa situação aterrorizante? Entendemos que as vivências das crianças, suas atividades e pensamentos durante a pandemia podem ser reconhecidos, também, mediante as produções científicas que abordaram esse período e sujeitos. Sendo assim, estruturamos mapeamento das produções científicas, com uma busca por publicações no Catálogo de Teses e de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO Brasil). Esses bancos de dados foram escolhidos por seu papel fundamental no fomento e divulgação de pesquisas acadêmicas.

Neste mapeamento, realizado no mês de julho de 2023, procuramos estabelecer relações entre o conhecimento já existente e os interesses de pesquisa, identificar semelhanças e divergências na abordagem do tema ou discussões correlatas, bem como os procedimentos metodológicos, os referenciais teóricos, os pontos consoantes e dissonantes e as lacunas de conhecimento.

Visando uma maior precisão na identificação dos trabalhos, a busca foi realizada a partir da aplicação dos operadores *booleanos*. Esse sistema de pesquisa se caracteriza por propiciar um levantamento mais específico (Saks, 2005) da produção ao orientar a busca de informações por meio da associação de dois ou mais termos relativos ao tema pesquisado nos portais eletrônicos. Como forma de filtro das produções, esse sistema demanda a utilização de operadores como *AND* (que corresponde a e), *OR* (que corresponde a ou) e/ou *NOT* (que corresponde a não).

Para direcionar a busca no portal, definimos como descritores de pesquisa palavras-chave que expressassem o assunto central de interesse. A seguir, apresentamos o demonstrativo da busca e dos achados iniciais:

Quadro 1 - Levantamento de teses e dissertações

DESCRITORES		TOTAL DE PESQUISAS
1º conjunto	crianças AND desenhos infantis AND pandemia	12 (dissertações e teses)
2º conjunto	crianças AND desenhos infantis AND covid-19	6 (dissertações e teses)
3º conjunto	crianças AND desenhos AND COVID-19	42 (dissertações)
4º conjunto	pandemia COVID-19 AND desenhos infantis	9 (dissertações e teses)
Total		69 trabalhos

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, organizado pelas autoras (2023).

Nesse levantamento foi possível identificar 69 estudos que tratam da criança ou da infância durante a pandemia e a partir deles nos dedicamos à seleção daqueles que se aproximavam da nossa problemática. O critério de inclusão dos trabalhos que compõem o *corpus* do mapeamento aqui analisado foi a focalização da criança durante o período pandêmico. Como o objetivo era visualizar a vivência infantil, suas brincadeiras e relações, empregamos como critério de exclusão, os trabalhos relacionados à saúde infantil. Desse modo, mediante a leitura dos títulos, resumos, sumários, conclusões e verificação dos objetivos das teses e dissertações, selecionamos um conjunto de 9 pesquisas apresentadas no quadro 2:

Quadro 2 - Categoria: teses e dissertações

Nº	Autor/Ano	Título
1	VERISSIMO, Ana Carolina Brandao, 2023.	Tese: O cotidiano da Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo
2	ALBARADO, Kaio Vinicius Paiva, 2022.	Dissertação: Bem-estar e estresse de crianças em ensino por meios digitais durante a pandemia COVID-19 em Santarém, Pará, Brasil
3	AMORIM, Ana Rita Avelino, 2022.	Tese: Impacto do período da pandemia COVID-19 na prática de atividades físicas e no comportamento das crianças em idade escolar
4	SERRA, Elenice Belcholina da, 2022.	Dissertação: Pobreza, infâncias e exclusões no contexto da pandemia (COVID-19) em Itaberai, Goiás: dialogando com crianças de quatro a seis anos de idade da classe trabalhadora
5	TEREBINTO, Leila Carla, 2022.	Dissertação: Recriando a educação infantil em tempos de pandemia COVID-19
6	GONZALEZ, Thiago de Souza, 2021.	Dissertação: A arte em papéis virtuais: análise dos desenhos de crianças (5 - 12 anos) sobre a pandemia de COVID-19 da campanha "Sentimentos no Papel" (2020) da Unicef Brasil
7	REIS, Marina de Melo, 2021.	Dissertação: Atividade física, tempo em telas e ansiedade em crianças da região do triângulo mineiro durante a pandemia da COVID-19
8	SILVA, Eneias Murilo Cerqueira da, 2021.	Dissertação: 'Você tem saudade da natureza?': conexão de crianças entre 8 e 11 anos com o meio natural durante a pandemia de COVID-19 na Costa do Descobrimento, Sul da Bahia
9	DESGUALDO, Paula Semerdjian, 2020.	Dissertação: "Quando a gente podia sair de casa": A cidade na voz das crianças em período de distanciamento social

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, elaborado pelas autoras (2023).

Dos trabalhos selecionados, 7 são dissertações e 2 são teses. As publicações correspondem aos anos de 2020, com 1 pesquisa; 2021, com 3 estudos; 2022, com 4 investigações e; 2023, com 1 estudo (até o primeiro semestre). As áreas de conhecimento das pesquisas estão entre educação, sociedade, ambiente e qualidade de vida; ciências do desenvolvimento humano; políticas públicas e gestão educacional; ensino em biociências e saúde; educação física e ciência e tecnologias ambientais. Quanto à região das produções concentram-se em sua grande parte no sudeste (3 trabalhos) e sul (3 trabalhos). Os demais estudos situam-se 1 na região centro-oeste, 1 no nordeste e 1 no norte. O procedimento metodológico mais usado foi a entrevista e o questionário. As crianças foram ouvidas em 6 trabalhos, sendo que nos demais estudos os sujeitos foram adultos (pais e professoras). Chamamos a atenção para o fato de que encontramos 3 pesquisas envolvendo a escuta infantil por meio do desenho.

O trabalho de Veríssimo (2023), analisou as possibilidades e os desafios da Educação Infantil e das Pedagogias da Infância a partir da pandemia, a fim de (re)pensar o cotidiano, os vínculos, a práxis pedagógica e as experiências das crianças pequenas. A autora realizou observação participante, entrevistas com professoras e crianças e análise documental, sendo os dados olhados com respaldo na análise do conteúdo. Os resultados apontaram que as crianças viveram de forma distinta o período de isolamento e o retorno às instituições educativas. Salienta que, mesmo diante de diversos modelos de propostas pedagógicas efetivas por meio das tecnologias, o respeito à identidade infantil, à cultura das crianças e a noção de pertencimento à escola são elementos que precisam ser valorizados devido a sua importância para o desenvolvimento de meninos e meninas. Destaca ainda, a pesquisadora, a importância de estabelecer vínculos com as crianças, com as famílias e a urgência em entender a escola como um espaço da criança, bem como a premência em escutar os sujeitos infantis.

O estudo de Albarado (2022) reflete sobre qualidade de vida, bem-estar e subjetividade infantil. O autor inicia destacando que a vida das crianças foi abalada em suas diferentes dimensões devido a pandemia de COVID-19. Dentre os impasses, cita a suspensão das aulas, assim como os impactos do isolamento social, além de questões financeiras e de saúde de familiares das crianças. Os participantes foram 44 crianças residentes no município de Santarém, oeste do Pará, na faixa etária de 8 a 12 anos, que se encontravam em ensino por meios digitais e responderam questionários. Os resultados destacam a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que focalizem o isolamento social e constataram que jogos pela internet preencheram a maior parte do tempo de lazer das crianças.

O objetivo da pesquisa de Amorim (2022) foi investigar o impacto do período pandêmico na prática de atividades físicas e no comportamento de crianças de 6 a 11 anos. Os procedimentos metodológicos incluíram questionários e a amostra foi composta por 68 pais de crianças de municípios da Região Metropolitana de São Paulo. As conclusões apontam que houve diminuição da prática de atividades físicas, alterações de peso no período pandêmico (com ganho médio de 5,4 quilos em um ano) e aumento do sedentarismo. Indicam, ainda, que os impactos da doença ocasionaram a diminuição da prática de atividades esportivas observando-se um incremento no tempo de uso de telas como recurso de lazer e interação entre criança-escola.

Serra (2022), buscou em seu trabalho compreender aspectos da pobreza infantil em Goiás a partir da perspectiva das crianças de 4 a 6 anos, com foco para os silenciamentos e as exclusões no contexto de ocorrência do coronavírus. A pesquisa de campo foi realizada com 17 crianças e com os profissionais da educação por meio de questionário, produção de desenhos e contação de histórias infantis na conversa com as crianças. Como resultados a autora aponta que a pandemia ampliou o quadro de empobrecimento e desigualdade sociais vividas pelas famílias trabalhadoras, trazendo impactos imediatos sobre a vida infantil. Nas conclusões, destaca que as crianças têm vivenciado suas infâncias dentro dos limites que lhes são permitidos e carregam marcas que demonstram a inacessibilidade plena aos seus direitos.

Terebinto (2022) buscou compreender o brincar e as brincadeiras na Educação Infantil como uma ação cultural, a qual possibilita que as crianças interajam, participem, façam escolhas, tomem decisões e desenvolvam sua autonomia. Trata-se de uma pesquisa autobiográfica que refletiu sobre a mediação lúdica, criativa e afetiva entre o professor e as crianças, considerando os sujeitos por inteiro. Os procedimentos metodológicos empregados foram entrevista semiestruturada com professoras e análise documental. A autora menciona a importância da escola e dos professores adotarem uma postura pedagógica acolhedora e sensível na reorganização da instituição marcada pela presença do coronavírus. Como resultado desse estudo, apresenta uma proposta de elaboração de um livro digital contendo as iniciativas que foram tomadas durante a pandemia com o intuito de manter a 'essência da Educação Infantil'.

A investigação de Gonzalez (2021) teve por objetivo analisar dimensões gráficas e discursivas de produções artísticas de crianças de 4 a 12 anos participantes da campanha 'Sentimentos no Papel' (2020), promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), para identificar elementos emocionais e dificuldades colocadas pela COVID-19. O autor almejou relacionar a arte com a realidade na tentativa

de compreender como este período afeta as crianças. Foram analisados desenhos e apontamentos nos discursos enviados por vídeo e/ou relatos, presentes nas 15 obras artísticas disponibilizadas pela campanha. Os resultados indicam uma forte influência emocional nas atividades cotidianas das crianças vivenciadas sob o impacto da crise sanitária.

Em seu trabalho, Reis (2021) objetivou analisar a atividade física, tempo em telas e ansiedade durante pandemia da COVID-19, com crianças de 3 a 10 anos de idade residentes do Triângulo Mineiro/Minas Gerais. Trata-se de um estudo longitudinal e investigação com 778 pais residentes na região. Com aplicação de questionário aos responsáveis a pesquisa evidenciou que durante o período crítico de propagação da doença houve uma diminuição de atividades físicas e expressividade corporal e um aumento de uso de telas. O autor aponta em suas considerações finais que há ausência de projetos de assistência à saúde mental das crianças. De acordo com o pesquisador, esse fato suscita a necessidade de maior interação por parte dos pais com seus filhos com o intuito de minimizar problemas familiares pós-pandemia.

Silva (2021) teve como propósito investigar a conexão com a natureza de crianças com idades entre 8 e 11 anos durante a pandemia da COVID-19 na Costa do Descobrimento, sul da Bahia. Os recursos metodológicos foram questionário via plataformas virtuais e entrevistas por meio de ligação telefônica, devido ao protocolo de distanciamento social. Os resultados demonstram que as crianças sentiram falta de estar em contato com a natureza, considerada por elas como um meio possível de estabelecer conexões com sentimentos positivos.

A pesquisa de Desgualdo (2020), objetivou refletir sobre a visão das crianças em relação à cidade onde vivem, a partir de práticas de criação imaginativa e produção cultural. Os sujeitos da pesquisa foram seis meninas e três meninos. Metodologicamente, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa exploratória, com anotações no diário de campo; na segunda etapa ocorreram as atividades com as crianças. A realização da pesquisa de campo se deu à distância, via *WhatsApp* e plataformas virtuais, dadas as circunstâncias pandêmicas. A autora lançou mão de múltiplas linguagens e técnicas para a produção de dados: vídeo, desenho, maquete, criação de história, reuniões em grupo e entrevistas semiestruturadas. Os resultados salientam os modos próprios das crianças de se relacionarem com a cidade e definirem o espaço urbano, entrelaçando fantasia e realidade. Embora sua participação seja limitada de muitas formas, devido ao isolamento social, isso não as impediu de demonstrar preocupações com o coletivo e o meio ambiente.

As pesquisas em questão forneceram subsídios para desvendar como as crianças percebem o vírus e a doença; também demonstram

que essas percepções estão atreladas ao que as crianças experienciaram nesse período. Os resultados desses estudos expressam as compreensões de meninas e meninos com relação às modificações ocorridas em seus cotidianos devido ao contexto pandêmico de COVID-19. Deste modo, percebemos que as crianças não estão alheias ao mundo em que vivem, estando cientes das formas prevenção, da importância lavar as mãos, usar álcool em gel e máscaras; destacam a gravidade da situação e revelam, a seu modo, como foram afetadas e viveram nesses tempos.

As investigações trazem várias informações a partir das quais pode-se fazer inferências às vivências das crianças durante esse tempo, porém, grande parte a partir da perspectiva adulta (pais ou professores(as)). Este fato nos faz perceber que, de modo geral, ainda persiste a ideia de criança estritamente como ser biológico e incapaz de falar por si imperando no meio científico. Diante disso, e considerando que a pesquisa com crianças é uma forma de firmar a centralidade das mesmas, sua influência na esfera social, bem como os reflexos do contexto na vida delas (Tebaldi; Costa; Carvalho, 2019), é que apontamos que a área educacional carece de estudos perspectivados a partir da visão de meninos e meninas como cidadãos e não apenas como alunos ou sujeitos em desenvolvimento.

Não foram identificadas produções acadêmicas na Pós-Graduação realizadas no estado do Paraná. Percebemos, assim como apontam Alvaro *et al.* (2021), o quanto ainda é singelo o número de estudos da percepção pandêmica que focaliza nas crianças, na socialização e na produção da cultura infantil. Constatamos, a partir deste levantamento, uma pequena produção de trabalhos relativos ao desenho infantil com a temática da pandemia, sendo esse procedimento pouco reconhecido como oportunidade de escuta infantil.

Diante desse diminuto arcabouço de pesquisas, julgamos pertinente, em um segundo movimento de busca, realizar levantamento no banco de dados da Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO Brasil). Optamos por este repositório pelo livre acesso, pela credibilidade na sua estruturação e socialização das pesquisas e pela vasta quantidade de trabalhos disponibilizados.

De modo semelhante à primeira pesquisa, ao empregar as mesmas palavras-chave (crianças AND desenhos infantis AND pandemia); (crianças AND desenhos infantis AND covid-19) e (pandemia COVID-19 AND desenhos infantis) e refinando a procura por artigos brasileiros, nenhum resultado foi detectado. Diante disto, consideramos necessário modificar os termos empregados e utilizamos os seguintes descritores: crianças AND desenhos AND COVID-19 e, como filtro, publicações brasileiras. Apenas um artigo foi listado que focalizava a

representação infantil sobre a pandemia a partir de desenhos, como demonstramos no quadro 3:

Quadro 3 - Categoria artigos

Artigos/Scielo		
Nº	Autor	Título
1	ALVARO, Marcela <i>et al.</i> (2021).	A máscara salva: representações sociais da pandemia de covid-19 por meio dos desenhos de crianças cariocas

Fonte: Scielo, elaborado pelas autoras (2023).

De caráter qualitativo, o texto de Alvaro *et al.* (2021) analisou a percepção infantil sobre o coronavírus. Metodologicamente, com a intenção de identificar os significados conferidos pelas crianças à pandemia as autoras, via plataforma virtual, realizaram entrevistas semiestruturadas a partir de desenhos realizados por 20 crianças (entre 8 e 10 anos) sobre a pandemia. De acordo com as autoras, em seus desenhos, as crianças retratam atividades do seu cotidiano como brincadeiras, aulas *online*, utilização de aparelhos eletrônicos, assim como seus sentimentos sobre a situação. A pesquisa demonstra a consciência que meninos e meninas possuem acerca da doença e da importância dos protocolos de prevenção, bem como das mudanças ocorridas em suas vidas. Por meio desta investigação foi possível adentrar a realidade da infância e conhecer um pouco mais a fundo elementos da vivência infantil durante o contexto pandêmico e, deste modo, refletir entre outros aspectos, acerca das interações das crianças nesse período. Este estudo dialoga com nossa pesquisa à medida que, por meio do desenho, oportuniza às crianças narrarem suas vidas e suas experiências nesse momento adverso, legitimando-as como sujeitos essenciais na compreensão da complexidade desse fenômeno sanitário.

A análise dos desenhos foi elaborada com base na relação entre a representação gráfica e a fala da criança. Após a parte introdutória, na qual discorrem sobre a relação entre a pandemia e a infância, a metodologia da pesquisa, os autores apresentam os desenhos infantis da seguinte forma: num primeiro momento descrevem os desenhos tecendo comentários e, numa segunda parte, trazem a discussão dialogando com autores da área. Enquanto nossa pesquisa se pauta no aporte teórico nos Estudos da Infância e procura tecer um diálogo interdisciplinar (Japiassu, 2006), os autores utilizaram no artigo em questão um referencial teórico mais focado nas implicações dessa enfermidade sobre o sujeito infantil.

Para complementar essa revisão de literatura gostaríamos de

mencionar que tivemos acesso, por diferentes meios, a artigos e dossiês, bem como edições especiais de revistas que abordaram temas relacionados à educação, crianças e pandemia. Assim, somando-se a esse quadro de produções de teses, dissertações e artigos identificados na busca sistematizada, podemos mencionar algumas outras produções bastante relevantes que se aproximam do nosso tema e interesse de pesquisa e que tivemos acesso. O artigo 'A pandemia do COVID-19 e as crianças: estudos das vivências e representações em época de isolamento social' (Penha; Simões, 2020), com respaldo nos Estudos Sociais da Infância, apresenta uma análise das narrativas gráficas infantis sobre o isolamento social e a pandemia. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada a partir de desenhos, fotografias, textos e vídeos produzidos pelas crianças nos quais elas expressavam suas percepções sobre a doença.

Os resultados apontam a necessidade da produção de conhecimentos que viabilizem a garantia dos direitos das crianças e forneceram indícios de como meninos e meninas têm constituído o seu cotidiano, especialmente cerceados ao espaço doméstico no qual procuram reinventar o momento de tensão imposto pelo vírus. A fala da criança foi relacionada apenas ao primeiro desenho, sendo que de um total de sete, os demais foram apresentados mediante descrição e comentário da autora, sem a interlocução com a narrativa da criança.

A Revista Humanidades e Inovação em 2021 publicou o dossiê 'Educação em tempos de pandemia e outros cenários de crise: políticas, direitos, pedagogias, diversidade e diferenças', com o objetivo de compartilhar estudos que discutem as inquietações e desafios trazidos pelo vírus à Educação Básica e ao Ensino Superior. Dentre as produções escritas, o artigo 'Efeitos da pandemia: o que dizem as crianças portuguesas por meio de seus desenhos?', de autoria de Ferreira (2021), almejou refletir sobre as vivências das crianças portuguesas em período pandêmico.

De caráter exploratório, apoiada no referencial da Sociologia da Infância e na abordagem sócio interacionista da imaginação, a pesquisa efetivou-se mediante a recolha de desenhos infantis sobre a COVID-19 em sítios virtuais e em um e-book com grafismos de crianças. Após a seleção dos desenhos, o autor procedeu à análise a partir das dimensões do imaginário e de seus elementos composicionais. Embora o estudo trate da interpretação da produção gráfica de crianças portuguesas realizada no decorrer da pandemia, ao longo do texto não são apresentadas as imagens dos desenhos infantis: "No desenho 'A' (retirado do site "Trancadas em casa") vemos uma rua em perspectiva centralizada na folha, de um lado e, de outro, residências, duas à esquerda uma à direita" (Ferreira, 2021, p. 295), ou seja, o autor opta apenas pela descrição da produção. Os resultados evidenciam a necessidade de focar

os desenhos infantis sob outros ângulos e reforçam a premissa de que as crianças elaboram estratégias de enfrentamento e de sobrevivência diante de situações lesivas.

A Revista Zero-a-Seis, do Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância (Nupein/UFSC) organizou dois números tratando do tema infância e pandemia. O primeiro, em dezembro de 2020, intitulado 'As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia' tinha por objetivo entender como as crianças estão sendo afetadas pela COVID-19 e como seus direitos têm sido garantidos nesse cenário. O segundo, denominado 'Educação infantil em tempos de pandemia', lançado em janeiro de 2021, teve como finalidade promover reflexões sobre a educação dos bebês e das crianças pequenas no contexto covídico. De modo geral, os artigos apontam que a sindemia (Veiga-Neto, 2020) tem trazido inúmeros percalços à educação infantil, questionando a função social dessa instituição e dos(as) docentes (Anjos; Pereira, 2021).

Também em 2021, a Revista Currículo Sem Fronteiras lançou a seção temática 'Discursos educacionais em tempos de pandemia: como ficam nossas verdades?'. Os artigos do dossiê promovem uma ampla discussão em torno da proposição curricular em meio a um cenário pandêmico no qual "Certezas porosas sobre o que somos, o que é o outro, o que é imprescindível e/ou desejável foram expostas de forma aguda" (Costa; Pereira, 2020, p. 614). O periódico compartilha um importante material para se pensar a instituição escolar neste período no qual também se viu afetada pelo vírus.

Recentemente, a Revista EnFil lançou o dossiê 'Educação na pandemia' (2023), composto por três volumes (volume 1 publicado em dezembro de 2022, volume 2 emitido em janeiro de 2023 e o volume 3 publicado em novembro de 2023); a obra buscou promover discussões sobre as práticas de ensino e o processo de aprendizagem ocorridas no interior da escola durante o contexto pandêmico. Seus artigos abarcam desde a análise do fenômeno sanitário a partir do conceito de dispositivo, os impactos do ensino remoto, o trabalho docente, o papel das tecnologias e o direito à educação. Destacamos o artigo 'Narrativas infantis em contexto de pandemia' (Oliveira; Ferreira, 2023) que traz a percepção de crianças sobre a moléstia por meio da proposição de atividades artísticas. Oliveira e Ferreira (2023, p. 271) defendem que "[...] a criança em sua atividade imaginativa e criativa, se constitui como sujeito de expressão, enquanto narradora de suas próprias histórias, sejam elas verdadeiras ou inventadas". Nessa linha de pensamento, as autoras colaboram com a perspectiva defendida em nossa pesquisa da criança como sujeito pensante que se expressa segundo as suas especificidades e que, ao fazê-lo, age sobre o mundo.

Estas são algumas das diversas produções elaboradas como artigos científicos em periódicos e revistas. Nossa intenção não foi abarcar todas as produções, mas apresentar ao leitor um panorama geral a respeito de algumas das discussões tecidas acerca da vida infantil durante a decorrência da COVID-19. Ressaltamos ainda, que pudemos perceber uma lacuna na produção já existente, uma vez que não encontramos debate aprofundado a respeito da socialização e da cultura infantil na pandemia.

A partir da concepção de educação defendida por Freire (2005, p. 71), como processo de “[...] problematização dos homens em suas relações com o mundo”, acreditamos que conhecer o que meninos e meninas vivenciaram durante a crise pandêmica é fundamental para repensarmos nossa postura com relação às infâncias e propor formas de intervir na realidade promovendo o diálogo, a escuta e o respeito para com os sujeitos infantis.

Ao nos aproximarmos das vivências infantis durante a pandemia é possível compreender como as relações das crianças com o mundo foram transformadas, desafiadas ou ampliadas por esse evento global. A escuta atenta das crianças, dando voz às suas perspectivas e necessidades, é um passo crucial para a construção de um diálogo verdadeiro e empático, pois somos desafiados a repensar e aprimorar nossas intervenções educativas, priorizando a escuta ativa e o respeito pelos sujeitos infantis como interlocutores competentes para falar de si e das experiências que vivenciam.

Para finalizar...

As pesquisas aqui elencadas, de modo geral, demonstram que as crianças não estiveram alheias ao contexto da pandemia, compreenderam a gravidade da situação e manifestaram-se cientes das formas prevenção da doença. O mapeamento dessas publicações propiciou o entendimento de que as investigações que focalizam a narrativa infantil para conhecer as vivências e experiências das crianças à luz de abordagem social ainda são escassas. Com o levantamento pudemos ampliar nossa percepção a respeito de como as crianças e suas infâncias têm sido abordadas e representadas nos estudos dos diferentes campos do conhecimento. Desse modo, tecemos apontamentos reflexivos que nos auxiliam a reconhecer a relevância de nosso estudo na seara acadêmica ao se dedicar a compreender as infâncias e suas vivências em tempos de COVID-19.

É fundamental reconhecer que a voz e a experiência das crianças durante eventos como a pandemia não devem ser negligenciadas ou simpli-

ficadas. Nossos esforços em explorar e documentar suas experiências não apenas preenchem uma lacuna na literatura acadêmica, mas também contribuem para uma compreensão mais aprofundada das necessidades, desafios e resiliência das crianças diante de situações globais impactantes como a pandemia, que não as poupam por serem pequenas, mas invadem suas vidas, modificam suas experiências e vivências e deixam marcas. As crianças, assim como os adultos, não saem ilesas quando são acometidas por adversidades e grandes desafios. Por meio de uma análise crítica e reflexiva, buscamos contribuir para a construção de um conhecimento mais inclusivo e sensível às crianças, reconhecendo a importância de suas experiências e a relevância das reflexões para avançar na produção do conhecimento.

Referências

ALBARADO, Kaio Vinicius Paiva. **Bem-estar e estresse de crianças em ensino por meios digitais durante a pandemia COVID-19 em Santarém, Pará, Brasil.** 81f., 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade, ambiente e qualidade de vida), Universidade do Oeste do Pará, Pará, 2022.

ALVARO, Marcela; FOLINO, Carolina; MASSARANI, Luisa; CHAGAS, Catarina. A máscara salva: representações sociais da pandemia de COVID-19 por meio dos desenhos de crianças cariocas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/sH76DM4wkTvZm7yg5mJxqCv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2022.

AMORIM, Ana Rita Avelino. **Impacto do período da pandemia COVID-19 na prática de atividades físicas e no comportamento das crianças em idade escolar.** 137f., 2022. Tese (Doutorado em Distúrbio do Desenvolvimento), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias da infância. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179>. Acesso em: 02 jun. 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; PEREIRA, Talita Vidal. Discursos curriculares em disputa pela significação do mundo: os acontecimentos e a suspensão das verdades. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 614-620, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

DESGUALDO, Paula Semerdjian. **Quando a gente podia sair de casa: a cidade na voz das crianças em período de distanciamento social.** 128f, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

FERREIRA, Paulo Nin. Efeitos da pandemia: o que dizem as crianças portuguesas por meio de seus desenhos? **Humanidades e Inovação, Palmas**, v. 8, n. 61, p. 288-301, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4310>. Acesso em: 12 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. As diversas formas do conhecimento: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 120-148, 2017. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8650420>. Acesso em: 21 jul. 2021.

GONZALEZ, Thiago de Souza. **A Arte em papéis virtuais**: análise dos desenhos de crianças (5-12 anos) sobre a pandemia de COVID-19 da Campanha “Sentimentos no Papel” (2020) da Unicef Brasil. 121f., 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociência e saúde), Instituto Oswaldo Cruz - FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2021.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos ABAPE**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/7401>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MACHADO, Leandra Souza. **Educação infantil em tempos de pandemia**: entre o abandono ao docente e a invisibilidade da criança de 0 a 3 anos. 133 f., 2022. Dissertação, (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

MACHADO, Leandra Souza; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. A pandemia da COVID-19 e a educação infantil: desafios vividos, reflexões necessárias. **Dialogia**, São Paulo, n. 46, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24093>. Acesso em: 11 abr. 2024.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira de; FERREIRA, Luciana Haddad. Narrativas infantis em contexto de pandemia COVID-19. **Enfil**, Niterói, n. 17, p. 260-274, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/57433>. Acesso em: 19 set. 2023.

PENHA, Rosimere F. da; SIMÕES, Patricia M. U. A pandemia do COVID-19 e as crianças: estudo das vivências e representações em época de isolamento social. **Anais da XXV EPEN** - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7314-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 maio 2024.

REIS, Marina de Melo. **Atividade física, tempo em telas e ansiedade em crianças da região do triângulo mineiro durante a pandemia da COVID-19**. 73f., 2021. Dissertação (Mestrado em Educação física), Universidade Fede-

ral do Triângulo Mineiro, Uberaba/Minas Gerais, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAKS, Flávia do Canto. **Busca booleana: teoria e prática**. 61f. Orientador: Gregor Baranow, 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Gestão da Informação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

SERRA, Elenice Belcholina da. **Pobreza, infâncias e exclusões no contexto da pandemia (COVID-19) em Itaberaí, Goiás**: dialogando com crianças de quatro a seis anos de idade da classe trabalhadora. 277f., 2022. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SILVA, Eneias Murilo Cerqueira da. **‘Você tem saudade da natureza?’: conexão de crianças entre 8 e 11 anos com o meio natural durante a pandemia de COVID-19 na Costa do Descobrimento, Sul da Bahia**. 62f., 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências e tecnologias ambientais), Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2021.

TEBALDI, Lisiane Rossatto; COSTA, Vanessa Rosa da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Pesquisas com Crianças na Educação Infantil: aspectos éticos e metodológicos nas investigações sobre letramento e identidade étnica-racial. **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Foz do Iguaçu, v. 5, n. 4, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1421/883>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TEREBINTO, Leila Carla. **Recriando a educação infantil em tempos de pandemia COVID-19**. 78f., 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Política Pública e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/Rio Grande do Sul, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/FtpkV5RY3Q64nvBdvxbSXwg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2023.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O cotidiano da Educação Infantil a partir da pandemia: práticas pedagógicas através da experiência e do vínculo**. 164f., 2023. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

Capítulo 4

PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

*Miriam Adalgisa Bedim Godoy
Sandra Aparecida Machado
Sandra Regina Gardacho Pietrobon*

Introdução

O presente ensaio teórico trata de situar a concepção de infância na atualidade, concebendo esse período como espaço amplo de aprendizagens das crianças, estas sendo sujeitos ativos, pensantes e de direitos.

No século XX vimos pedagogias e legislações reconhecendo as crianças como parte do processo, não mais renegadas a serem objetos ou simples receptoras de conhecimentos, haja vista a Constituição Federal de 1988, a qual prevê que as crianças têm direito à educação infantil, passando a ser pensada em termos educativos, não como assistencialismo ou atendimento voltado à cuidados. Observa-se que é a primeira vez que a educação para/da infância é anunciada e considerada como necessária à promoção do desenvolvimento e aprendizagens das crianças pequenas. Tal fato, se legítima no artigo 208, da Carta Magna, quando a Educação Infantil passa a ser considerada em creches e pré-escolas, às crianças de 0 a 5 anos de idade, como dever do Estado, o que ratifica a função educativa dessas unidades escolares (Godoy, 2017).

Na busca em ampliar os direitos humanos, no início da década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) ratifica e expande o já assegurado na Constituição Federal (Brasil, 1988) e, no artigo 53, inciso V, designa que a matrícula às crianças em estabelecimento público devem ser o mais próximo de sua residência. A Educação Infantil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N° 9.394 (Brasil, 1996) é considerada primeira etapa da Educação Básica

e, por meio do artigo 89, fica determinada que as creches e pré-escolas passem a integrar os sistemas de ensino.

Em 2008, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira com equivalência de emenda constitucional. Desta forma, o Estado reconhece e reafirma o documento que garante o respeito aos Direitos Humanos. No artigo 7 desse instrumento, que se refere às crianças com deficiência, apregoa que “os Estados-Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças”. Ainda, “os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito [...] em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito”.

O direito ao acesso e permanência das crianças com deficiência a escola é imprescindível, contudo, não basta abrir as portas das instituições de ensino e dizer que todos são bem vindos, faz-se necessário garantir a qualidade educacional e o sucesso de aprendizagem desses educandos. Neste aspecto, há uma forte argumentação para que os programas de Educação Infantil sejam de alta qualidade e corroboram para desenvolvimento cognitivo, social e da linguagem para todas as crianças (Mendes, 2010).

Na perspectiva do direito de toda a criança ter alta qualidade educacional, partimos, neste texto, da concepção de infância, e explicitaremos aspectos relevantes no que tange à práticas inclusivas nessa etapa educativa, com o viés de que todas as crianças possuem sua especificidade, a qual precisa ser conhecida, refletida e planejada pelos profissionais que trabalham com as mesmas. Destacamos, também, a Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI, a qual orienta as unidades de ensino em educação infantil a organizar a oferta ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com vistas à promoção de aprendizagens equitativas dessa população infantil, com e sem desenvolvimento típico.

Diante da importância de conhecer e explorar a temática sobre prática pedagógica, os suportes oferecidos às crianças que compõem a inclusão educacional e o trabalho colaborativo na educação infantil, este texto configura-se como resultado de reflexões, pesquisas e estudos empreendidos pelas pesquisadoras durante suas inserções em grupos de estudos e participação em eventos na área da educação especial e educação da infância em nosso país.

Concepção de infância, aspectos sociais, culturais e educativos

A infância, desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), tem sido uma categoria social a ser pensada em termos de direitos, tanto nos aspectos educativos, familiares, bem-estar, culturais, dentre outros. A infância é entendida por esta lei como o período que é vivido por crianças até os doze anos incompletos, então há um marco temporal a ser pensado em termos de políticas no campo social e educacional, especificamente nosso espaço de trabalho formativo dos profissionais que atuam com crianças.

Entendemos, com base em autores como Ariès (1981) que, a ideia de infância, tal qual a temos hoje, é uma construção social, e vem sendo definida, em termos de sentimento da infância, como o autor coloca, a partir do século XVIII aproximadamente, onde temos um lugar para as crianças no espaço dos adultos, um olhar mais aproximado às mesmas. Conceição e Filho (2022, p. 20) comentam sobre isso:

A infância foi uma invenção produzida na modernidade, constituindo-se em uma categoria social em que se considera a particularidade infantil. [...] Ressaltam-se que a infância é um tempo específico o qual todos vivenciam, é uma condição da criança que apresenta características próprias que precisam ser consideradas para que se tenha um trabalho desenvolvimental na área educacional.

Dito isto, percebemos que há diferentes nuances na compreensão do que é viver a infância e ser criança, e tomamos a perspectiva dos estudos da Sociologia da Infância, como um indicativo relevante nesse entendimento, haja vista que está percebe a infância como categoria social, e que há uma heterogeneidade nesta, com nuances a serem compreendidas a depender do grupo social no qual estamos trabalhando como professores(as) de crianças, sobretudo que as crianças são e estão se constituindo no momento presente, e não seres que serão um dia, num futuro.

Ora, o que os Estudos da Criança procuram compreender é a criança como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais), procurando fazê-lo numa perspectiva totalizante, não fragmentária e, por consequência, interdisciplinar. Fazem-no, também, recusando o estatuto da criança como *ser-em-devir* (na verdade, todos os seres humanos são *seres-em-devir*, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como *ser-que-é* na completude de suas competências e disposições (Sarmiento, 2013, p. 15, grifos do autor).

Essa indicação de Sarmiento (2013) faz com que os profissionais atentem-se à expressão da criança, e como o autor coloca, que os adultos neguem a visão adultocêntrica, que o adulto é que está sobre todas as coisas, sendo o centro do processo educativo, mesmo que precise planejar,

mediar, orientar, mas que o espaço da criança possa ser garantido, e nisto implica a exploração dos espaços, dos materiais, dos brinquedos, da interação com todos, o que leva como “[...] consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e aceitação da criança como ser completo e competente[...].” (Sarmiento, 2013, p. 15).

Friedmann (2022) compartilha das ideias de Sarmiento (2013) em vários aspectos, e pontuamos que, a retirada da visão adultocêntrica nas práticas e interações do adulto com as crianças é uma delas, bem como a necessidade da escuta ativa das crianças, e deixá-las se expressarem, de respeitar os seus tempos de brincar, de se emocionarem, de escolherem, e de o adulto acolher suas angústias e sofrimentos, o que leva ao respeito do ser criança:

Respeitar passa também pelo compromisso de apresentar a elas – e vivenciar com elas – valores, introduzir ritmos, repertórios multiculturais, apresentar conhecimentos universais, compartilhar e mostrar o valor da vida em comunidade, dar a conhecer a cidade, o território, o bairro onde elas moram; assim como manifestações artísticas e culturais regionais e aquelas tantas ao redor do mundo; [...] Grande o desafio nessa postura do adulto de equilibrar tempos, espaços e possibilidades de livre expressão; e experiências de manifestações e formas espontâneas de cada criança “dizer” de si, colocar-se no mundo com a sua autonomia e com o seu jeito único de ser e de se expressar (Friedmann, 2022, p. 21).

As características próprias das crianças, sujeitos de direitos, que vivem esse tempo infância, são indicadas como um processo de interações, brincadeiras, que podem resultar em aprendizagem, a qual necessita de estímulos, trocas sociais/culturais, propostas que as coloquem como seres em atividade e possam se expressar. Nesse caso, pontuamos com base em Felipe (2012) que, as teorias sociointeracionistas têm a premissa de que as crianças são seres ativos, e seu aprendizado é dinâmico, e por meio do contato “[...] com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem” (Felipe, 2012, p. 27).

No que se refere ao papel do adulto, ou seja, do profissional que atua com as crianças, este dependerá do planejamento de situações diversificadas, que possam enriquecer o repertório das crianças, não tratando as crianças com preferências ou de maneira desigual, mas respeitando sua individualidade e características próprias. As discussões sobre essa temática permeiam a formação inicial e continuada de professores, que propõem fundamentos, propostas, exemplificações da realidade, além de momentos em que os profissionais em formação atuam com a realidade, a exemplo dos estágios supervisionados.

Assim, temos que pensar numa formação inicial e continuada que

possa discutir problemáticas da realidade e que incluam os sujeitos da escola (professores, crianças/adolescentes, suas famílias, a comunidade). Nóvoa (2023, p. 22) enfatiza que a educação é um processo construído coletivamente, na relação com o outro, em contextos situados: “Ora, a educação é o contrário da “separação”, é a “junção” de pessoas diferentes num mesmo espaço, é a capacidade de trabalharmos em conjunto”. A partir dessa afirmativa do autor, as escolas são compreendidas como espaços nos quais podemos desenvolver essa cultura de trabalharmos em grupos, respeitando as diferenças, compreendo pensamentos divergentes, mas que, com o diálogo e conhecimento de base, poderemos vislumbrar propostas que não relativizem as necessidades das crianças.

Práticas inclusivas na educação da infância

A educação atual, em todos os níveis e modalidades, está aberta ao atendimento da pluralidade. O público é diverso e as diferenças em todos os aspectos são claramente observadas. Em nível legislativo a matrícula é aberta a todos, independentemente, de suas especificidades e singularidades. Contudo, apesar de no campo do direito e das legislações garantirem a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum o que se identifica na prática, ainda, é muitas dúvidas e incertezas dos educadores na condução do ensino-aprendizagem.

Diante do exposto é fundamental refletir sobre as práticas inclusivas na educação infantil, a formação dos professores, o atendimento educacional especializado e o ensino colaborativo.

Em relação as práticas inclusivas na educação infantil, na atualidade, ainda nos deparamos com pensamentos que advogam que na educação infantil não precisa de muito preparo do professor para sua oferta, que basta organizar alguns brinquedos e alguns colchões que a aula na creche ou pré-escola está garantida, ou ainda ligar uma TV e todos os problemas estarão resolvidos. Ledo engano, a literatura educacional tem demonstrado que a educação infantil requer professores habilidosos e preparados para atender todas as demandas que surgem. Isso posto, convêm lembrar que em relação às práticas pedagógicas, as mesmas devem ser pensadas e planejadas segundo o público-alvo que se destina e o contexto educacional onde a mesma está localizada, por esse motivo se faz importante pensar e repensar práticas inclusivas para a educação da infância.

Na educação infantil, quando pensamos dentro de uma proposta que leva em consideração o brincar e o ensinar, variados leques se abrem, considerando que as habilidades individuais são incentivadas. Todos reconhecemos que a docência na educação infantil é um processo complexo

devido a vários fatores como, por exemplo, o interesse, o tempo destinado para chamar atenção da criança para determinadas atividades é breve. O que requer do professor o domínio de diferentes metodologias um repertório de atividades de práticas motivadoras e interessantes. Também, é importante lembrar que são inúmeros os obstáculos que dificultam que a inclusão aconteça de fato na escola e em especial na educação infantil. Um dos obstáculos diz respeito à formação de professores, ocasionando, muitas vezes, o despreparo dos professores que chegam nas escolas desconhecendo a importância da inclusão. Outro obstáculo é relativo ao espaço da sala da educação infantil, um pequeno espaço pode limitar o repertório de atividades que podem ser implementadas.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (Brasil, 1996) assegura que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, portanto, reconhece-a como etapa necessária na escolarização da criança e determina na sua oferta o seu desenvolvimento integral. É nessa direção que voltamos nossa reflexão para pensar as práticas pedagógicas inclusivas, visto que são as práticas que concretizam a inclusão. Contudo, não bastam leis, decretos e pareceres afirmando e determinando a obrigatoriedade da inclusão escolar, nem apenas ambientes estruturais inclusivos, é necessário que os responsáveis pela implementação aqui em especial professores, diretores e pedagogos desenvolvam e utilizem metodologias inclusivas, isto é que em seu modo de proceder e, sua prática seja inclusiva em todos os sentidos.

Se na relação professor-criança, na sala de aula, na condução de todas as atividades não forem desenvolvidas práticas inclusivas, ela não acontece realmente, não se efetiva. Um exemplo disso é a escola atender todos os encaminhamentos burocráticos e, na sala de aula, a criança permanecer num canto com o tutor sem participar das atividades coletivas. Ou então, a escola apresentar uma filosofia inclusiva, mas na sala de aula a criança não participar das atividades, permanecer matriculada, mas sem o direito de desenvolver as atividades devido à falta de preparo para adaptações necessárias. Se realmente acreditarmos que apenas a matrícula garante a inclusão, estamos caminhando para uma exclusão e seleção entre aqueles que aprendem e os que ficam à margem do processo educacional.

A inclusão aparente precisa ser superada pela inclusão de fato, e entendemos que essa só ocorre a partir do momento que diretores, pedagogos e professores compreenderem que é na relação direta com o aluno que a inclusão se efetiva.

Portanto, é de suma importância dialogar sobre a prática pedagógica inclusiva na educação infantil, para isso é necessário ao professor e toda equipe pedagógica conhecer diferentes abordagens pedagógicas inclusivas. E o caminho para lançar mão de práticas inclusivas é partici-

pando de formação continuada com essa temática, selecionando textos, revistas, enfim pesquisando alternativas para desenvolver os diferentes conteúdos da educação infantil com os olhos voltados para a inclusão. Não é tarefa fácil, devido ao acúmulo de atividades que o professor precisa desempenhar, contudo é necessário quando existe o reconhecimento sobre a importância da inclusão desde a educação infantil.

Ujiie (2011) ressalta que uma educação infantil inclusiva é aquela que acolhe a diversidade e atende a todos e a cada um na sua particularidade e no seu direito de ser único, individual e especial em sua singularidade humana, oportunizando um espaço educativo potencial, para vivências, aprendizagens, interações e brincadeiras.

A história da educação aponta que foram muitos anos para superar o descaso e o obscurecimento voltados ao aluno com deficiência. Diante disso, hoje se busca na educação avançar e superar esse tempo de atraso com práticas inovadoras. Portanto, surgem algumas indagações como: Quais são as práticas pedagógicas que permitem a inclusão na educação infantil? Como tornar a sala de aula da educação infantil inclusiva? Por onde começar?

Não pretendemos indicar receituários, nem modelos de práticas inclusivas. A meta é buscar despertar para a necessidade de observar e superar práticas pedagógicas de exclusão. A intenção primeira é alertar que em nossas escolas e na educação da infância ainda perduram práticas pedagógicas que não incluem todas as crianças, portanto excludentes. Daí a intenção de chamar para responsabilidade no cotidiano da educação infantil a urgência de reorganizar os planejamentos, no intuito de promover um ambiente inclusivo para todas as crianças, e reforçar que isso é possível a partir do momento que a formação continuada for direcionada para questões de real necessidade das creches e pré-escolas.

Desse modo, o primeiro ponto para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas está direcionado ao trabalho coletivo e superação de barreiras de isolamentos. Isto porque no delineamento da educação inclusiva, se faz necessário um atendimento educacional especializado que requer o diálogo entre vários profissionais da educação regular e da educação especial, o que, por sua vez, gera desafios para implementar o trabalho coletivo e direcionar as práticas pedagógicas inclusivas. É neste contexto que argumentamos sobre a necessidade de repensar como são conduzidas as práticas pedagógicas na escola da educação infantil *que se diz* inclusiva.

Considerando os dados publicados pelo monitoramento do PNE (2014-2024), em relação à educação infantil é preciso empenho pois,

O indicador de desigualdade de acesso à creche entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos da população de 0 a 3 anos chega, em 2019, a 27,3 p.p., muito acima, portanto, do que estabelece a Estratégia

gia 1.2 do PNE (10,0 p.p.). Para se atingir a Meta 1 do Plano, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creches e de cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos na pré-escola. Permanece a necessidade de **políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creches, as crianças do grupo de renda mais baixa**, em virtude da maior demanda nesse grupo. (RMPNE 2023, p.13, grifo nosso).

A partir desse indicador acompanhado de outros dados, observamos que no próprio relatório constata-se a necessidade de rever as políticas públicas, isto porque está posta a urgência dos municípios atenderem com prioridade as crianças do grupo de renda mais baixa em creches e pré-escola.

Vale lembrar, segundo Mendes (2006, p. 402), que indicava a importância do esforço coletivo e de políticas públicas destacando que: “O futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços e familiares”. Desse modo, continua a autora afirmando que todos poderiam trabalhar numa meta comum. E, ainda, segundo Mendes (2006), isto poderia “garantir uma educação de melhor qualidade para todos.”

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência à educação, no artigo 27 afirma que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015b).

Reconhecemos que, para efetivação da educação inclusiva são utilizadas orientações legais para acenar encaminhamentos para práticas pedagógicas inclusivas garantindo o desenvolvimento de talentos e todas as habilidades. Contudo, em vários contextos, essas orientações parecem estar distantes da realidade da sala de aula. Muitas vezes, o professor carece de formação que lhe capacite para encaminhar práticas inclusivas e as alternativas que chegam não são exploradas em sua amplitude. Um dos exemplos é justamente o trabalho colaborativo que adentrou as escolas, contudo nem todos o reconhecem como alternativa didática inclusiva. Mas, o que entendemos como trabalho e/ou ensino colaborativo?

O ensino colaborativo é uma estratégia didática inclusiva em que o professor da classe comum e o professor, ou especialista planejam de forma colaborativa, procedimentos de ensino para ajudar no atendimento a estudantes com deficiência, em classes comuns, mediante um ajuste por parte dos professores. Nesse modelo, dois ou mais professores possuindo habilidades de trabalho distintas, juntam-se de forma coativa e coordenada, ou seja, em um trabalho sistematizado, com funções pre-

viamente definidas para ensinar grupos heterogêneos, tanto em questões acadêmicas quanto em questões comportamentais em cenários inclusivos (Capellini; Zanata; Pereira, 2008, p. 10).

O conhecimento e domínio de implementar práticas pedagógicas para o atendimento educacional, ao público-alvo da educação especial, se apresenta como exigência pedagógica que permite modificar e alterar a dinâmica da sala de aula quando pensamos em escola inclusiva. Desse modo, quando o trabalho colaborativo é utilizado como estratégia da escola inclusiva é necessário compreender que os professores da classe regular e o professor especializado dividem a responsabilidade do planejamento e da implementação do ensino e da disciplina na sala de aula, conforme sugerem Capellini, Zanata e Pereira (2008). Essa responsabilidade é assumida no planejar em conjunto, no assumir objetivos comuns e no compartilhamento de responsabilidades. Não há dúvida de que o trabalho colaborativo requer uma postura diferente que supere o individualismo dos professores e da equipe da escola como um todo. A ideia de competição entre professores nessa perspectiva deverá ser abolida para que essa prática possa ser desenvolvida e beneficiar todas as crianças.

Devemos lembrar que a ideia do trabalho colaborativo ainda é recente, pois conforme Vilaronga e Mendes (2014, p. 142):

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo **utilizado apenas em casos pontuais e experimentais**.

Assim, consideramos que as práticas e o compromisso de todos os envolvidos na educação são questões primordiais para uma experiência exitosa no trabalho colaborativo educacional. Portanto, as práticas colaborativas somente podem ser implementadas com a participação de todos, quando são compreendidos os sentidos e objetivos da educação inclusiva. Todavia, se não forem investidos esforços na formação continuada para refletir sobre a importância dessa estratégia didática, ela não surtirá os efeitos desejados, haja vista que existe uma incerteza no meio educacional quando adentram novas estratégias de ensino, quando são propostas novas formas de ensinar e leva tempo para sua aceitação. É nessa perspectiva de contribuir com a disseminação de novas estratégias de práticas de ensino que compartilhamos nossas reflexões sobre a educação inclusiva na educação infantil, destacando a importância de formação continuada sobre o trabalho colaborativo.

Em síntese, as mudanças que almejamos na escola inclusiva da infância necessitam, além de políticas educacionais eficientes, revisão nas questões sobre a prática pedagógica, na gestão educacional, na infraes-

trutura e, principalmente, financiamentos para mudanças significativas no cotidiano escolar. Portanto, a formação continuada de professores para a compreensão e implementação do trabalho colaborativo, como prática pedagógica inclusiva, também deve estar na agenda das alterações propostas via políticas públicas inclusivas.

Cabe ainda ressaltar, em relação a importância do atendimento educacional especializado (AEE) para essa etapa educacional, o que já era garantido desde 2008 para as demais etapas da educação básica (Brasil, 2008).

Em face dessa realidade, os esforços empreendidos para uma de educação de qualidade para todos, culminou em um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No paradigma inclusivo, a educação especial integra o projeto político pedagógico da instituição comum, de maneira a oportunizar o atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar para estudantes com desenvolvimento atípico (Godoy, 2017, p. 76).

Desta forma, em 2015, a Nota Técnica Conjunta nº 02, adverte que é direito incondicional e inalienável da criança à educação, sendo assim, “[...] é fundamental assegurar às crianças com deficiência o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado[...]” (Brasil, 2015a, p.4). Se não for assim, as instituições de educação infantil não “cumprem seu papel social e não garantem os direitos fundamentais de todas as crianças. O desenvolvimento inclusivo da educação infantil consiste em um dos pilares da qualidade educacional” (Brasil, 2015a, p. 4).

Esse documento sublinha que é condição legítima que as crianças pequenas “[...] usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade (Brasil, 2015a, p. 4). Neste aspecto, é salutar que o professor do AEE da Educação Infantil acompanhe a utilização dos recursos e equipamentos no cotidiano do fazer pedagógico; identifique quais são os melhores recursos que se adaptam às condições dessas crianças, assim como as condições de acessibilidade física, arquitetônica e pedagógica; avalie a funcionalidade e aplicabilidade dos mobiliários, recursos educativos, materiais, brinquedos e brincadeiras, com vistas à necessidade de produção de materiais adaptados. Todas essas apreensões são subsídios para melhorar a prática do docente no ensino comum, assim como o professor do AEE organizar o planejamento educacional especializado – PEI. Pois, “identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades

propostos no cotidiano escolar” (Brasil, 2015a, p. 5) é atribuição do professor do AEE.

Ainda, o atendimento educacional especializado, em educação infantil, não deve acontecer em uma sala isolada, mas, sim, explorar todos os ambientes e espaços da instituição, ou seja, “berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas” (Brasil, 2015a, p. 5), aliando então a momentos de cuidados, de educação e de brincadeiras.

Reflexões finais

A infância é um tempo vivido pelas crianças, e nesse tempo há a constituição de pessoas numa diversidade, a qual compõe a heterogeneidade da infância como categoria social, como podemos refletir a partir dos escritos da Sociologia da Infância.

Nesse viés, há a compreensão da postura do adulto, profissional educador(a), como alguém que media as interações, e coloca-se num lugar de escuta, de abertura e compreensão a partir das vivências das e com as crianças nos espaços educacionais, que embora possuam um currículo a desenvolver, a relação deste com os sujeitos crianças é essencial para se construir saberes experienciais, mas com respeito ao ser criança, no seu tempo, no seu espaço, e em interação com as demais pessoas, com o ambiente educativo, e com os valores e princípios da sua família e meio social.

Buscamos, neste ensaio reflexivo, tecer algumas considerações acerca da inclusão escolar na educação infantil. Destacamos aspectos relacionados ao direito de não apenas estar fisicamente em um espaço formal de ensino, mas a garantia de aprendizagens para todos, as mudanças de práticas educativas, a importância do ensino colaborativo, e a necessidade de se ter o AEE nesta etapa educacional, por exemplo.

Temos clareza que temos muito a avançar em inclusão escolar, porém acreditamos que já avançamos em muitos aspectos se comparados há alguns anos atrás. Compreendemos que o ambiente escolar tem importante papel em primar pelo desenvolvimento, aquisições e experiências fundamentais e necessárias para a promoção de uma educação pautada no respeito à diversidade, no compromisso pessoal e profissional de tornar a educação brasileira eficaz e comprometida com o desenvolvimento e aprendizado de todos, independentemente de suas condições sociais, étnicas, físicas, cognitivas e ambientais.

É fundamental que desenvolvamos uma educação voltada para a liberdade e justiça, para a participação e aprendizado, desatando os

'nós' do preconceito, discriminação, exclusão, estereótipos, a fim de construirmos uma sociedade em que a escola desempenhe seu papel de meio social inclusivo, de respeito à diversidade humana e de garantia dos direitos da cidadania.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. **Constituição Federativa Brasileira**. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília: Câmara dos Deputados, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Brasília-DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 15/02/2017.

BRASIL. Nota Técnica Conjunta Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2015a.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência: **Lei Brasileira de Inclusão, no 13.146**, de 6 de julho de 2015. São Paulo: EDIPRO, 2015b.
CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; ZANATA, Eliana Marques; PE-REIRA, Verônica Aparecida. Práticas educacionais: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho (org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: UNESP/FC, 2008.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; FILHO, Macioniro C. Antes dos parques infantis: inícios de uma educação infantil. In: UJIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). **Tributo à(s) Infância(s) e EducAção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. A importância do respeito às vidas das crianças na Primeira Infância na perspectiva antropológica. In: FRIEDMANN, Adriana. et al. (Orgs.). **Olhares para as crianças e seus tempos: caminhos, frestas, travessias**. Cachoeira Paulista, SP: Passarinho/Diálogos Embalados, 2022.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. Reflexões sobre o atendimento educacional especializado em educação infantil. In: UJIE, Nájela T.; PIETROBON, Sandra R. G. (orgs.). **Práxis educativa e infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-86.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARRANHANI, M. **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

UJIE, Nájela Tavares. A construção de um espaço inclusivo e estratégias de ação educativa para a primeira infância. In: PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; UJIE, Nájela Tavares. **Educação Infantil**: saberes e fazeres. Curitiba-PR:CRV, 2011, p. 67-79.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, jan./abr. de 2014, p. 139-151.

Capítulo 5

AUTONOMIA DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Perspectivas a partir da tomada de consciência piagetiana

Eliane Paganini da Silva

Introdução

A identidade do professor sob uma perspectiva piagetiana, em que se contempla o desenvolvimento profissional docente como uma construção ao longo da vida, tem sido foco de minhas pesquisas. O trabalho docente – que inclui a formação e o desenvolvimento dos professores, suas práticas e especificidades, além do pensamento e desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos – faz desse um campo profícuo para pesquisa e análise, tendo em vista os diferentes contextos e condições sócio-históricas.

Quando refletimos acerca de todas as especificidades do trabalho docente, faz-se necessária a circulação por diferentes áreas e teóricos da Educação. Poucos são os estudos que reúnem os campos teóricos da profissão docente e da teoria piagetiana (Chakur, 2001, 2009, 2013, 2015; Paganini-da-Silva, 2004, 2015; Becker, 1993). Tais estudos nos possibilitam compreender que os processos de autonomia e identidade docente são oriundos de construções de vida do profissional, tendo tido sua formação inicial, continuada. Entender como os docentes pensam sua profissão e suas atividades e os processos de tomadas de consciência acerca de níveis mais profundos de sua profissionalidade, com base em análises que tragam à luz desde as situações e processos mais aparentes pelos quais passa o professor até explicações mais centrais com relação aos problemas do dia a dia escolar, faz com que o professor que se apropria de tal perspectiva também reflita e progrida com relação à sua própria profissionalidade.

Também são escassas as pesquisas que exploram como objeto central do estudo apenas a temática da profissão docente. Tal deficiência é mostrada em alguns estudos de estado da arte e revisão integrativa de dissertações e teses a respeito desse tema que foram realizados por mim e meus orientandos de Iniciação Científica (Nizer; Paganini-da-Silva, 2016; Vaidma; Paganini-da-Silva, 2018; Paganini-da-Silva; Batista, 2023).

Nesse sentido, a pesquisa de Nizer e Paganini-da-Silva (2016) buscou mapear a produção referente ao trabalho docente em quatro universidades estaduais e uma federal, no Estado do Paraná, em programas de Pós-Graduação em Educação, considerando teses e dissertações em um recorte temporal de 2006 a 2016. Para tal, as pesquisadoras utilizaram como marcadores de busca: “trabalho docente”; “ensino-aprendizagem”; e “trabalho docente e ensino-aprendizagem”, de forma relacionada. Como resultado, obtiveram um total de 10 (dez) trabalhos sobre a temática “ensino-aprendizagem”; com relação à temática “trabalho docente”, foram elencados 08 (oito) trabalhos e sobre a temática relacionada aos dois, “ensino-aprendizagem e trabalho docente”, apenas 05 (cinco) publicações foram selecionadas. Ressalta-se que – após análise dos 05 (cinco) trabalhos – constatou-se que há uma prevalência da teoria histórico-cultural quando se observa a corrente teórica predominante no decorrer do trabalho.

Essa pesquisa nos faz perceber que há menor número dos estudos sobre “ensino-aprendizagem” em comparação com o relacionado a “trabalho docente”, considerando o universo investigado. Fica evidente que o número geral de pesquisas preocupadas com a atividade docente aliada à relação ensino-aprendizagem – algo que identificaria o trabalho do professor – apresenta-se baixo considerando o recorte temporal e a amplitude do estudo: nenhum deles possui um recorte teórico piagetiano.

O trabalho de Vaidma e Paganini-da-Silva (2018) pesquisou teses e dissertações acerca da profissionalidade dos professores do segundo ciclo da educação básica – entre os anos de 1987 a 2017 – em sites como Portal Capes, Domínio público e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Buscaram seis palavras-chave: “profissionalidade docente”; “docência”; “identidade do professor”; “professores ensino fundamental”; “ensino básico” e “professores do ensino básico”. Após leitura e seleção prévia, foram encontradas 19 (dezenove) publicações, sendo que – após refinamento da pesquisa – apenas 05 (cinco) abordavam a profissionalidade do professor - 03 (três) dissertações e duas teses- e apenas 02 (dois) trabalhos abordavam a profissionalidade docente do professor do segundo ciclo da educação básica, sendo elas duas dissertações.

Por último, ressaltamos o trabalho de Paganini-da-Silva e Batista (2023), que buscou o mapeamento da profissionalidade dos professores da educação infantil – no período de 1988 a 2023 – em 23 (vinte e três)

instituições públicas distribuídas em seis regiões do país. Em um primeiro momento, foram encontradas 283 (duzentas e oitenta e três) teses e dissertações com os buscadores: “educação infantil”; “profissionalidade”; e “professor da educação infantil”. As autoras selecionaram 16 (dezesesseis) que estavam mais próximos à temática, mas indicam que ainda é possível selecionar 07 (sete) trabalhos para uma análise mais apurada: nenhum desses trabalhos considera o referencial teórico piagetiano.

Sendo assim, há ainda muito o que se pesquisar e refletir sobre a atividade docente e sobre como essa profissão se insere em um espaço de discussão mais amplo e articulado, tendo como objetivo avançar na melhoria da aprendizagem e do ensino. Outro desafio à profissão docente e a sua profissionalidade temos a educação especial em uma perspectiva inclusiva. Nesta seara, a autonomia profissional se faz de suma importância para a articulação entre as práticas pedagógicas inclusivas; a existência dessa poderia promover avanço na identidade profissional dos docentes. Também não foi possível relacionar trabalhos que articulem a perspectiva da autonomia profissional docente e a educação inclusiva.

Realizamos uma busca no portal Capes das teses e dissertações produzidas nos últimos cinco anos que tivessem como marcadores as seguintes palavras-chave: “autonomia docente” e “prática inclusiva”, e não foi encontrado nenhum trabalho relacionado, já para os artigos apareceram 15 trabalhos revisados por pares, porém nenhum se aproximava exatamente da perspectiva indicada por nós, aparecendo somente um dos termos relacionado e/ou autonomia como sinônimo de ações individuais dos alunos. Buscamos também pelo marcador “prática docente piagetiana” e “educação inclusiva”, onde para teses e dissertações não encontramos nenhum trabalho, sendo que para artigos encontramos apenas 01 (Marques; Sampaio, 2022) que abordava conceitos piagetianos e os articulava com a prática educacional junto a um aluno com deficiência intelectual.

Acreditamos na viabilidade da discussão que apresentaremos nesse capítulo. São nossos objetivos discutir a tomada de consciência da autonomia docente, com base na teoria piagetiana, tendo como foco professores da educação infantil e educação básica (primeiro ciclo/segundo ciclo) e sua prática pedagógica tendo em vista uma perspectiva inclusiva. Além disso, analisar indicadores para a construção da autonomia docente (Heteronomia/Semiautonomia e Autonomia) dos professores; relatar o desenvolvimento de um projeto de extensão desenvolvido junto a professores do segundo ciclo do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) para a aquisição e sensibilização de processos autônomos para práticas inclusivas.

Os objetivos surgiram do seguinte questionamento: Os profes-

res têm autonomia, no sentido piagetiano, para o trabalho no dia a dia escolar considerando a inclusão e suas práticas pedagógicas?

A perspectiva metodológica adotada é de caráter exploratório, constituindo-se em um ensaio teórico acerca dos processos conceituais elencados acima.

Autonomia Profissional Docente e a Prática Pedagógica na Educação Inclusiva

Tendo como objeto de estudo a compreensão das questões relacionadas à autonomia do professor, bem como ao processo de tomada de consciência dessa autonomia por parte do profissional docente e a prática pedagógica na educação especial em uma perspectiva mais inclusiva, cabe ressaltar que o trabalho do professor se apresenta cada vez menos autônomo, não contribuindo com a construção de autonomia por parte dos alunos. Além disso, como mencionado, o campo acadêmico possui poucos estudos que articulam a teoria piagetiana à profissionalidade docente e sua autonomia e ainda em articulação com a educação inclusiva.

As teorias e apreciações sobre a constituição histórica da profissão docente, das imagens dos professores, da identidade e – em especial – da autonomia profissional docente são conceitos primordiais para compreender o contexto educacional na perspectiva inclusiva. Para a questão da tomada de consciência e da autonomia, a teoria de Jean Piaget nos servirá de apoio teórico. Essa teoria nos possibilita compreender o processo pelo qual o pensamento é construído a respeito da temática investigada.

Para Piaget (1978), com relação ao conceito de **tomada de consciência**, indica-nos que os sujeitos analisam apenas as relações aparentes, mais externas sobre o que executam, desconsiderando o que realmente leva à execução de determinada ação. Em relação ao “como” ocorre a tomada de consciência, Piaget (1978) afirma que, além de ser um processo de conceituação, trata-se de um processo de reconstrução e não apenas de se dar conta de um saber fazer: diz mais respeito ao como e ao porquê das ações.

Considerando os estudos de Piaget (1994) acerca da **autonomia**, destacamos que seus estudos, realizados com crianças, buscaram desvendar não as ações e sim o julgamento de valor moral de que as crianças lançam mão nas situações colocadas a elas, investigando a avaliação das crianças diante de determinada conduta (que foi relatada à criança). Os estudos mostraram que “o juízo verbal está em atraso em relação ao juízo efetivo: a noção de autonomia aparece, assim, na criança com um ano de atraso, aproximadamente, em relação ao exercício da cooperação e à consciência da autonomia” (Piaget, 1994, p. 99).

A autonomia surge quando a criança percebe que é necessário haver veracidade “nas relações de simpatia e respeito mútuo. A reciprocidade parece – neste caso – ser fato de autonomia” (Piaget, p. 155). Este processo, porém, depende das relações com os outros. Podemos entrever, portanto, neste processo de conquista da autonomia, três fases: A anomia, a heteronomia e a autonomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experiente, interiormente, a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1994, p. 155).

A autonomia está atrelada à pesquisa de Piaget a respeito da noção de justiça; portanto, na terceira fase dessa noção, temos a autonomia que se relaciona à “igualdade pura” e está atrelado ao sentimento de equidade, assim como menciona Chakur (2001):

Os direitos não mais são concebidos como iguais para todos, nem a lei deve aplicar-se igualmente a todos os casos, mas devem ser consideradas circunstâncias particulares (por exemplo as crianças pequenas devem ser favorecidas) e a sanção deve aplicar-se, portanto tendo em conta as circunstâncias atenuantes e a situação particular de cada um. (Chakur, 2001, p. 86).

O trabalho de Chakur (2001) é bastante significativo nessa perspectiva, já que a autora observou as relações estabelecidas entre a teoria piagetiana e a profissionalidade docente. Nesse sentido, nos traz os níveis de autonomia moral acerca da profissionalidade docente, sendo eles: “Heteronomia profissional; Semiautonomia profissional e Autonomia profissional responsável”. (Chakur, 2001, p. 136-150).

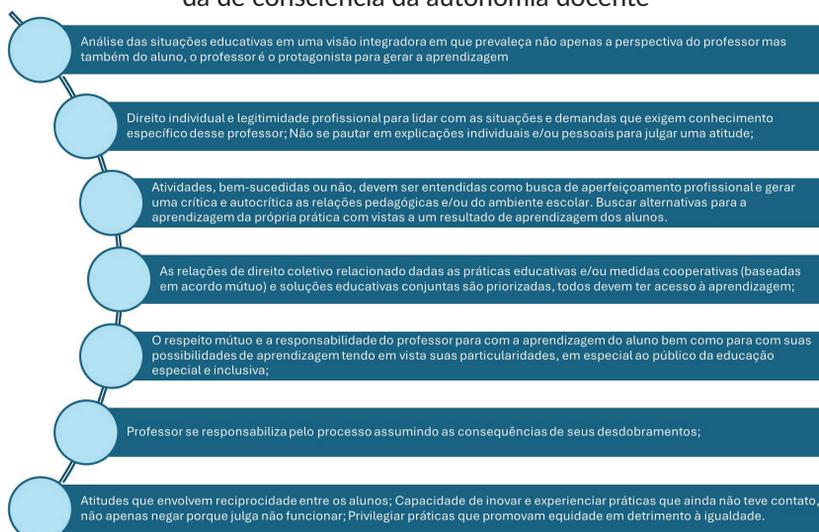
A escola – de modo geral – necessita de mudança de posição com relação à rigidez das práticas pedagógicas. Ainda que considere e privilegie a aprendizagem em detrimento ao ensino, entendemos que nenhum aluno sofre tanto com tal rigidez quanto esse aluno pertence ao grupo da educação inclusiva, pois é ele que mais necessita de nossas perspectivas de aprendizagem já que sua aprendizagem nem sempre pode ser mensurada de forma homogênea.

Pensando nisso é que entendemos que a autonomia profissional docente, assim como proposto por Chakur (2001), é primordial para o processo de formação de uma identidade que considere a prática em uma perspectiva mais refletida que se caracteriza por uma “análise contextualizada da situação com busca de alternativas à prática e pela afirmação de necessidade de mudança quando assim exigem as circunstâncias. (p. 128).

Para a autonomia docente, Chakur (2001) reitera que a conquista dela envolve a superação de conflitos que se apresentam em ao menos três grandes etapas, como já citadas. Porém quais seriam então os critérios que auxiliam na definição dessas etapas pensando em uma prática inclusiva? Seriam os mesmos apontados pela autora?

Imaginamos que sim, porém há particularidades que necessitam ser respeitadas. Além disso uma especificidade maior com relação à prática refletida já que é somente por meio dessa prática que podemos avançar na aprendizagem dos alunos que são atendidos pela educação inclusiva. Portanto, para a tomada de consciência, da autonomia docente tendo em vista práticas refletidas e inclusivas entendemos ser necessário que o professor considere:

Imagem 1 - Indicadores de práticas refletidas e inclusivas para a tomada de consciência da autonomia docente



Fonte: Organização da autora.

Corroborando tais indicadores, Amaro (2017, p. 150) afirma que:

As práticas educacionais devem ser flexíveis isto é realizada na medida como cada aluno precisa para progredir em seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento de escolarização. A flexibilidade implica deixar-se afetar e influenciar e seguir pelo que a circunstância - que inclui o educando/aluno - indica.

Considerando a possibilidade de práticas educacionais para todas e para cada um, a autora expõe a necessidade de se considerar: a relação com as pessoas, a relação com o espaço, a relação com o tempo, a relação com os objetos materiais e a relação com as atividades. (Amaro, 2017, p.152-153).

Lembrando que:

O desenvolvimento de práticas educacionais para todos e para cada um podem ser orientadoras em diferentes contextos educacionais, de

forma intencional, sistemática e contínua - mas também num ambiente acolhedor, criativo e prazeroso, mediante uma relação educativa de confiança, respeito, cooperação e solidariedade. Assim, podem-se vivenciar experiências e desafios que respeitem cada educando em sua singularidade e seja “verdadeiramente” significativo para eles. (Amaro, 2017, p. 158).

Para Chakur (2001), há limites à autonomia docente e ao controle ao qual ela está submetida. Os fatores sociais são condicionantes da identidade e do grau de autonomia atingido pelos professores para a consecução de sua prática.

[...] Evidentemente, ainda restam ao professor certas margens de autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, pois o caráter radicalmente indeterminado da prática exigirá a responsabilidade do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática. É pois, o professor que deve decidir a respeito da forma de interação a ser estabelecida com seus alunos e entre estes, do tipo de atividade a ser realizada e sua sequência, espaçamento e duração, dos recursos didáticos que mobilizará e das estratégias que podem ser utilizadas e muitas coisas mais (Chakur, 2001, p. 28).

Entretanto, cabe ressaltar que não pode haver uma responsabilização dos professores quanto ao sucesso (ou não) da aprendizagem já que há vários atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, bem como não pode ser o aluno o único responsável pelo processo. Há a necessidade de ações conjuntas e articuladas para a obtenção de melhores resultados como propõe Klein (2017) em sua pesquisa sobre a prática dos professores dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental acerca de processos de práticas de integração, interação e inclusão social.

[...] As práticas analisadas evidenciaram uma fragilização no processo de Constituição docente ao não evidenciarem as questões de aprendizagem do aluno ou ao apontarem a indisciplina como a causa da não aprendizagem. Ao focar-se na normalização escolar como princípio orientador do olhar do professor, responsabiliza-se o próprio aluno pela sua condição de não aprendizagem, sem relacionar os diferentes atravessamentos que produzem o que os professores têm chamado de indisciplina e dificuldade de aprendizagem. Assim, o movimento das políticas evidência a responsabilização do professor para efetivar o imperativo da inclusão de todos na escola. (Klein, 2017, p. 74).

Pensando nos indicadores e em práticas de integração, interação e inclusão social é que propusemos o projeto de extensão direcionado a professores de 6º ao 9º anos, intitulado: “Autonomia e prática docente: sensibilização e formação em educação inclusiva para professores de 6º a 9º anos” que visa discutir e (in)formar os professores da rede pública de educação acerca da temática da educação inclusiva e as perspectivas teóricas contemporâneas que auxiliam na prática docente. A metodologia empregada foi realizada com base na metodologia dos grupos focais, discutindo e compartilhando no sentido de promover a sensibilização

dos docentes e proporcionar conhecimento e disponibilidade de recursos e práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial. A proposta prevê encontros presenciais e *online* para a organização geral dos trabalhos que, nesta proposta metodológica, prevê uma construção coletiva. Tivemos três eixos temáticos referentes às práticas pedagógicas inclusivas: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Ensino colaborativo e Aula invertida.

Quadro 1 - Organização dos encontros do projeto de extensão: “Autonomia e prática docente: sensibilização e formação em educação inclusiva para professores de 6º a 9º anos”

ETAPA 1: DUA	
Apresentação projeto	Esclarecimentos gerais acerca das atividades a serem desenvolvidas.
Demandas	Neste momento, foi realizado um levantamento de demandas em que os participantes colocavam suas perspectivas relacionadas aos seus alunos e ao que aparecia em termos de educação inclusiva em suas salas de aula, além disso, em que medida gostariam de trabalhar com a perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem para seus alunos em sua prática efetiva. Pensando em alunos público da Educação especial e inclusiva e para os demais alunos também. Houve uma breve explicação sobre os conceitos e perspectivas relacionadas ao Desenho Universal para a aprendizagem.
Textos/material para elaborar a proposta pedagógica	Após o levantamento das demandas, apresentaram-se os materiais em termos conceituais a respeito do DUA e como estes auxiliavam para pensar possíveis práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos.
Socialização das propostas pedagógicas	Esse momento foi reservado para a socialização das propostas pedagógicas organizadas pelos professores temática do DUA. Quais foram os desafios e o retorno dessas práticas. A ideia aqui era que todos trouxesse um material escrito a respeito da execução dessa prática. Porém não obtivemos tal retorno; as propostas vieram apenas de forma oral.

ETAPA 2: ENSINO COLABORATIVO	
Demandas	Neste momento, foi realizado um levantamento de demandas em que os participantes colocavam suas perspectivas relacionadas aos seus alunos e ao que aparecia em termos de educação inclusiva em suas salas de aula, além disso, em que medida gostariam de trabalhar com a perspectiva do Ensino Colaborativo para seus alunos em sua prática efetiva. Pensava-se em alunos atendidos pela Educação Especial e inclusiva e para os demais alunos também. Houve uma breve explanação sobre os conceitos e perspectivas relacionadas ao Ensino Colaborativo.
Textos/material para elaborar a proposta pedagógica	Após o levantamento das demandas, apresentaram-se os materiais em termos conceituais a respeito do Ensino Colaborativo e como estes auxiliavam para pensar possíveis práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos.
Socialização das propostas pedagógicas	Esse momento foi reservado para a socialização das propostas pedagógicas organizadas pelos professores temática do Ensino Colaborativo. Quais foram os desafios e o retorno dessas práticas. A ideia aqui era a de que todos trouxessem um material escrito a respeito da execução dessa prática. Porém não obtivemos tal retorno. As propostas vieram apenas de forma oral.
ETAPA 3: AULA INVERTIDA¹	
Demandas	Neste momento, foi realizado um levantamento de demandas em que os participantes colocavam suas perspectivas relacionadas aos seus alunos e ao que aparecia em termos de educação inclusiva em suas salas de aula, além disso, em que medida gostariam de trabalhar com a técnica da Aula Invertida para seus alunos em sua prática efetiva. Pensando em alunos atendidos pela Educação Especial e inclusiva e para os demais alunos também. Houve uma breve explanação sobre os conceitos e perspectivas relacionadas à técnica da Aula Invertida.
Textos/material para elaborar a proposta pedagógica	Após o levantamento das demandas, apresentaram-se os materiais em termos conceituais a respeito da Aula Invertida e como estes auxiliavam para pensar possíveis práticas pedagógicas para o trabalho com os alunos.
Socialização das propostas pedagógicas	Esse momento foi reservado para a socialização das propostas pedagógicas organizadas pelos professores a respeito da Aula Invertida. Quais foram os desafios e o retorno dessas práticas.
FECHAMENTO	Momento reservado para uma avaliação geral do projeto de extensão.

Fonte: Organização da autora.

¹ Esta etapa ainda se encontra em execução.

O projeto se encontra em andamento; temos cerca de quatro estudantes da Graduação com uma participação efetiva nos encontros e 17 professores da rede estadual de educação de Apucarana, no interior paranaense, que se inscreveram para participação. Até o momento, tivemos engajamento dos inscritos, e as propostas práticas não se efetivaram de fato como propostas escritas e sistematicamente organizadas, havendo apenas reflexões sobre possíveis práticas. Esses resultados indicam que é necessário maior discussão a respeito da temática bem como engajamento por parte dos docentes para o atendimento pleno dos alunos público da educação especial considerando uma perspectiva mais inclusiva de fato e de direito.

Considerações Finais

Como ocorre a formação dos professores para a educação inclusiva? Ela ocorre? E a formação continuada, é ofertada? Como ressaltam Hummel e Paganini-da-Silva (2023, p. 94), “a formação de um professor se dá por meio de reflexões e práticas que se constroem e reconstroem na medida em que a identidade profissional se constitui”.

As análises se deram a partir do conceito teórico piagetiano da tomada de consciência, observando indicadores para a prática docente refletida, baseada em processos autônomos e que se direciona para a educação especial em uma perspectiva mais inclusiva.

Acreditamos que a autonomia se organiza em três níveis distintos: Heteronomia profissional; Semiautonomia profissional e Autonomia profissional responsável, e que seus processos estão ligados às práticas dos professores atreladas à “periferia” das concepções pedagógicas. Seria necessário focalizar elementos e fatores mais imediatos e aparentes das relações de autonomia, ou ainda superar esse imediatismo, essa superficialidade e esse egocentrismo, indo na direção do que é central às relações de autonomia profissional.

Os indicadores para uma prática refletida se configuraram e foram apresentados por nós tendo em vista a teoria piagetiana e seus conceitos de tomada de consciência e autonomia, bem como os processos inerentes à formação de professores e sua prática pedagógica. Da mesma forma, foi apresentada uma sugestão de suscitar a sensibilização dos professores acerca de temáticas relacionadas a práticas inclusivas que fomentam o exercício dessa autonomia profissional e para ela colaboraram. Os resultados foram insuficientes para definir – de forma, prática – possíveis propostas pedagógicas articuladas com o pensamento autônomo do professor e de sua prática inclusiva, já que os participantes do projeto não foram muito ativos no processo de participação. Isso nos

indica a necessidade de continuar discutindo a prática com uma perspectiva mais inclusiva.

Referências

AMARO, Deigles Giacomelli. Práticas educacionais articuladas para o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos. In: GALERY, Augusto (Org.). **A escola para todos e para cada um**. Summus, São Paulo, 2017.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 344p.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2001. 304p.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O construtivismo entre professores do ensino fundamental: um exemplo de assimilação deformante. In: CHAKUR, C. R. de S. L. (Org.) **O construtivismo na Pesquisa**. Vol. 1. Curitiba, PR: CRV, 2009, p. 11-30.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Identidade e crise na profissão docente. In: **Revista ELO 20: Profissionalidade docente**. Centro de Formação Francisco de Holanda. Julho de 2013, p. 41-52.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Edunesp, 2015.

HUMMEL, Eromi Izabel; PAGANINI -DA-SILVA, Eliane. A Tecnologia assistiva como estratégia potencializadora para a Educação Inclusiva. In: JUNIOR, Klaus Schulützen (Orgs) et. al. **Inovação tecnológica e tecnologia assistiva: contribuições das pesquisas em educação inclusiva no contexto do PROFEI – Linha 2: Inovação tecnológica e Tecnologia Assistiva**, Rio de Janeiro, Autografia, 2023).

KLEIN, Rejane Ramos. Práticas de in/exclusão na passagem dos anos iniciais par aos anos finais do ensino fundamental. In: LOREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e aprendizagem: Contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. Apris, Curitiba, 2017.

NIZER, Larissa; PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. Estado do conhecimento: trabalho docente e ensino-aprendizagem no estado do Paraná (dissertações e teses: 2006-2016). In: **V Colóquio Internacional de Educação: educação e cidadania: desafios e estratégias possíveis**, realizado de 24 a 26 de outubro de 2016, Joaçaba/PR.

PAGANINI-DA-SILVA, E. **A profissionalização docente: identidade e crise**. 2004. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade estadual Paulista. Araraquara, São Paulo.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem**: uma contribuição piagetiana. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2015.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane; BATISTA, Izabela Karine dos Santos. A profissionalidade dos professores da educação infantil: teses e dissertações nos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1988-2022). In: DESIDÉRIO, Ricardo. **Grupo de pesquisa em Educação e Diversidade – GPED/UNESPAR**: reflexões de seu primeiro triênio. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 212p.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

VAIDMA, Bruna Rafaela de Souza; PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. Profissão docente: um estudo das produções acerca da profissionalidade dos professores do segundo ciclo da educação básica (6º ao 9º anos). In: **IV Encontro Anual de Iniciação Científica Unespar**, realizado de 22 a 25 de outubro de 2018, Paranavaí/PR.

Capítulo 6

PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS COMO ESTRATÉGIA PARA A IN- CLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO IN- FANTIL

*Jurcilaine Domingues Caldeira
Isabella Xavier de Freitas
Jáima Pinheiro de Oliveira*

Introdução

As pedagogias participativas têm emergido como uma abordagem educacional que busca envolver ativamente as crianças, demonstrando que é possível construir ambientes escolares mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, deve possibilitar às crianças um espaço seguro, acolhedor, carregado de cuidados, afetos e respeito. Dessa forma, essas pedagogias tornaram-se uma referência e uma inspiração, uma vez que elas reconhecem a importância de proporcionar um ambiente educacional inclusivo e colaborativo, em que cada criança é valorizada e tem a oportunidade de participar plenamente do seu próprio desenvolvimento.

Assim, as instituições que se inspiram nas abordagens das pedagogias participativas notam que a diversidade de crianças, culturas e linguagens presentes no ambiente escolar, que muitas vezes podem ser vistas como um desafio, na realidade trazem benefícios para todos os envolvidos.

Em nosso texto, abordaremos as pedagogias participativas como

um tipo de abordagem que pode proporcionar práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Assim, as discussões apresentadas aqui darão ênfase em situações nas quais há a presença de crianças com transtorno do neurodesenvolvimento na escola, a exemplo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Do ponto de vista da perspectiva da Educação Inclusiva, é importante salientar que a inclusão de crianças com TEA vai além da sua mera presença física na instituição, pois envolve a criação de ambientes que valorizam a diversidade, respeitam as singularidades e oferecem suporte adequado para atender às necessidades específicas de cada criança. Nesse sentido, um ambiente educacional inclusivo na educação infantil, conforme pontua Ujiie, Blaszkó e Pinheiro (2015), requer uma abordagem abrangente e centrada na criança, que leve em consideração suas habilidades, interesses e potencialidades, assegurando sua participação plena nas propostas de experiências educativas e uma interação significativa com seus pares, assim como proposto pelas pedagogias participativas apresentadas neste texto.

Nessa direção, partilhamos do conceito de acessibilidade, entendido como a necessidade de se antecipar em relação a essas situações, ao contrário das adaptações, que são necessárias em momentos específicos e em situações nas quais chegam a demanda.

Com base nessas premissas, este capítulo apresenta reflexões sobre as pedagogias participativas, a educação infantil e a inclusão de crianças com TEA, destacando a relevância de criar ambientes educacionais que promovam aprendizagens significativas, participação ativa, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de todas as crianças.

Para alcançar este objetivo, nossa exposição terá três focos: num primeiro momento, apresentaremos os documentos que norteiam a prática educacional para a Educação Infantil e que asseguram o direito de acesso das crianças com deficiência às escolas regulares, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Num segundo momento, abordaremos essa perspectiva inclusiva, voltada para as crianças com TEA, com base em autores como Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), Sanini e Barbosa (2015), Soares (2022), dentre outros. Por fim, no terceiro momento, apresentaremos noções básicas sobre o referencial teórico das Pedagogias Participativas, com base em Oliveira-Formisinho e Formosinho (2013), Ribeiro (2023; 2022), Proença (2018) e Edwards, Gandini e Forman (2016), dentre outros.

A Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a Educação Infantil passa a ser um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, na qual é dever do Estado garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no Art.54, inciso IV, também ratificou a garantia e a proteção integral dos direitos das crianças, incluindo o direito à educação.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se uma modalidade de ensino e começa a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Com mudanças na LDB em 2006, a Educação Infantil passa a atender crianças de zero a cinco anos de idade. A partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para crianças de quatro e cinco anos e incluída também na LDB de 2013, reafirmando a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a criança é considerada um sujeito histórico e de direitos, que, por meio de suas interações, relações e atividades cotidianas, desenvolve sua identidade individual e coletiva. Neste contexto, é imprescindível que os educadores estejam constantemente atentos à escuta das crianças, uma vez que é por meio das experiências familiares, comunitárias e do dia a dia na escola que surgirão as bases para a elaboração de uma abordagem pedagógica que leve em consideração os saberes das crianças e valorize o seu potencial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu artigo 29, enfatiza que a finalidade da Educação Infantil deve ser “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 1996).

Conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os pilares fundamentais que orientam a prática pedagógica e integram a proposta curricular são as interações e a brincadeira. Essas diretrizes ressaltam a importância da brincadeira como um direito essencial da criança, pois é por meio dela que a criança interage com o mundo físico e social ao seu redor. Diante disso, as propostas curriculares da Educação Infantil devem ser organizadas de maneira a promover o brincar e a aprendizagem de forma integrada, pois são duas partes fundamentais de um mesmo processo. O brincar não é apenas visto como uma atividade recreativa, mas sim como uma forma de expressão, experimentação, construção de relações e de aquisição de conhecimentos.

Ao considerar o brincar como elemento central, as diretrizes curriculares valorizam a importância do desenvolvimento socioemocional, cognitivo, linguístico e neuropsicomotor das crianças, dentre outros. Por meio das brincadeiras, as crianças exploram o mundo, desenvolvem habilidades, constroem conceitos, aprendem a interagir com as pessoas que as cercam e produzem conhecimento. É por meio da brincadeira que as crianças constroem significados, representam papéis, solucionam problemas, criam laços afetivos e exercitam suas habilidades cognitivas. Dessa forma, as brincadeiras e os jogos na Educação Infantil são essenciais ao desenvolvimento da criança, uma vez que promovem a interação, a comunicação e a aprendizagem. Portanto, “ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender” (MACHADO, 1994, p. 37).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) também definem currículo como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte dos patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 6).

Nesse sentido, o documento ressalta a necessidade de se proporcionar um ambiente rico em possibilidades de brincar, por meio de materiais variados, espaços adequados e desafiadores, e de interações com seus pares e demais pessoas que fazem parte do seu convívio.

Ao valorizar o brincar, as diretrizes também reafirmam o papel fundamental dessa atividade na formação das crianças, proporcionando um espaço de descobertas, expressão e construção de significados. Isso torna a Educação Infantil uma parte fundamental da escolarização de crianças pequenas, especialmente para aquelas com deficiência ou com transtornos de neurodesenvolvimento, por exemplo, crianças com TEA. Diante disso, cabe aos educadores, o papel de mediadores que observem, dialoguem, incentivem e ampliem as experiências das crianças, contribuindo para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dessas crianças.

Pensando a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, é fundamental pautar-se no respeito à dignidade, aos direitos e às especificidades da criança, reconhecendo suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas.

A Perspectiva Inclusiva da Educação Infantil

Anteriormente, apresentamos as legislações que norteiam as práticas da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica brasileira. Nos próximos parágrafos, apresentaremos um breve panorama histórico das políticas públicas que garantem a participação de crianças e estudantes com deficiência, de um modo geral, nas salas de aula comuns das escolas do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 59, propõe que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dentre outros direitos, o direito à organização dos currículos, métodos e recursos específicos para atender às suas necessidades.

Desde 2001, o Plano Nacional de Educação enfatizava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” (BRASIL, 2001, p.55). Para contribuir para este avanço, o documento estabeleceu objetivos e metas para que as escolas abrangessem seus estudantes no âmbito social - compreendendo os estudantes enquanto cidadãos que possuem o direito de estar no ambiente escolar; e no âmbito educacional - garantindo acessibilidade física e curricular de qualidade. O Plano Nacional de Educação, ainda, destacava a importância das intervenções precoces e do olhar importante para aspectos do desenvolvimento infantil no ambiente escolar. Ao apresentar as diretrizes para a Educação Especial, enfatizava que:

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva. [...] Existem testes simples, que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento. (BRASIL, 2001, p. 55)

A legislação brasileira para a educação especial prevê aos estudantes do chamado público-alvo da educação especial o direito ao acesso, à permanência e à participação desse público em instituições escolares regulares. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este público-alvo diz respeito aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento¹ e com altas habilidades/superdotação, que devem

1 Por ter sido publicada em 2008, a Política Nacional traz a nomenclatura do DSM-IV (APA). No entanto, desde 2013, os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) foram integrados ao diagnóstico de Transtornos do Espectro Autista (TEA), pela Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014).

estar matriculados em escolas do ensino regular, participando das atividades em salas comuns. Preconiza, também, o atendimento às suas necessidades educacionais, por meio da modalidade de Educação Especial, suporte complementar à sala comum. É importante definir o conceito de educação especial apresentado nesse documento.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Outro importante documento que garante esses direitos é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu correspondente Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009). A maioria das ações, em nível jurídico, tem sido embasada nesse documento e na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015a). E, sem dúvida, as ações mais específicas em nível de atendimento especializado, surgiram a partir desse Decreto, que reforçou e ainda reforça, de maneira bastante enfática, os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

A LBI (BRASIL, 2015a), publicada há quase 10 anos, é o principal documento que embasa a garantia dos direitos essenciais das pessoas com deficiência, favorecendo a sua participação nos mais diversos setores da sociedade. Além dela, temos também os chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Trata-se de um acordo, cujo processo teve início em 2013 e foi concluído em 2015, em torno da Agenda Pós-2015, resultando no documento dos “Elementos Orientadores da Posição Brasileira” (BRASIL, 2015b). Esses elementos constam de orientações para as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional nos próximos quinze anos, a partir dos 17 objetivos e 169 metas, envolvendo temas como: erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, dentre outros. Especificamente em relação às metas voltadas ao atendimento especializado, destacam-se:

Meta 4.5: até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade; Meta 4.7: construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. (BRASIL, 2015b).

Ademais, de acordo com a lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação sofreu uma reformulação e tornou indispensável assegurar o atendimento das especificidades de crianças com deficiência nas esco-

las regulares, com apoio educacional especializado.

Reiteramos que, nesse contexto, a escolarização de pessoas com deficiência avançou, principalmente, em relação às matrículas² em escolas regulares e ao apoio especializado fornecido, especialmente, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2011; 2009). No entanto, ainda estamos muito longe dos números ideais, considerando que esse apoio, por exemplo, não chega à metade dos alunos que precisam dele (MENDES; CIA; TANNUS-VALADÃO, 2015).

Essa demanda de políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial teve seu ciclo interrompido no segundo mandato da presidente Dilma Rousseff, em razão do golpe e de sua destituição do governo. A partir desse momento, houve uma série de ações que contribuiriam para retroceder muitas das conquistas anteriores e, principalmente, o andamento da efetivação de políticas anteriores. As eleições presidenciais seguintes também significaram um completo retrocesso político no que se refere aos direitos conquistados por essas pessoas, principalmente em relação à publicação do Decreto nº: 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, considerada inconstitucional e, portanto, suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em dezembro de 2020. A repercussão negativa dessa política gerou inúmeras manifestações de professores, pesquisadores e vários organismos da sociedade civil. As críticas contundentes eram voltadas para o teor inconstitucional do documento e, portanto, de um retrocesso de toda a história de avanços e conquistas das pessoas com deficiência. No governo seguinte, esse decreto foi revogado em 1 de janeiro de 2023.

Também em 2023, foi lançado um Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como parte da retomada das políticas para este grupo - que sofreram um desmantelamento no governo anterior (Bolsonaro 2018-2022).

Para garantir que a inclusão escolar aconteça no espaço da escola regular, em sala comum, o planejamento e desenvolvimento das atividades devem promover a interação entre as crianças com e sem deficiência. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas planejadas nesta etapa devem propor estratégias para trabalhar habilidades sociais, comportamentais, comunicativas e outras que forem necessárias para as crianças de acordo com as necessidades de cada uma delas.

De acordo com Soares (2022), a Educação Infantil é um momento

² Até o ano de 2000, havia 382.215 matrículas de estudantes com deficiência na escola regular e até 2015 esse número de matrículas atingiu 953.704. Ou seja, houve um aumento de aproximadamente 300%.

crucial da trajetória escolar das crianças, considerando que é o primeiro momento em que este sujeito terá contato com um novo grupo social, logo, se trata de uma abertura de possibilidades de desenvolvimento, aprendizagem e socialização. A autora, ainda, complementa:

Toda a atenção voltada à criança precisa ser pensada para que essa se desenvolva com mediações positivas, em que desenvolva suas potencialidades. Dando ênfase à importância da inclusão na Educação Infantil, vários pontos merecem ser pensados em relação ao aluno com TEA, pois a inclusão nesse período é fundamental para que a criança se adapte ao ambiente escolar, participe ativamente de todas as atividades propostas e possa dar continuidade aos seus estudos. (SOARES, 2022, p. 25)

Na Educação Infantil, o professor tem o papel de mediar a relação da criança com seu conhecimento, promovendo práticas que possibilitem investigar, explorar e socializar entre os pares. É preciso que essa mediação se dê com respeito às especificidades e necessidades de cada criança. Para isso, é fundamental que o professor tenha um olhar atento a cada criança, conhecendo-a ao longo do seu processo e registrando seus avanços no desenvolvimento. Nessa relação entre educador-criança, é possível que o professor identifique atrasos no desenvolvimento que necessitam de avaliação, contribuindo para que as famílias e cuidadores atentem-se ao desenvolvimento das crianças.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014, p. 125), enfatizam a importância do professor em uma perspectiva inclusiva de educação: “conhecer os comportamentos da criança autista, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem, é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar”. Por isso, nas próximas páginas, apresentaremos uma descrição resumida do Transtorno do Espectro Autista, suas características principais e critérios diagnósticos.

O Transtorno do Espectro Autista

Conforme destacamos na introdução deste capítulo, escolhemos falar sobre as crianças com TEA de 0 a 5 anos, faixa etária atendida pela Educação Infantil, com atenção em relação às etapas obrigatórias e não obrigatórias, conforme, também, já mencionamos. Essa faixa etária foi escolhida devido às possibilidades de intervenção que se apresentam para todas as crianças em um período crítico do desenvolvimento. Além disso, a prevalência desse público na escola tem sido muito alta, e as demandas são muito variáveis. Por isso, temos como hipótese que o uso das práticas pedagógicas participativas como estratégia pedagógica pode abranger muitas dessas demandas.

De acordo com a edição mais atualizada do Manual de Diagnós-

tico e Estatística de Transtornos Mentais – DSM-5-TR (CRIPPA, 2023), da Associação Psiquiátrica Americana, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos significativos na comunicação social recíproca e na interação social, e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas condições devem estar presentes desde o início da infância e devem, sabidamente, limitar ou prejudicar o funcionamento diário do sujeito. O TEA é entendido como espectro por incluir uma ampla e complexa variedade de características, com três níveis de suporte, quais sejam: nível I, II e III. Isso faz com que, mesmo com as características comuns do TEA, cada indivíduo pode enfrentar desafios específicos em seu cotidiano. Sobre a condição de espectro do TEA, Steinbrenner *et al.* (2020) explicam que:

Algumas crianças e jovens com autismo podem ter inteligência média ou acima da média e precisam de pouco apoio para funcionar de forma independente, enquanto outras crianças ou jovens podem ter deficiência intelectual grave, comunicação verbal limitada ou inexistente e comportamento adaptativo muito limitado. Por se tratar de uma condição de espectro com uma gama de habilidades, o DSM-5 também incluiu a classificação da faixa de apoio que um indivíduo autista precisaria para ser bem-sucedido em atividades de aprendizado ou de vida (isto é, “exigindo apoio”, “exigindo apoio substancial”, “exigindo apoio muito substancial”). (STREINBRENNER *et al.*, 2020, p.8)

Pesquisas divulgadas no ano de 2023 apontam que o Transtorno de Espectro do Autismo atinge, aproximadamente, 1 a cada 36 crianças de 8 anos, nos Estados Unidos, de acordo com dados do *Centers for Disease Control and Prevention*. Isso significa um aumento de 316% da prevalência desde o ano 2000. No Brasil, o Censo Escolar de 2022, registrou um aumento de 280% dos estudantes com autismo matriculados na Educação Básica entre 2017 e 2021, chegando a 429.521 estudantes, no ano de 2021.

O aumento da prevalência dos casos de TEA reverbera nas salas de aula das escolas regulares, públicas e privadas. Somado a isso, a legislação brasileira vigente prevê o acesso e a permanência e, também, a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo nas escolas regulares e à educação especial, enquanto modalidade de suporte, com perspectiva inclusiva.

Este cenário demanda que os educadores da infância compreendam a diversidade presente dentro das salas de aula e considerem as características e as necessidades das crianças com TEA em suas práticas pedagógicas: na organização do espaço, na construção da rotina diária e na escolha dos materiais, brincadeiras e temas trabalhados.

Conforme o DSM-5, a criança com TEA além de apresentar comprometimentos nas áreas da interação social e da linguagem/comunica-

ção, também apresenta comportamentos repetitivos e estereotipados. Estes comportamentos repetitivos podem aparecer nos momentos de brincadeira, em momentos interação com os pares, em tentativas de comunicação e em momentos de estímulo motor e sensorial. Concordando com Sanini e Barbosa (2015, p. 174), reiteramos que: “Estar ciente destes modos peculiares de se situar no mundo permite aos educadores criar e desenvolver a sua prática, respeitando e compreendendo essas particularidades”.

Soares (2022) cita Vigotski (2010), um psicólogo que deu grandes contribuições para a educação e o desenvolvimento infantil, para justificar a necessidade de utilizar, na educação de crianças pequenas, estratégias que as possibilitem o desenvolvimento cultural:

Para Vigotski (2010), a história do desenvolvimento cultural da criança permite propor a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, ou seja, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural. (SOARES, 2022, p. 22)

Por isso, pensamos que as práticas pedagógicas participativas possuem perspectivas educacionais que podem auxiliar os educadores a efetivar a participação das crianças com Transtorno do Espectro Autista em seus processos de aprendizagem, dentro da sala de aula comum, garantindo que estes se beneficiem do suporte e das intervenções necessárias para o seu desenvolvimento integral.

As Práticas Pedagógicas Participativas

Considerando esse contexto, no qual os saberes da criança são respeitados e o processo de aquisição de conhecimento é constituído por meio de experiências, as pedagogias participativas têm influenciado a educação em todo o mundo, demonstrando que é possível criar ambientes mais acolhedores e democráticos, promovendo aprendizagens significativas para as crianças. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), nos trazem dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

De acordo com os autores, “a pedagogia da transmissão se centra no conhecimento que quer veicular, a pedagogia da participação centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento, participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 8).

Segundo estes mesmos autores, nas pedagogias transmissivas a concepção da criança assemelha-se a uma folha em branco, pronta para ser preenchida, com suas principais atividades centradas na memorização, reprodução de conteúdo e corrigindo eventuais erros. O papel do

professor é percebido como um mero transmissor do conhecimento que anteriormente lhe foi passado, desempenhando o papel de elo entre o patrimônio cultural e a criança. Suas estratégias, frequentemente, baseiam-se em recursos estruturados, com muitas atividades propostas em folhas e brincadeiras dirigidas que muitas vezes não levam as crianças a pensar, formular hipóteses, interagir e construir aprendizagens significativas.

As pedagogias participativas surgem como resposta à necessidade de envolver ativamente as crianças em seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Ribeiro (2023), a concepção da criança é a de um sujeito competente e ativo, capaz de se expressar não apenas suas necessidades, mas também suas ideias, opiniões e iniciativas.

É fundamental que os adultos que fazem parte do contexto educacional estejam atentos e aprimorem sua habilidade de escuta, para saber interpretar as diversas linguagens das crianças (Ujiie, Blaszkó, Pínhheiro, 2015). Para isso, eles devem estar abertos a acolher e acompanhar as crianças em processos de exploração, interpretação e descoberta, sem substituí-las, mas atuando como facilitadores e dialogando com elas. Portanto, “escutar o que as crianças têm a dizer é se abrir para outras formas de perceber, interagir, interpretar, ser e estar no mundo, ampliando assim nosso olhar e nosso conhecimento a respeito desse sujeito” (Ribeiro, 2022, p.32).

A seguir, o Quadro 1 apresenta as principais diferenças entre o paradigma transmissivo e o participativo no contexto da educação infantil. Esse quadro foi elaborado por Oliveira-Formosinho (2007), adaptado por Ribeiro (2022) e pelas autoras deste texto.

Quadro 1 - Principais diferenças entre os dois paradigmas pedagógicos à luz da Educação Infantil

Aspectos da prática pedagógica	Pedagogia Transmissiva	Pedagogia Participativa
Objetivos	Adquirir conteúdos para a próxima etapa de ensino, compensar déficits, preparar para o futuro	Promover o desenvolvimento integral da criança, construir aprendizagens, dar significado à experiência, atuar com confiança, aprender a aprender, viver
Conteúdos	Estanques, fragmentados, lineares, descontextualizados, preparatórios para próxima etapa	Conhecimento holístico, campos de experiência, múltiplas linguagens e experiências
Método	Centrado no professor, na transmissão, memorização, treino e nos produtos	Aprendizagem pela descoberta, experiência, investigação, problematização, pedagogia da pergunta
Materiais	Estruturados, utilização regulada por normas emanadas do professor	Variados, com uso flexível e aberto à experimentação
Processos de aprendizagem	Linear	Espiral
Avaliação	Centrada nos produtos, comparação das realizações individuais com a norma	Centrada nos processos, na criança e no contexto educativo, participativa, negociada

Atividade da criança	Assumir função responsável, passiva, evitar erros, memorizar, treinar	Função ativa, participativa, questionamento, experimentação e confirmação de hipóteses, cooperação e resolução de problemas, co-construtora da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
Papel do professor	Centraliza a rotina em si, prescreve tarefas, molda e reforça, avalia produtos	Escuta, observa, registra, compartilha, documenta, organiza tempos, espaços e materialidades. Planeja investiga, formula perguntas, construtor da aprendizagem, do planejamento, do cotidiano
Interação: Professorcriança Criança-criança Criança-materialidades	Alta Baixa Baixa	Alta Alta Alta
Tipo de agrupamento	Grande grupo	Individual, pequeno grupo, grande grupo, vivências com crianças de faixas etárias diferentes

Fonte: Oliveira-Formosinho (2007, p.16-18). Quadro contendo adaptações do original, feitas por Ribeiro (2022, p.38-39) e pelas autoras.

Dentre as pedagogias participativas existentes, um exemplo notável é a abordagem Reggio Emilia, que é uma fonte inspiradora de discussões sobre práticas que corroboram uma educação inclusiva. Originada na cidade italiana de Reggio Emilia, no período após a Segunda Guerra Mundial, seu principal idealizador foi Loris Malaguzzi (1920-1994), educador e pedagogo. Esse modelo pedagógico se tornou referência mundial. Um dos aspectos fundamentais da Abordagem Reggio Emilia é a valorização da criança como ser capaz, competente e protagonista do

seu próprio aprendizado. De acordo com Proença (2018, p. 8):

Esta abordagem aponta um olhar diferenciado para uma imagem de criança, que é vista como um sujeito potente e forte, rica em possibilidades, protagonista de suas investigações para conhecer e apropriar-se da cultura a qual pertence.

Nessa perspectiva, a criança é ativa na construção de seu conhecimento e, portanto, deve ser incentivada a explorar, questionar, investigar e experimentar. Assim, a proposta pedagógica visa estimular a curiosidade, incentivar a exploração e encorajar as crianças a experimentar, proporcionando um ambiente repleto de possibilidades e materiais diversos. Além disso, a abordagem também preza pela formação de parcerias entre educadores, famílias e comunidade, reconhecendo a importância do envolvimento de todos na educação das crianças. Essa colaboração fortalece os vínculos entre as diferentes esferas da vida da criança, contribuindo para um desenvolvimento mais integral. Uma das bases mais fortes preconizadas pela Educação Inclusiva é a colaboração, tanto entre profissionais dentro da escola, quanto entre a escola, a comunidade e setores externos, tais como a Saúde e a Assistência Social (Oliveira, 2022).

Segundo os autores Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 23) a abordagem Reggio Emilia,

Incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas cem “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 23)

Outro aspecto que chama a atenção na abordagem Reggio Emilia é a valorização do espaço físico, em que esse ambiente se torna o terceiro educador. Ou seja, o espaço no qual acontece o processo de aprendizagem é organizado de forma cuidadosa e intencional, sendo preparado com intuito de favorecer a exploração, a interação e aguçar a criatividade das crianças. A abordagem Reggio Emilia também enfatiza a importância do trabalho por meio de projetos, que surgem a partir dos interesses e curiosidades apresentadas pelas crianças no decorrer de suas experiências cotidianas no espaço escolar. Segundo Proença (2018, p.9),

A abordagem metodológica de projetos proposta por Malaguzzi requer dos educadores práticas instrumentais que caminham para uma reflexão intencional, além de flexibilidade para trocar experiências, observações e relatos, que viabilizam a tomada de consciência de uma nova visão de criança na contemporaneidade: um sujeito potente, protagonista de suas buscas, pesquisador de seus interesses, produtor de cultura e qual autor do trabalho realizado no dia a dia da escola.

Assim, os projetos são uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos, investigar e fazer novas descobertas para além do que a criança já sabe.

Dessa forma, a abordagem Reggio Emilia permite identificar indicadores que podem ser fundamentais para o planejamento de práticas com perspectiva inclusiva. Além disso, permite, também, aos educadores promoverem um ambiente onde todas as crianças - independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais - são valorizadas e integradas de forma equitativa, reconhecendo e apreciando a diversidade como um elemento enriquecedor do contexto educacional, incentivando o respeito mútuo e a compreensão das diferenças.

De modo a exemplificar essa possível relação que tentamos fazer aqui, entre essas abordagens e uma perspectiva inclusiva que considere a presença de crianças com TEA em sala de aula, descreveremos, a seguir, a pesquisa de Lopes (2024), que teve como objetivo geral elaborar e analisar os efeitos de um programa inicial de histórias infantis, baseado nos princípios do DUA voltado à participação de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As investigações de Lopes (2024) aconteceram em quatro escolas municipais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em seis salas comuns de Educação Infantil e oito de Ensino Fundamental, que atendem turmas heterogêneas. Após observações e sistematizações das contribuições das práticas pedagógicas já existentes, deu-se início à construção do programa que gerou quatro diferentes formas de apresentação: cenário tridimensional articulado, kit de apoio, audiodescrição e recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA).

Os dados obtidos permitiram observar que o programa construído dispôs de modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de implicação, de engajamento e envolvimento que favoreceram a participação de crianças com diferentes perfis, durante a produção de histórias. Embora a autora não tivesse como objetivo caracterizar de maneira separada, as crianças com deficiência, incluindo aquelas com diagnóstico de TEA, a presença delas foi um dos critérios de seleção de todas as turmas. Observou-se, ainda que elas mantiveram a atenção durante a apresentação dos materiais e houve indicadores de que intencionaram obter uma produção de história. Foi possível concluir que o programa maximizou a participação, o envolvimento e o engajamento de todas as crianças participantes da pesquisa, em produções de histórias, a partir do uso dos diferentes materiais que o integram.

Exemplos como este podem ser promissores, também, em relação à articulação entre as bases que sustentam as pedagógicas participativas e os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA),

principalmente com abordagem em relação aos estilos de aprendizagem dos sujeitos.

Considerações Finais

Este capítulo teve como objetivo discutir as pedagogias participativas, como um tipo de abordagem que pode proporcionar práticas pedagógicas com perspectiva inclusiva. Essas discussões deram ênfase para situações nas quais há a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola, compreendendo que as bases que sustentam essa abordagem fornecem indicadores que podem fortalecer a participação dessas crianças nas atividades.

É interessante salientar que o Transtorno do Espectro Autista possui caráter de espectro justamente por incluir uma ampla e complexa variedade de manifestações, com diferentes níveis de suporte para cada indivíduo. Sendo assim, nossa sugestão de trabalho com as pedagogias participativas, não se trata de uma resposta única para promover a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil e, sim, de apresentar estratégias que possibilitam uma sala de aula mais diversa e que respeitam as individualidades de todos os estudantes - com ou sem deficiência.

Tendo isso em vista, podemos concluir que as pedagogias participativas tendem a fortalecer o processo de inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, uma vez que a organização dos espaços, os materiais, a valorização do diálogo, a escuta atenta, a participação e o protagonismo infantil, propostos pelas pedagogias participativas, contribuem para o desenvolvimento de habilidades que podem ser desafiadoras para crianças dentro do espectro. Por exemplo, a comunicação, autonomia, jogo simbólico, atenção sustentada, percepções sensoriais, imitação, motricidade, percepção espacial, flexibilidade cognitiva, manuseio de diferentes objetos, socialização com os pares e com os adultos, dentre outras habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, as quais são favorecidas pelas pedagogias participativas.

Por fim, consideramos que o estudo das pedagogias participativas agrega ao campo da Educação Especial, uma vez que se trata de práticas possíveis de serem realizadas nas escolas de educação infantil e que estão de acordo com as legislações vigentes e os documentos norteadores da prática com crianças de 0 a 5 anos. Esperamos que, após esta leitura, os educadores compreendam as pedagogias participativas, como perspectivas educacionais que asseguram, nas salas de aula comuns das escolas regulares, o espaço para a inclusão, a diversidade e o compromisso com a educação de qualidade para todos.

Sugerimos para futuras análises uma comparação ou aproximação

maior entre essas perspectivas apresentadas aqui e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 13.005/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Congresso Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF:MEC, 2018.

BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília-DF: Imprensa Oficial, 2015.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 29 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.

CRIPPA, José Alexandre de Souza (Org.). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM -5 -TR**. 5, texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Penso, 2016. 295 p.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: Um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 20, n.1, mar/2014, p. 117-130.

LOPES, Valéria Rosa Farto. **Efeitos de um programa baseado nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na participação de crianças em produções de histórias**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2024.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNUS-VALADAO, Gabriela T. (Orgs.). **Inclusão escolar em foco: Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. **Marquezine & Manzini**

- **ABPEE**. Vol. 4, n. 1. ed. São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro. **Educação especial: Formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado: Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2018. 160 p.

RIBEIRO, Bruna. **Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo**. São Paulo: Passarinho, 2023.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas: saberes necessários a uma Pedagogia que escuta**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 209p.

SANINI, Cláudia; BARBOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. In: **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 20, p. 173-183, 2015.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

STEINBRENNER, Jessica R. *et al.* **Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism**. The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute, 2020.

UJIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel; PINHEIRO, Nilcéia A. M. Educação Infantil e Diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. In: OLIVEIRA, Jaíma Pinheiro *et al* (Org.) **Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos**, Curitiba-CRV, 2015, p. 113-138.

Capítulo 7

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DE UMA PROFESSORA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

*Jéssica Carolina Santos Paiva
Gisele Brandelero Camargo*

A profissionalidade docente é algo a ser construída ao longo da vida profissional. Mas, essa construção se inicia no Ensino Superior, ao longo de todo curso de Licenciatura e, especialmente, quando vamos para as instituições escolares do Estágio, em quais articulamos as experiências vivenciadas aos construtos teóricos estudados desde o início do curso de formação inicial.

Nesse capítulo, relataremos o início da constituição da profissionalidade docente, por meio do Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no curso de Pedagogia, como experiência de vivência e profissionalidade. Para início de conversa, vale dizer que o relato apresentado aqui, perpassa as características pessoais de uma das autoras desse capítulo.

Eu, Jéssica, primeira autora, sou uma pessoa persistente, muito determinada, gosto de estudar e busco subsídios teóricos e práticos para satisfazer minhas necessidades e curiosidades. Como pessoa com deficiência visual (DV) desde o nascimento encontrei muitos desafios no percurso formativo escolar. Perpassei toda a vida me incluindo na educação básica e o ingresso no ensino superior, especificamente no curso de Licenciatura em Pedagogia, exigiu superação constante de minhas habilidades, especialmente para a realização dos Estágios Curriculares que o curso propõe.

Considerando o fato da minha deficiência ser congênita, ao iniciar o período escolar na educação básica, foram necessárias algumas adaptações no sentido de me adequar ao ambiente e realizar as atividades como os demais. No início da permanência na educação básica tive o diagnóstico de baixa visão, necessitando de adaptações em relação aos materiais utilizados como: fonte ampliada, pouca luminosidade no ambiente, entre outros. Diante disso a professora teve que adequar suas práticas as minhas especificidades. Lembro-me de momentos em que meu processo de aprendizagem foi muito significativo e outros não. Os professores buscavam formas para que pudesse compreender o conteúdo, com materiais táteis, em auto-relevo. Uma grande dificuldade foi o processo de alfabetização, pois eu ainda não entendia a minha limitação visual.

Ao longo do tempo meu resíduo visual foi diminuindo e se tornou necessária a implementação do método de escrita Braille, um sistema composto por ponto em relevo, sendo possível a leitura e escrita por meio do tato. Porém tal sistema é usado somente para anotações. Atualmente, uso a tecnologia digital para a realização de leituras e escritas.

Os Estágios Curriculares Supervisionados são fundamentais durante o período da formação docente, e para realizá-los foram necessárias algumas adequações às especificidades da DV. Assim, esse relato de experiência pretendemos oportunizar reflexões sobre a articulação teórico e prática que o Estágio oportuniza para a construção da profissionalidade docente. Nossas reflexões, nesse texto, foram impulsionadas pela seguinte mobilização: Como se dá a formação docente, no curso de Pedagogia, de uma acadêmica com deficiência visual, tendo como enfoque a experiência no Estágio em Docência na Educação Infantil?

Considerando essas questões, apresentaremos, a seguir, o conceito de profissionalidade docente a partir das perspectivas do Estágio em Docência e as experiências da Jéssica, vivenciadas na época como acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia, como deficiência visual, em busca de sua identidade profissional.

A Profissionalidade Docente

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009) o termo profissionalidade docente surgiu nos anos de 1990 nas pesquisas sobre professores. Anteriormente as pesquisas tinham o objetivo de compreender a profissão docente, ou seja, buscavam entender a atividade da docência, mas com pouco resultado considerando a amplitude do tema.

Nesse sentido o aparecimento do conceito de profissionalidade docente veio para contribuir com a compreensão da docência como um todo, articulado ao termo profissionalização, ou seja, é um processo para

avançar na habilidade docente. Gorzoni e Davis (2017) afirmam que

[...] a profissionalidade docente aparece relacionado à qualidade da prática profissional, integridade do fazer docente, desenvolvimento profissional e habilidades; à constituição da identidade docente; ao saber docente, a integridade da dimensão social e do pessoal do docente, à sua individual e comunitária, e compromisso ético e político. (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1399).

Notamos que se trata de um amplo conceito e com envolvimento de vários fatores. Nos indica que ser docente não é apenas dar aula - como dizemos popularmente. Vai muito além disso, pois está atrelado ao saber e ao fazer docente em sua inteira amplitude.

Ao falarmos da integridade da dimensão social e pessoal da profissionalidade docente, nos referimos às questões sociais e pessoais que, de algum modo, contribuem na construção da identidade desse profissional. Nesse sentido Contreras (2012) destaca que a profissão docente está diretamente ligada as questões sociopolíticas, pois há uma valorização da educação por sua importância cultural e social. O autor também coloca em evidência que a profissionalidade docente se articula a desempenho de valores e intenção com que reagem ao processo de ensinar.

Contreras (2012), na mesma direção, define a profissionalidade docente em três dimensões: 1) a obrigação moral, que se associa ao compromisso ético da profissão, ao seu desenvolvimento e ao reconhecimento de valores do aluno. desse modo é colocada em evidência quando o professor se depara com suas próprias decisões a respeito de práticas que realiza; 2) o compromisso com a comunidade tem relação com a possibilidade de dispor as expectativas sociais do currículo, mediar conflitos que permeiam o ensino e lidar com as questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar, por tanto a prática profissional deve-se construir de forma coletiva e não isolada; 3) a competência profissional que diz respeito aos recursos intelectuais a serem utilizados na construção do conhecimento, habilidades e técnicas para desenvolver uma ação didática, é de grande importância análise e reflexão de suas práticas e como intervir no externo para favorecer o ensino (Contreras, 2012).

Gimeno Sacristán (1995), por sua vez, defende que o professor não deve ser visto como técnico ou aquele que improvisa, mas sim como um profissional que se utiliza de seus conhecimentos e experiências para um melhor desenvolvimento no contexto pedagógico.

Então, a profissionalidade docente deve ser capaz de ultrapassar as experiências concretas, já internalizadas pelos acadêmicos em formação. há um envolvimento da autoanálise, observação da prática e investigação da ação (Sacristán, 1995). A docência envolve reflexão e inovação a todo instante, pois o contexto pedagógico é bastante amplo e requer muito além de suas experiências. A profissão docente também,

envolve um amplo desenvolvimento nas práticas voltadas a educação. Gorzoni e Davis (2017, p. 1401) destacam que:

A prática educativa oferece indícios sobre o processo de ensino-aprendizagem, a ação didática e a prática pedagógica visível e não visível, ou seja, valores, atitudes, crenças, competências etc. A defasagem de conhecimento da prática leva o professor a agir conforme suas crenças e mecanismo culturais em detrimento do saber pedagógico especializado.

Por meio dessas afirmações, entendemos que ser um docente não se correlaciona somente a culturas pré-existentes do profissional. Também é preciso adquirir o conhecimento da prática pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem e para a profissionalidade docente. Quando há uma defasagem em relação a prática pedagógica na ação docente, há também, uma valorização constante de suas crenças e culturas e o conhecimento específico fica em segundo plano, isso não significa que é necessário descartar suas vivências culturais mais sim a junção de tudo unindo ao conhecimento da prática educativa. A profissionalidade docente está no saber fazer do professor, traduzido na ação de ensinar e orientar o aluno. (Sacristàn, 1995).

Um outro conceito inteiramente ligado a profissionalidade docente se trata do desenvolvimento profissional, que deve ser contínuo. Morgado (2011) refere-se a isso como uma ideia de construção docente que se dá de forma progressiva e contínua. Desse modo, sua formação não acaba na graduação, ela perpassa toda a vida profissional, por isso, a ideia de construção, em que ao longo do tempo, na medida em que as práticas vão sendo conhecidas e aprimoradas, há também a aquisição de competências em suas ações.

Falar em profissionalidade significa falar em um “conjunto de características que, ao mesmo tempo distingue e identifica o trabalho docente, referindo-se a maneira do professor atuar, pensar e fazer escolhas” (Gorzoni; Davis, 2017, p. 1403).

Quando falamos em competências na profissão docente, é válido considerar vários fatores, como a complexidade na dinâmica do desenvolvimento profissional, ou seja, quando o sujeito traz consigo recursos que mobilizarão o contexto de sua ação. Tais recursos não são individuais pois dependem de suas interações com o outro. O desenvolvimento da profissão docente ocorre quando há reflexão da ação.

A profissionalidade docente, segundo André e Placco (2007) destacam, articula-se a atuação do professor e pode ser analisada sob quatro dimensões: 1) a subjetiva que tem relação com a história de cada educador, seus valores, sentidos, significados e modos de agir, entre outros; 2) a dimensão institucional se relaciona com os processos formativos e as práticas escolares; 3) a dimensão pedagógica está vinculada as situações

de ensino e a relação estabelecida com o aluno e o conhecimento; 4) a dimensão sociocultural que inclui o contexto sociopolítico e cultural.

Notamos que a atuação docente não se limita a transmissão de conhecimento, mas sim as relações que são estabelecidas com tais fatores dentre eles o conhecimento, que deve ser ensinado via construção compreensiva ao invés de transmitido.

De acordo com as autoras citadas anteriormente, a profissionalidade docente tem início na formação inicial perpassando toda a vida profissional, por tanto é uma construção que requer renovação a todo momento, a fim de analisar suas práticas e refletir sobre elas. Há também, a construção social, pois o desenvolvimento da docência depende da interação com o outro e com o meio.

Nem sempre as experiências pessoais são levadas em conta na construção a profissionalidade docente. Todavia é preciso unir a teoria e a prática juntamente com as vivências, podendo assim adquirir competências necessárias. A profissionalidade docente está vinculada a atuação do professor, que por sua vez tem relação com a ação de ensinar, ou seja, o modo que os conhecimentos são ensinados, bem como sua relação com o aluno e com o processo de aprendizagem. Nesse sentido a profissionalidade docente deve ser uma construção progressiva e ativa.

Não podemos falar de profissionalidade docente sem mencionar as reflexões acerca do ser professor, e um dos aspectos que permeia essas discussões é a identidade docente, ou seja, o que identifica o professor, em relação a questão da identidade. Sobre isso, Pimenta (2019, p. 5) destaca que:

A questão da identidade do professor é colocada em duas grandes dimensões: a primeira dimensão chamada de epistemológica e a segunda de profissional. No caso da identidade epistemológica para ser professor é preciso uma série de conhecimento, uma série de saberes, [...] Na dimensão profissional valoriza-se os saberes da experiências, aqueles que já é professor vai a partir das experiências cotidianas. Aprendendo a ser professor.

Diante disso percebemos que a identidade docente vai se construindo na medida em que através das experiências e dos saberes vamos aprendendo a ser professor, desse modo nos identificamos com a profissão docente.

É válido ressaltar que a experiência não está somente relacionada ao tempo de atuação na docência, mas sim às articulações que se faz a partir da experiência, pois é assim que há aprendizado.

Imbernón (2011), concorda que que a profissionalidade docente está centrada em estabelecer estratégias de pensamento, de percepção, de estímulos; também está voltada para tomada de decisões a fim de processar, sistematizar e comunicar informações. Isto é, ser professor

não é somente estar dentro de uma sala de aula, junto aos alunos, tendo como o maior objetivo repassar o conteúdo. Em atuação docente devemos nos questionar no como, por que, para quem, para que, o que, de que forma ensinar.

A profissionalidade docente é uma construção social, nesse sentido Tardif e Lessard (2005, p. 38) destacam que: “os professores são atores que dão sentido e significados aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Por isso, dizemos que a profissionalidade está ligada a construção, pois há um aperfeiçoamento ao longo da ação docente, criando a cultura profissional. A construção também se dá na medida em que as concepções voltadas a educação vão se aprimorando, ou seja, atualmente, as práticas pedagógicas devem ser centradas no protagonismo e desenvolvimento do aluno. As reflexões e aperfeiçoamento de práticas docentes tem total influência em relação as mudanças no que tange ao contexto social do estudante. Por sua vez, o docente é influenciado ao mesmo tempo que influencia. Assim, ocorre construção social e a realidade do ponto de vista sócio-histórico.

A expressão profissionalidade pode ser compreendida como: “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituam a especificidades de ser professor” (Sacristàn, 1991, p.65). Com efeito, notamos que a profissionalidade docente está vinculada à ação docente e é determinada por vários fatores.

Então, falar em profissionalidade docente não significa se referir ao desempenho do professor durante uma aula, mas sim sobre:

[...] um processo de construção e identificação profissional desenvolvida pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, a formação profissional, e principalmente a organização escolar, onde os professores exercem a profissão nesse exercício profissional. (Ambrosetti; Almeida, 2009, p. 4).

Desse modo, estamos formando nossa identidade docente, que é processual e demarcada por vários fatores, portanto, podemos dizer que a constituição da profissionalidade inicia nos cursos de licenciatura e tangencialmente continua em todo o percurso profissional.

O Estágio Curricular Supervisionado para a Constituição da Profissionalidade

Ter a oportunidade de realizar Estágio é desde o início, na graduação, poder articular a teoria, favorece a constituição da profissionalidade docente. Segundo a Resolução n. 2023.52 da Universidade Estadual de

Ponta Grossa (UEPG) em seu primeiro capítulo traz a definição de estágio nas licenciaturas.

Art. 1 Considera-se Estágio Curricular nas Licenciaturas:

I- processo formativo expresso em atividade de ensino e aprendizagem científica, profissional, artística, cultural e social proporcionada ao acadêmico pela participação em situações real e simulada, realizada em entidades de direito público e/ou privado na comunidade em geral.

II- a oportunidade de articulação entre teoria e prática, aliada a uma ação intencional e compromissada nos sistema de ensino. (UEPG, 2023, p. 2).

Então, ao nos colocarmos em uma instituição escolar, como estagiárias, temos a oportunidade para a construção de nossa identidade docente. Quando entramos em campo de Estágio estamos em constante aprendizagem e de algum modo podemos contribuir para o processo de ensino, nesse momento inicia-se as nossas reflexões acerca da profissionalidade docente e do tornar-se professora. Nesse sentido, afirmamos que o Estágio é a consolidação de um dos processos para a formação da profissionalidade docente, já que colabora com a constituição da articulação teórico-prática da identidade docente.

Segundo a Resolução CEPE n. 2023.52, em seu artigo 2º, o Estágio “permite o desenvolvimento de habilidade técnico-científica visando melhor qualificação profissional; propiciar maior aquisição de conhecimento e experiência no campo profissional”. (UEPG, 2023, p. 2).

Por meio do Estágio, é possível que o acadêmico se reconheça e reflita sobre qual o seu papel enquanto estagiário, superando a ideia do simples cumprimento de carga horária obrigatória, para a ampliação dos conhecimentos construídos concretamente na relação dialógica entre o que vemos e o que estudamos na academia.

O Estágio se constitui como um campo de conhecimento, que supera sua convencional redução a prática. Enquanto campo de conhecimento o Estágio se produz na articulação teórico e prática dos cursos de formação de professores. Desse modo o Estágio envolve atividade de pesquisa Pimenta (2019), pois é nessa atividade que podemos problematizar, refletir, interagir, e nos construir enquanto docente. Desse modo, superar a ideia de que o Estágio é apenas a parte prática do curso de formação, pois perpassa um longo processo na formação que antecede a inserção nos ambientes escolares, para tornar indissociável a teoria e a prática.

Nesse sentido, Pimenta (2019) destaca que:

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, que aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola. (Pimenta, 2019, p. 7).

É válido ressaltar que o conceito de práxis está vinculado a reflexões sobre a teoria e a prática, de acordo com Ujiie e Ansai (2014), retroalimenta o percurso de tornar-se professor, num percurso de *carpintaria intelectual* que ocorre no *chão da escola*. Quando falamos em prática não significa imitação de modelo já sendo executadas, mas sim uma observação e reflexão em torno da teoria e da prática que consolida a práxis educativa com as interferências e dinâmicas da vida escolar. Com essas reflexões, consideramos que a construção de boas práxis pode colaborar com a constituição da profissionalidade docente de acadêmicas, em processo de Estágio, todavia, há sempre que se considerar que os contextos escolares se diferem e isso nos oportuniza pensar na construção refletida e criticamente analisada.

Por meio do Estágio, nos cursos de Licenciatura, somos orientados a realizar, inicialmente, observações participantes, ou seja, não se trata de somente estar no ambiente de sala de aula, sentado ao fundo de uma sala de aula, sem qualquer reação. A observação participante requer criação de oportunidades de participação das estagiárias, no contexto da sala de aula, campo do Estágio, a fim de que, por meio das ações colaborativas, seja possível elencar elementos a serem investigados. Assim, o Estágio se torna um momento profícuo de pesquisa docente, como defende Pimenta (2019).

Mas, como uma pessoa com deficiência visual (D.V.) observa? Temos como princípios que observar é enxergar usando o sentido da visão, mas para nós, pessoas com D.V., não é assim. Bruno (1997) cita que enxergamos através dos outros sentidos como paladar, tato, olfato, auditivo prioritariamente.

Então, pessoas com D.V. utilizam os sentidos do tato, audição, olfato, sabores, intuição, memória e outros que o corpo humano é capaz. Diferente dos videntes que privilegiam a visão como mecanismo oficial de aprendizagem, interação e ação. Acreditamos que é nisso que reside o problema da marginalização das pessoas com D.V. em face aos videntes, que são a maioria da população, oficializaram a visão como o mecanismo principal para tudo, todos os esquemas sociais são construídos considerando a visão. Ditos populares, tão arraigados nas relações sociais, como: “Terra de cego, quem tem olho é rei” expressões ordinárias e normalizadas: “Já vejo para você!”, “Você viu aquilo?”, “Quer dar uma olhadinha?”. São alguns exemplos de como a visão é considerada imprescindível e, sua ausência, marginaliza as pessoas que não a possuem. Acreditamos que para uma sociedade justa e equânime precisamos de transformações profundas e diversas, que vão desde as que já possuímos (sinalizações em alto relevo, aplicativos de leitura, materiais sonoros para sinalização, entre outros), até aquelas que sonhamos (acessibilidade braille, mecanismos de

audiodescrição em ambientes coletivos), para incluir pessoas que utilizam outras formas e participação, que não exclusivamente a visão.

Nessa direção, a Lei Brasileira de inclusão (LBI), traz em seu primeiro capítulo, no art. 3, que a inclusão começa na quebra de “barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidade com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 146). Diante disso, acreditamos que para uma inclusão, de fato, é fundamental uma mudança profunda nas culturas populares, nas ações concretas de todos os sujeitos sociais.

Considerando essas reflexões, apresentamos na seção que segue, a experiência da Jéssica, na condição de acadêmica e D.V., estagiária, do curso de Licenciatura em Pedagogia, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Ponta Grossa – PR.

A Experiência do Estágio de Docência na Educação Infantil

O Estágio em Docência na Educação Infantil é ofertado para as turmas do terceiro ano, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como objetivos:

- Relacionar as contribuições das disciplinas de fundamentos teóricos e metodológicos do curso de Pedagogia na constituição da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.
- Reconhecer as ações decorrentes da inserção em campo de estágio (a partir de observações, diagnósticos, reflexões, debates e avaliações) como possibilidades de compreensão, intervenção e reflexão determinantes para a constituição da profissionalidade docente.
- Identificar a necessidade da formação técnico-científica, prática pedagógica e política para o docente da Educação Infantil.
- Reconhecer os elementos constitutivos da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil.
- Analisar as implicações dos fatores sócio-político-econômicos na educação das crianças pequenas. (Programa da disciplina, 2023, p. 1).

Por meio dessa disciplina, as acadêmicas se inserem em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) do município de Ponta Grossa para desenvolverem observações participantes, diagnósticos da realidade escolar, planejamento da ação docente, elaboração de estratégias que oportunizem experiências significativas às crianças no contexto escolar, avaliação do processo e devolutivas para a instituição. Jéssica, acadêmica com D.V. vivenciou todas as etapas do Estágio em Docência acompanhada de sua tutora e sob orientação da docente e coautora deste capítulo. Todavia, como é muito autônoma em suas empreitadas, foi protagonista no processo de constituição da sua profissionalidade docente, por meio das inserções na escola. Por isso, ela apresentará os

aspectos marcantes das suas vivências no Estágio, como um relato de experiência.

Entrar em uma sala de aula da Educação Infantil, como estagiária, pela primeira vez, foi uma experiência memorável para mim. Pude sentir o ambiente acolhedor e carinhoso em que fui recebida pelas crianças. Senti também um misto de sensações ao me deparar com o clima de sala de aula. Foi possível perceber a agitação das crianças e sua relação com a professora regente da turma. Por meio da audição, pude analisar o tom de voz que era usado para as relações entre adultos-crianças e crianças-crianças. Esse mesmo sentido, aliado ao tato, me ajudou a identificar cada criança na turma, já que não tenho como visualizar a fisionomia para reconhecê-los.

As crianças já possuíam uma linguagem desenvolvida, e uma compreensão maior em relação as diferenças. Elas compunham uma turma de Infantil V (crianças com 5 anos de idade). Acredito que se as crianças fossem menores, eu teria mais dificuldades em identificá-las e em construir o vínculo com elas, devido à minha necessidade específica relativa à D.V.

Na primeira observação participante houve um certo estranhamento por parte das crianças ao se depararem com uma pessoa que era diferente da maioria. Elas queriam tocar em mim, me perguntavam se eu podia senti-las, e queriam saber como eu fazia para me deslocar nas ruas. Após responder todas as perguntas e sanar a curiosidades das crianças, me senti acolhida e muito feliz por fazer parte daquele processo. Foi o início do nosso vínculo de amizade.

As curiosidades das crianças foram expressas em todo o processo de minha inserção na turma. Por vezes, elas perguntavam: Você é cega? Não usa óculos para melhorar a visão? Por que o olho fica fechado?

Considerando a originalidade da curiosidade das crianças, procurei explicar, por meio do diálogo, minhas especificidades. Um dos momentos marcantes envolvendo o diálogo foi quando a professora regente, responsável pela turma, tendo o objetivo de me acolher, reuniu todos os alunos em roda de conversa e solicitou que todos se apresentassem, para que eu pudesse identificá-los através da voz. Posterior a esse momento, houve a oportunidade para que os alunos pudessem perguntar sobre minha condição e por último a docente pediu que eu contasse um pouquinho de como eles poderiam me ajudar durante o período de Estágio. Acredito que essa conversa inicial favoreceu muito minha inserção na turma e pude sentir o comprometimento dessa professora com minha formação inicial no Estágio. Logo, as crianças foram levantando hipóteses de ação para tornar minha estadia na turma mais eficiente. Algumas delas, tinham a finalidade de me ajudar a enxergar, com sugestões do tipo: o uso de colírios, apagar a luz para não ficar na claridade,

uso de óculo de grau. Senti a empatia das crianças! Porém, o mais incrível foi a compreensão que elas tiveram acerca da Deficiência Visual e de como poderiam me ajudar no meu Estágio. Elas compreenderam o quanto o sentido da audição é importante para minha orientação, a ponto de um chamar atenção do outro para fazer silêncio. Naquele momento tão significativo para mim, principalmente no que diz respeito ao olhar para a criança, vi o quanto é importante que ela exerça sua interpretação e ação no universo que a cerca.

Tendo como ponto de partida a orientação presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algo tão importante explicitado no campo de experiência intitulado: O eu, o outro e o nós, informa que “É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão construindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes com outro ponto de vista”. (Brasil, 2018, p.40).

As crianças foram expostas ao diferente, mas, o diálogo e a interação sempre foram o melhor caminho para sanar suas dúvidas e curiosidades e por isso, o entendimento sobre a própria identidade e a do outro foi enaltecida com a nossa relação interpessoal, naquela sala de aula.

Acredito que pelo contato com o estágio dei início a formação de minha identidade docente, começando as reflexões sobre as práticas no sentido de mediar o processo de aprendizagem daquelas crianças.

Essa experiência me fez lembrar que são os processos de aprendizagem que colaboram para que incorporem novos conhecimentos, valores e habilidades que são da cultura e da sociedade. Eles ajudam a dar respostas mais significativas e rever nossas normas de conduta, e repensar nossas maneiras de agir, acontecem de modo social. (Trezzi, 2020, p.186).

Ao longo das minhas observações pude sentir que a aprendizagem, na Educação Infantil é algo fluido e integrado às brincadeiras e interações das crianças, bem como o afeto dos interesses que elas demonstram ter sobre diversos assuntos do cotidiano. As crianças são sujeitos sociais criativas, inteligentes, produtoras de conhecimento, assim como nos explica Camargo (2020). Entendi que ser professora na Educação Infantil perpassa o despertar do interesse das crianças. Não devemos controlá-las, mas, incentivá-las ao aprendizado.

Com base nas observações participantes, elaborei os planejamentos da ação docente, sob a orientação da professora de Estágio, e com o auxílio da tutora que me acompanhava. As experiências planejadas para minha ação docente, buscavam oportunizar para as crianças, melhor compreensão acerca da deficiência visual. Para isso, as propostas visavam o uso prioritariamente dos outros sentidos, para além da visão, como por exemplo os da audição e intuição. Um exemplo disso, pode

ser constatado na atividade experimental de venda nos olhos. Todas as vezes que precisávamos sair da sala de aula, para outros ambientes, como refeitório, parque, sala de vídeo, etc., as crianças se organizavam em duplas e uma delas era vendada. A outra criança tinha a tarefa de ser sua guia. As duplas intercalavam quem ficava com a venda e quem seria a guia. Essa proposta foi muito importante para empatia e para que pudessem perceber as necessidades de quem possui D.V.

Outras experiências foram oportunizadas junto às crianças. Entre essas, oportuneizei a compreensão da realidade da pessoa com D.V., como quando mostrei um pouco de como realizamos as atividades diárias, citando o método de escrita Braille e a descrição de imagens.

Fiquei bastante surpresa, pois não esperava tão boa receptividade das crianças e da professora regente da turma. Essa experiência me despertou o interesse pela educação infantil, no sentido de entender as crianças. E com isso, concordo com Camargo (2020, p. 26), quando pondera que “[...] a criança é um ator social perspicaz para ler e agir, por meio dos seus movimentos corporais, o universo que o cerca, sendo competente em expressar sua opinião sobre ele”.

Senti os desafios diminuindo na medida em que as crianças entenderam como deveriam agir na relação comigo. A exemplo: não apontar com o dedo as coisas, me avisar de obstáculos, descrever mais as situações em que eu deveria me envolver, entre outros. Uma situação marcante foi quando, em um determinado dia, durante a realização de atividade voltada ao letramento, uma das crianças veio me pedir ajuda. Pedi a ela que descrevesse as letras que estavam na atividade. Assim feito, conseguia ajudá-la a compreender a função daquela letra, mesmo sendo essa uma atividade bastante visual. Isso me fez refletir sobre como a criança aprende através da interação com o outro e que a D.V. não é impedimento para essa relação de ensino e aprendizagem.

Após todos esses aprendizados chegou o momento de colocar em prática os planejamentos da docência. Vale lembrar que em todo o processo de Estágio, tive orientação da professora e da minha tutora.

As práticas pensadas para os momentos de docência, necessitavam ser adequadas a minha condição, além de visar o protagonismo da criança, a oportunidade de aprender através da experiência, o brincar e a interação.

As atividades propostas precisavam atender essas condições. A escolha do tema das docências partiu do interesse da turma juntamente com a docente responsável, que por sua vez foi relacionado a D.V. a fim de que as experiências vivenciadas levassem a compreender, de maneira lúdica, as especificidades dessa condição. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2018) destaca que é importante promover experiências em que a criança possa

fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipótese e consultar fontes de informação para encontrar respostas para suas curiosidades, criando assim a oportunidade de ampliar seu conhecimento de mundo físico e sociocultural, podendo ser utilizado em seu cotidiano. Por isso, busquei por propostas que levassem as crianças a participação ativa e participativa. Meu objetivo era oportunizar por meio de experiências lúdicas e interessantes, afetar o centro do interesse das crianças para que compreendessem as principais características da D.V., aplicando o que aprenderam em sala de aula, em seu contexto e realidade, e ao mesmo tempo despertassem para questões da formação humana, da diversidade cultural e da inclusão social.

As adaptações de alguns materiais, foram necessárias durante minha inserção como estagiária. Como, por exemplo, na contação de história que a professora regente fez para as crianças. Por não haver livros em braile, foi necessário narrar as imagens, cores e formas, para que eu pudesse compreender o contexto. Foi um momento marcante no que tange a minha identidade docente.

Um outro aspecto importante para minha atuação como docente, se tratada interação com o ambiente de sala de aula. Ao chegar em sala foi feita a descrição do espaço com riqueza de detalhes incluindo cartazes dispostos na parede, os materiais presentes no espaço, a disposição das mesas e cadeiras entre outras coisas. Um fator que teve total influência na minha autonomia e locomoção pelo ambiente, foi o fato de as crianças estarem organizadas em pequenos grupos, facilitando meu direcionamento para com elas sem qualquer intercorrência.

A principal indagação que me fazia era no sentido de como uma professora com D.V. atenderia todas as especificidades de uma criança na educação infantil? Pois entendo que, independentemente de qualquer obstáculo, a prioridade da docência na Educação Infantil é desenvolver o protagonismo da criança, garantindo seus direitos propostos pela BNCC (Brasil, 2018) como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, por meio das interações e brincadeiras, o que foi passível neste percurso formativo e educativo do estágio na Educação Infantil.

Algumas considerações

Apresentamos, nesse capítulo, um breve relato de experiência sobre a constituição da profissionalidade docente de uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, por meio do Estágio de Docência para a Educação Infantil. Na elaboração desse relato, enfatizamos que aprendemos a ser professor a todo momento, em formação e vivências contínuas, que extrapolam o período da graduação.

Observamos que o termo profissionalidade docente é bastante amplo e perpassa várias questões a serem refletidas como: a qualidade da prática docente, que está vinculada a intencionalidade com a qual é escolhida tal prática. Há também o desenvolvimento profissional que só ocorre na medida em que há reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem desse modo desenvolve-se as habilidades e competências necessárias para a profissão. Então, vale afirmar que, para ser professor, é necessária uma ampla responsabilidade individual e coletiva, em compromisso com o processo de ensino, por meio de problematizações, reflexões, investigações e intencionalidades relacionadas com a práxis educativa.

O Estágio Curricular Supervisionado em Docência é um importante aliado na constituição da profissionalidade docente. É também um momento de articulação entre teoria e prática com a ênfase no processo cotidiano do fazer pedagógico. A experiência da Jéssica, como acadêmica com Deficiência Visual foi marcada de profícuos momentos de aprendizagem sobre como é ser uma professora que oportuniza a inclusão e o protagonismo de todos os envolvidos no ato educativo.

Por meio das inserções do Estágio, defendemos que a D.V não é um empecilho para a constituição da profissionalidade docente. Ela exige algumas adaptações, mas é, concretamente possível, construir a identidade profissional, atuar nela e desempenhar à docência com excelência junto às crianças da Educação Infantil.

Diante dessas reflexões, defendemos que os processos inclusivos, no ambiente escolar, são direitos de todos os cidadãos e, para além disso, são formas de tornar a escola mais dinâmica e justa, equável, com atores sociais em protagonismo.

Referências

AMBROSETTI, Neusa B. ; ALMEIDA, Patrícia C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez.2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A; PLACCO, Vera N. S. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisa em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n. 2, p.339-346, maio/ago.2007.

BRASIL, **Lei n. 13.146**, de 06 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 10 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce a integração escolar.** São Paulo: Newswork, 1997.

CAMARGO, Gisele Brandelero. **A travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: a experiência da criança.** 2020.105f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413.Out/dez, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação docente dos desafios das chamadas sociedade globalizada, do conhecimento ou da informação.** São Paulo, 2011.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas Públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p.793-812 out/dez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: uma análise do projeto pedagógico de cursos de pedagogia e de instituições públicas e privadas.** Revista de educação, Lisboa, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, Antonio. **Profissão professor.** 2 Ed. Porto: Porto, 1995,p. 63-92.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria adocênciacomoprofissão de interação humana.**Petrópolis - RJ, 2005.

TREZZI, Clóvis Rosa. Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. **@ambienteeducação**, v. 13, n. 1, p. 176-190, São Paulo, Jan/abr, 2020.

UEPG. **RESOLUÇÃO CEPE n.2023.52.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Ponta Grossa, 2023.

UJIE, Nájela Tavares Ujii; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos.** Curitiba-PR: CRV, 2014.

Capítulo 8

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

*Caroline Elizabel Blaszkó
Bianca Moretti Vieira Palmieri
Evelise Maria Labatut Portilho*

Introdução

Este capítulo traz conceitos e reflexões sobre a formação continuada de professores, seguida de um relato de experiência englobando o desenvolvimento de uma formação continuada em serviço desenvolvida na rede pública em um município do interior do sul paranaense.

Neste estudo, objetivou-se demonstrar que é possível desenvolver uma formação continuada de professores em serviço atendendo as demandas e necessidades dos professores com relação a educação inclusiva. O respaldo teórico que norteia a tessitura do capítulo é embasado nos estudos de Candau (1997), Alarcão (1998), Santos (1998), Garcia (1999), Nascimento (2000), Tardif (2002), Mantoan (2003), Marchesi (2004), Gatti (2008), Silva (2011), Carneiro (2013), Alexandrino *et al.* (2016), dentre outros.

Em relação ao delineamento metodológico da pesquisa, esta se configura como um relato de experiência, o qual é pautado em um estudo teórico bibliográfico e em uma experiência prática, que foi acumulada no exercício da profissão enquanto formadora, psicopedagoga e membro da equipe multiprofissional, articulista de planejamento e oferta de formações continuadas em serviço no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e que acate as demandas da rede, no caso em tela a perspectiva inclusiva na educação básica.

No primeiro momento do capítulo são apresentados pressupostos

teóricos abrangendo o conceito de formação de professores, formação continuada e formação em serviço, conceitos de inclusão e educação inclusiva. No segundo momento é apresentado o relato de experiência envolvendo a oferta de uma formação continuada em serviço na perspectiva inclusiva e para finalizar apresenta considerações tangíveis a temática em pauta.

Formação Continuada de Professores e a Perspectiva Inclusiva: conceitos e reflexões

Para definir a formação continuada de professores, reporta-se a Gatti (2008) que define como “[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério”. Destaca-se que existem várias maneiras de planejar, oferecer e participar de cursos de formação continuada, cada uma delas adaptada às diferentes necessidades e contextos dos professores.

Alarcão (1998) define a formação continuada de professores como um processo dinâmico, no qual o professor vai adequando a sua formação às exigências de sua prática profissional, visando o desenvolvimento das potencialidades profissionais e pessoais.

Complementando, Santos (1998) distingue os processos de formação continuada de professores de acordo com a origem da iniciativa, podendo ser **pessoal** quando professor assume a responsabilidade de buscar cursos de especialização, **institucional**, quando a própria instituição oferece capacitações aos seus docentes, **por meio de políticas públicas**, que por meio de decretos ou emendas, determinam que secretarias de educação (estaduais e municipais) desenvolvam programas de capacitação. No entanto, pondera-se que independentemente da iniciativa, a prática profissional deve ser entendida como elemento constitutivo da formação continuada dos professores e a ação deve convergir para o desenvolvimento profissional e a melhora da qualidade do processo ensino-aprendizagem, ou seja, da educação.

A formação de professores pode denominar-se continuada, em serviço ou contínua:

[...] todas as formas deliberadas e organizadas de aperfeiçoamento profissional do docente, seja através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas. Dessa forma, a formação contínua a que nos referimos consiste em propostas voltadas para a qualificação do docente, tendo em vista as possibilidades de melhoria de sua prática pelo domínio de conhecimentos e de métodos de seu campo de trabalho (Santos, 1998, p. 124).

Assim, a formação continuada de professores pode ser realizada em serviço, como Silva (2011, p.2) afirma “[...] aquela que se realiza no

próprio local de trabalho do professor, podendo ser organizadas e desenvolvidas pelas instâncias superiores de ensino, tendo como referência as realidades escolares”.

Gatti (2008, p.57) pontua que existem algumas ações que complementam a prática profissional e convergem para formação continuada em serviço, como:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos à distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

Segundo Alexandrino *et al.* (2016) a qualidade do ensino de um professor pode ser influenciada por momentos de aprendizagem ao longo de sua carreira, troca entre pares, práticas reflexivas, trabalho cooperativo e saberes experienciais.

A partir da perspectiva delineada acima, sinaliza-se a necessidade das instituições educacionais desenvolverem cursos de formação continuada que valorizem conhecimentos e experiências advindos de trabalhos coletivos, de ações pedagógicas diversificadas, e que envolvam assuntos relacionados ao contexto local e as demandas profissionais.

Neste contexto, Garcia (1999) reforça que a formação continua deve estar intrínseca à docência, sendo indispensável a ação, representando um dos elementos fundamentais à melhoria das ações didáticas e da qualidade de ensino. Assim, os cursos de formação continuada devem priorizar a articulação entre teoria e prática, com o intuito contribuir para a formação de profissionais qualificados e comprometidos com a potencialização dos processos de ensino-aprendizagem.

Corroborando, Tardif (2002) destaca a importância da formação dos professores e ressalta que os saberes desenvolvidos e construídos pelos docentes, no decorrer de suas vivências, são ressignificados à medida que ocorre a troca, construção e ampliação dos seus conhecimentos. Desta forma, os cursos de formação continuada ao envolverem a teoria e a prática, poderão favorecer amplamente o desenvolvimento e a ressignificação dos saberes necessários para enriquecer as práticas educativas, aprimorando assim os saberes docentes (disciplinares, curriculares e experienciais).

Desse modo, Candau (1997) cita três elementos fundamentais para uma formação continuada de qualidade: 1) a formação precisa ter como *locus* a escola (averiguar e iniciar o curso a partir das reais neces-

sidades dos educadores); 2) os conteúdos abordados devem ter relação com os conhecimentos prévios do professorado (estabelecer um elo entre o que o docente já conhece e os novos saberes mediados na formação); e 3) valorização do nível de experiência dos professores construído no decorrer de estudos e da prática (resgatar e valorar a identidade do professor nos processos formativos).

No decorrer da formação continuada de professores é relevante oportunizar espaços para que os professores compartilhem ações e experiências vivenciadas no contexto de atuação, seguida de reflexões que podem contribuir para a ressignificação e potencialização das práticas pedagógicas, ou seja, construção do conhecimento praxiológico, articulador da teoria e da prática em dialogicidade. Nesta dinâmica, Garcia (1999, p. 162) esclarece que “[...] a reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores uma oportunidade de análise sobre o ensino que desenvolvem”.

De acordo com Santos (1998), a formação do professor envolve a discussão sobre o próprio processo de formação desse profissional que se inicia antes mesmo do ingresso nos cursos de preparação para o magistério e continua durante toda a vida e a prática profissional, num processo permanente. É importante destacar a influência das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional, uma vez que os estudantes chegam aos cursos com conceitos e representações sobre o papel do professor, com base em suas vivências escolares.

A formação continuada de professores é fundamental para assegurar a qualidade da educação, porém, a oferta de formações enfrenta diversos desafios, os quais são mencionados a seguir:

A formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não prevêem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de atender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (Gatti, 2009, p.221)

Complementando Nascimento (2000) assevera que os cursos de formação têm apresentado demandas e baixa eficácia para o aperfeiçoamento dos docentes, devido a diversas razões, com destaque às seguintes questões: os cursos propostos, na maioria das vezes, são de curta duração e não se articulam ao cotidiano e à realidade escolar local; os

assuntos abordados não contemplam as necessidades reais dos docentes e muitas vezes existe uma desvinculação entre estudos teóricos e atividades práticas.

Outra questão que emerge envolve a formação continuada e a educação inclusiva, que na percepção de Carneiro (2013) em relação ao trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial, tem-se uma formação deficitária dos profissionais e muitas vezes não se sentem suficientemente preparados. Diante disso, é necessário considerar a formação e a valorização do professor como um processo contínuo que engloba a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas como potenciais na profissionalização e formação permanente.

No decorrer do processo formativo, é relevante os professores compreenderem o conceito de inclusão definida por Carneiro (2013, p. 29) como: “Movimento da sociedade (sociedade inclusiva) voltado para produzir a igualdade de oportunidade para TODOS”.

Para Mantoan (2003, p. 36) “A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender”. A inclusão perpassa pelo acolher a todos e cada um na sua singularidade e diferença como potencia humana com direito a educação.

Neste sentido, destaca-se a abordagem denominada Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) a qual segundo Ribeiro e Amato (2018, p.125) “[...] procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa”.

Marchesi (2004) considera a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional como fundamentais para que se produzam práticas inclusivas efetivas na escola. Se tratando da Educação Especial, a formação dos professores se torna ainda mais importante, devendo abranger conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos que permitam aos professores compreender as diferentes especificidades dos estudantes e suas necessidades educacionais.

Sobre a formação continuada para a perspectiva inclusiva julgamos essencial o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades necessárias para o ensino na diversidade, visando o aperfeiçoamento de conhecimentos técnicos que possibilitam a atuação de professores acolhedores da diversidade, que possam aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar, nos diferentes contextos de ensino: salas comuns do ensino regular, salas de recurso, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares, e nos ambientes domiciliares.

Resultados e Discussões

Neste tópico é apresentada a configuração da formação continuada de professores ofertada em uma rede pública de um município do interior do sul paranaense, tendo por foco a perspectiva inclusiva.

No primeiro momento, a equipe multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação composta por psicopedagogo, psicólogo e coordenadores pedagógicos elaborou um questionário captador de demandas para formação continuada de professores a ser aplicado na rede, o que fez emergir algumas nuances, à saber: a) Anseio por escuta das demandas e necessidades formativas considerando a realidade; b) Adequação da oferta de formação continuada a etapa do processo de escolarização que atuam; c) Apresentação da fundamentação teórica articulada a prática de sala de aula; d) Espaço de diálogo entre os professores com intuito de trocar, construir e ressignificar conhecimentos que possam potencializar as práticas pedagógicas; e) Necessidade de planejamento conjunto em prol da potencialização dos processos de ensino e aprendizagem; f) Formação continuada ofertada em serviço; g) Falta de domínio para fomentar a inclusão.

No contexto educacional, uma das preocupações consiste em como ofertar a formação continuada em serviço, visto que, existe uma carga horária e dias letivos que precisam ser cumpridos no universo escolar. Neste sentido, demonstramos que é possível desenvolver a formação continuada em serviço, sendo que bimestralmente em cada dia da semana, são reunidos professores que lecionam em uma etapa de ensino e em paralelo professores que atuam com as disciplinas de Educação Física e Artes com auxílio dos demais profissionais atuantes na escola desenvolvem a gincana de conhecimentos e atividades lúdicas com as crianças (Sistematização Quadro 1).

Quadro 1 - Formação continuada em serviço e a gincana de conhecimentos.

Formação continuada em serviço	Gincana de conhecimentos e atividades lúdicas com os alunos	Dias da formação continuada bimestralmente
Professores 1º ano	Realizada pelos professores de Educação Física e Artes com os alunos.	Segunda-feira
Professores 2º ano		Terça-feira
Professores 3º ano		Quarta-feira
Professores 4º ano		Quinta-Feira
Professores 5º ano		Sexta-Feira

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A formação continuada foi desenvolvida em serviço, a cada bimestre, em um determinado dia da semana com os alunos de uma determinada turma era realizada uma gincana abrangendo os conhecimentos trabalhados pelos professores em sala de aula, pelos professores de Arte e Educação Física, de modo que os professores daquele ano pudessem participar da formação. As atividades desenvolvidas no decorrer da gincana estavam adaptadas ao nível de escolarização e desenvolvimento da criança, englobando todos os alunos.

Assim, a formação continuada em serviço ocorreu da seguinte maneira, na segunda-feira todos os professores que atuavam no primeiro ano dos anos iniciais participavam do encontro formativo. E neste mesmo dia os professores que atuavam com a disciplina de Educação Física, Artes desenvolviam a gincana educativa com as crianças, envolvendo conteúdos trabalhados no decorrer do bimestre, de modo que a formação fosse viabilizada em alternância com os professores da rede.

A organização da formação continuada ofertada com grupo de professores que atuam no 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano contemplou as etapas descritas no quadro 2 ao longo do ano letivo.

Quadro 2 - Organização da formação continuada ofertada aos professores da rede pública municipal.

Encontro	Objetivo	1º Momento Disparador	2º Momento Fundamentação Teórica	3º Momento Roda de Conversa dialógica	4º Momento Planejamento
1º	<p>- Oportunizar a ressignificação da Educação Inclusiva</p>	<p>- Acolhida e dinâmica. - A dinâmica realizada consistiu em vender os olhos do seu par e acompanhar a locomoção e exploração de espaços internos e externos. Em seguida, os profissionais relataram como foi a experiência.</p>	<p>- Apresentação de conceitos abrangendo Inclusão, educação inclusiva e práticas inclusivas.</p>	<p>- Diálogo colaborativo e compartilhamento de informações abrangendo demandas e necessidades dos alunos incluídos na turma que lecionam. - Reelaboração coletiva a respeito de práticas pedagógicas inclusivas.</p>	<p>- Planejamento de ações visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a aprendizagem de todos.</p>
2º	<p>- Compreender o conceito e as características sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA).</p>	<p>- Acolhida e dinâmica. - Os profissionais participantes receberam pincel, folha de sulfite e tinta guache. Em seguida a orientação é colocar as mãos para trás e utilizar somente a boca e o pé para realizar a atividade. Posteriormente, realizaram relato da vivência seguida de reflexões com foco na aprendizagem e educação inclusiva.</p>	<p>- Apresentação de conceitos e características sobre o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) e a organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.</p>	<p>- Diálogo colaborativo e compartilhamento de informações abrangendo demandas e necessidades dos alunos incluídos na turma que lecionam. - Reelaboração coletiva a respeito de práticas pedagógicas inclusivas.</p>	<p>Planejamento de ações visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a aprendizagem de todos.</p>

3º	<p>-Reconhecer a importância da utilização de vários recursos (pedagógicos), materiais, técnicas e estratégias e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem com igualdade e equidade.</p>	<p>- Acolhida; - Assistir o vídeo denominado "Como funciona o barulho para o autista, explicado por crianças autistas" disponível no seguinte link https://www.youtube.com/watch?v=h4xRlwR3DFO</p>	<p>- Apresentação do aporte teórico abrangendo definições, características e possibilidades de utilizar diversos recursos para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.</p>	<p>- Diálogo colaborativo e compartilhamento de informações abrangendo demandas e necessidades dos alunos inclusos na turma que lecionam. -Reelaboração coletiva a respeito de práticas pedagógicas inclusivas.</p>	<p>-Planejamento de ações visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a aprendizagem de todos.</p>
4º	<p>Planejar e organizar um ambiente estimulante e possibilitar às crianças, terem inúmeras possibilidades de ação, experiências, vivências contribuindo para desenvolvimento e a aprendizagem.</p>	<p>- Acolhida; - Compartilhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar com cada turma, seguido de reflexões.</p>	<p>-Apresentação do aporte teórico englobando diversidade de possibilidade de organizar e desenvolver ambientes internos e externos que podem contribuir para o processo ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva,</p>	<p>-Reelaboração coletiva a respeito de práticas pedagógicas inclusivas e ambientes estimuladores.</p>	<p>- Sondagem sobre possíveis temáticas para a oferta de novas formações continuadas em serviço na rede municipal.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2024.

A partir da sondagem inicial via questionário, a equipe multi-profissional atuante na Secretaria Municipal de Educação estruturou e viabilizou a formação continuada de professores em serviço, oportunizando espaço para construção de conhecimentos teóricos articulados a prática, espaços para relações dialógicas entre os professores atuantes em cada nível de ensino, valorização dos conhecimentos prévios, dos profissionais e de seus saberes experiências no universo e dinâmica da ação educativa e formativa.

Com relação a estrutura dos encontros formativos, no primeiro momento denominado de “disparador” os professores são acolhidos e convidados a participar de uma dinâmica que envolve aspectos da temática trabalhada no encontro. No segundo momento é trabalhado a fundamentação teórica, buscando trabalhar conceitos e apresentar fundamentos do assunto abordado. No terceiro momento é oportunizado aos professores por meio da roda de conversa dialógica, compartilhar as demandas e necessidades do contexto de atuação com os alunos inclusos no ensino regular, seguida de reflexões em grupo com relação as práticas pedagógicas inclusivas. No quarto momento intitulado de planejamento, são planejadas ações e práticas pedagógicas que contribuam para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem.

Após ofertada a formação continuada em serviço, foram coletados relatos dos professores, sendo alguns apresentados a seguir:

P1- A formação continuada em serviço na modalidade ofertada, possibilitou que todos os professores pudessem participar, construir conhecimentos teórico-prático que podem ser agregados as práticas pedagógicas.

P15- Avalio como positiva a formação continuada em serviço ofertada, pois permitiu que professores que atuam em cada etapa de ensino se reunir, construir conhecimentos, dialogar, compartilhar demandas, refletir e planejar práticas pedagógicas inclusivas em prol do ensino com qualidade e equidade.

P25- Acredito que todas as formações continuadas ofertadas precisam priorizar a etapa de ensino que o professor atua, sendo abordados assuntos relacionados ao nível de desenvolvimento e as demandas dos profissionais nas referidas turmas. Quero ressaltar que essa modalidade de formação apresenta mais sentido, significado e traz contribuições para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

P30 – No decorrer da roda de conversa, socializamos aspectos relacionados aos alunos inclusos e por conseguinte, por meio do diálogo compartilhamos conhecimentos e construímos saberes que possibilitam compreender a necessidades, planejar e desenvolver práticas que possibilitam atender a diversidade.

Considerando o percurso trilhado no decorrer da formação continuada em serviço ofertada na rede pública municipal, mediante relatos e avaliações realizadas, observa-se que esta modalidade formativa con-

tribui para ampla participação dos professores atuantes em diferentes níveis de ensino, para seu desenvolvimento profissional e como potencializador da melhora da qualidade do ensino

Considerações finais

Conclui-se que a oferta de formação continuada em serviço possibilita espaço e tempo para que os professores possam participar da formação, construindo conhecimentos teóricos e práticos que podem ser ressignificados e agregados as práticas pedagógicas em prol da inclusão e aprendizagem de todos os alunos.

O trabalho também revelou a necessidade de organizar a formação continuada a partir das demandas e necessidades dos professores, aspectos que possibilitam que a formação ofertada tenha mais sentido e significado aos profissionais participantes.

Mediante estudo, evidencia-se a importância de espaços no decorrer da formação continuada para que os professores possam estabelecer uma relação dialógica, trocar experiências, construir e ressignificar conhecimentos objetivando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A aproximação entre os profissionais oportuniza conhecer o público incluso no ensino regular, as particularidades e permite que sejam planejadas e desenvolvidas ações e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

ALEXANDRINO, Daniela Fantoni de Lima et al. Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. **CINERGIS**. Vol. 18, n. 1, Santa Cruz do Sul, Jan./Mar., 2016.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 57-69, jan/abr 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Ed. Porto, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; Marchesi, Álvaro; Palacios, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, nº 5, jun., 2000.

RIBEIRO, Gláucia Roxo de Pádua. AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal da Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alecastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Ibero-americana de Educação**. p.1-11, 2011.

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

Capítulo 9

MATERIALIDADE DOS TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE CIÊNCIAS

Reflexões formativas e contribuições a práxis educativa

João Paulo Petri Assunção

Vilma Reis Terra

Nájela Tavares Ujije

Introdução

O ensino de ciências na Educação Infantil tem grande importância ao promover a exploração e o conhecimento do mundo real. Apesar de elementar, este conhecimento é a base crucial para a consolidação de conceitos científicos futuros. Segundo Studart (2020), o ensino de ciências engloba um campo de conhecimentos e uma série de atividades que proporcionam uma perspectiva científica do mundo real, estimulando o desenvolvimento das habilidades de raciocínio desde a infância. Para Hai *et al.* (2020), ao orientar as crianças a aprender, compreender, descobrir e descobrir-se neste mundo em que vivemos por meio do ensino das ciências, estamos a formar sujeitos que possuem um pensamento criativo, imaginativo e investigativo.

Nessa perspectiva, na Educação Infantil, as crianças são capazes de formular suposições, questionar e confrontar ideias, permitindo assim o desenvolvimento gradual de conceitos científicos relacionados a fenômenos naturais. Esse processo pode ser estimulado por atividades didáticas que as incentivem a refletir sobre o conhecimento, confrontando suas concepções espontâneas com as explicações do professor. Isso, ao longo

do tempo e considerando suas limitações de idade, auxilia as crianças a adquirirem conhecimentos que lhes permitirão abordar o mundo de forma crítica (Rocha; Rosa; Darroz, 2023).

Destarte, o objetivo deste trabalho é promover uma discussão teórico-bibliográfica sobre a viabilidade dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), como uma dinâmica didático-pedagógica eficaz na Educação Infantil, para abordagem do ensino de ciências. A estratégia dos 3MP (1) problematização inicial, 2) organização do conhecimento e 3) aplicação do conhecimento) é baseada nas ideias de Freire (1987), enfatiza a importância da construção do conhecimento por meio de uma educação reflexiva que promove a liberdade, o pensamento crítico e a formação de indivíduos ativos que questionam e constroem conhecimento por meio de interações sociais.

Nas seções a seguir, abordaremos a estrutura da dinâmica dos 3MP e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem em ciências na Educação Infantil. Com isso, buscamos investigar a produção nacional de artigos de periódicos, teses e dissertações dos últimos anos sobre a aplicabilidade dos 3MP como estratégia didático-pedagógica na Educação Infantil, com foco no ensino de ciências.

Os Três Momentos Pedagógicos e o Ensino de Ciências: possibilidades e aproximações na Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RC-NEI) destaca o eixo “natureza e sociedade” com o propósito de integrar as abordagens das Ciências Humanas e Naturais (Brasil, 1998). Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil (Brasil, 2017) também enfatiza a abordagem interdisciplinar, apresentada pelos campos de experiências, tendo em vista a formação integral da criança.

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de **fenômenos naturais** e **socioculturais**. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstam também curiosidade sobre o **mundo físico** (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o **mundo sociocultural** (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.) (Brasil, 2017, p. 42-43, grifo nosso).

Frente ao exposto, vislumbramos que o ensino de ciências é elemento educativo e formativo salutar desde a tenra idade, e que a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em conformidade com

Ujiie (2019) ganha aplicabilidade na Educação Infantil com contribuições essenciais a formação integral.

Segundo Hai *et al.* (2020, p. 29), “[...] o professor precisa intencionalmente, trabalhar ciências com as crianças, levando-as a se conhecerem, conhecerem os outros, o mundo social e natural no qual estão inseridas”. Nesse sentido, Silva e Lorenzetti (2020, p. 6) corroboram com a dinâmica citando que, “tornar os conteúdos científicos dotados de significado para discutir o papel do desenvolvimento científico e tecnológico e suas implicações na dinâmica social apresenta-se como uma questão importante para o ensino de ciências”. Dessa forma, acreditamos em um ensino de ciências voltado para a promoção da alfabetização científica desde a infância.

Conforme Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 57), a alfabetização científica “[...] pode e deve ser desenvolvida desde a fase inicial de escolarização, mesmo antes que a criança saiba ler e escrever”, de forma a contribuir para a integração dos estudantes à cultura científica, por meio de atividades que promovam a interdisciplinaridade e a contextualização. Nesse contexto, é necessário promover um diálogo entre os indivíduos e entre os diferentes campos do conhecimento para alcançar a interdisciplinaridade. Isso implica a busca por propostas didáticas que facilitem essa abordagem, como exemplificado pelos Três Momentos Pedagógicos (3MP) (Locatelli; Crestani; Rosa, 2020).

A dinâmica conhecida como 3MP, “abordada inicialmente por Delizoicov (1982), ao promover a transposição da concepção freiriana para o espaço da educação, é baseada na perspectiva da abordagem temática [...]” (Ferreira, Paniz e Muenchen, 2016, p. 514). Nesse sentido, a partir da concepção dialógico-problematizadora de Freire (1987), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) propõem para o desenvolvimento do programa de ensino em sala de aula 3MP, sendo eles:

Problematização inicial: apresentam-se situações reais que os alunos conhecem e presenciam e que estão envolvidas nos temas, embora também exijam, para interpretá-las, a introdução dos conhecimentos contidos nas teorias científicas. Organiza-se esse momento de tal modo que os alunos sejam desafiados a expor o que estão pensando sobre as situações [...]. **Organização do conhecimento:** Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, sob a orientação do professor [...]. **Aplicação do conhecimento:** Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo como outras situações que, embora não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, podem ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002, p. 200-202).

Nos 3MP, a problematização está implícita em todos os momen-

tos, pois procura dialogar, discutir, investigar, problematizar situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes (Araújo; Muenchen, 2018). Na Educação Infantil, o momento do diálogo e da problematização ocorre geralmente nas rodas de conversa, durante as quais o professor tem a oportunidade de fomentar a curiosidade das crianças por meio de um problema. Ainda de acordo com as autoras, a dialogicidade, juntamente com a problematização, é integrada em todos os momentos pedagógicos. Essa dinâmica visa colaborar com os educandos na construção de soluções para os problemas que surgem em suas vidas, permitindo que expressem suas opiniões, dúvidas e anseios.

No contexto da dinâmica dos 3MP, os assuntos são apresentados não como fatos a serem memorizados, mas como problemas a serem resolvidos, derivados da experiência de vida dos educandos. Isso permite que, ao longo do período de escolarização, esses problemas sejam compreendidos por meio de conhecimentos que os alunos ainda não possuem, incluindo aqueles de natureza universal, como os das teorias da física. Quando se problematiza de maneira dialógica, o objetivo é que os conceitos sejam incorporados à vida e ao pensamento do educando (Muenchen; Delizoicov, 2014).

É nesse contexto que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é um espaço privilegiado para a problematização por meio de diálogos, pois valoriza a curiosidade espontânea das crianças, expressa através da busca, investigação e descoberta. Além disso, esta etapa de ensino deve proporcionar momentos de escuta sensível, permitindo a expressão de sentimentos, dúvidas e anseios das crianças, além de incentivar o compartilhamento de saberes e a construção coletiva de conhecimentos sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Na literatura, encontramos diferentes interpretações e compreensões quanto à interdisciplinaridade, o que acaba, por sua vez, repercutindo em diferentes conceitos. Nesse sentido, “independentemente da definição encontrada na literatura especializada, [...] a interdisciplinaridade está sempre voltada à preocupação com a superação da fragmentação da ciência e dos conhecimentos produzidos” (Locatelli; Crestani; Rosa, 2020, p. 192). Para Freire (1987) a interdisciplinaridade é um processo de construção de conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura.

A Educação Infantil é uma etapa educacional pautada na interdisciplinaridade. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) preconiza a estruturação da prática pedagógica na Educação Infantil por campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) estes são interdiscipli-

nares e articulados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo aos alunos os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Em síntese, os campos de experiências são um arranjo curricular que integra as situações e vivências do cotidiano das crianças e seus saberes, incorporando-os aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural (Brasil, 2017). A dinâmica dos campos de experiências na Educação Infantil privilegia a conexão entre diversas áreas do conhecimento, possibilitando às crianças uma compreensão mais integrada e menos fragmentada do mundo ao seu redor.

Defendemos, portanto, a possibilidade de integrar o ensino de ciências à abordagem dos 3MP desde a primeira infância. A Educação Infantil destaca-se como uma etapa da Educação Básica propícia para essa integração, uma vez que a dinâmica dos campos de experiências contribui para a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem não apenas estimula a curiosidade e a investigação, mas também auxilia as crianças a desenvolverem habilidades diversas, assim como um pensamento reflexivo e crítico. Acreditamos que a infância é um período importante para nutrir a curiosidade inata das crianças e seu desejo de explorar o mundo ao seu redor. Dessa forma, ao oferecer um ambiente que incentiva a curiosidade e a exploração, a Educação Infantil contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, político, estético e emocional dos pequenos, enfim para sua formação integral.

Resultados e Discussões

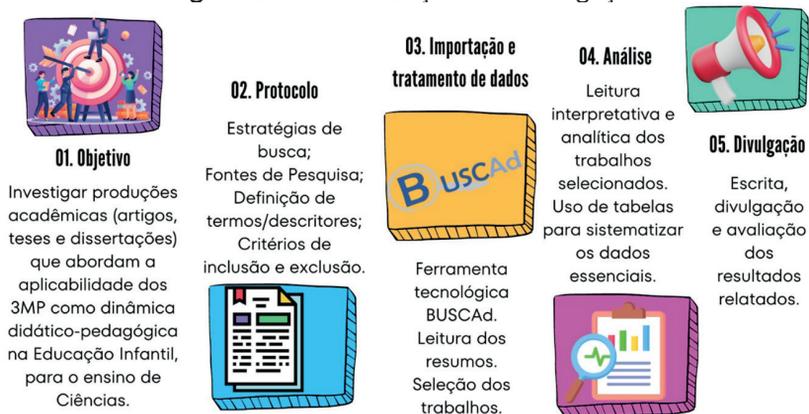
Neste trabalho, investigamos a produção nacional de artigos de periódicos, teses e dissertações nos últimos anos sobre a aplicabilidade dos 3MP como dinâmica didático-pedagógica na Educação Infantil, para abordagem do ensino de ciências. Para esta pesquisa, foi utilizada a ferramenta tecnológica BUSCAD (Mansur; Altoé, 2021). Desenvolvida no Microsoft Excel, a ferramenta contribuiu no processo de importação e tratamento dos dados de estudos neste trabalho.

A ferramenta em questão, intitulada BUSCAD, uma abreviação para Buscador Acadêmico, em sua versão 2.2.0, foi desenvolvida e aprimorada a partir das necessidades de Mestrandos e Doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT), do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), em realizar Revisões de Literatura de suas investigações (Mansur; Altoé, 2021, p. 12).

Nesta pesquisa, utilizamos a versão mais recente da planilha de busca, a 2.8.4. Para a condução deste trabalho, optamos por acessar a plataforma Periódicos CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses & Dissertações-CAPES, dispo-

níveis através da ferramenta BUSCA_d. No decorrer da investigação, empregamos os seguintes descritores: “educação infantil,” “três momentos pedagógicos,” e “ensino de ciências,” combinados por meio do operador booleano “AND”. Duas sequências de pesquisa foram selecionadas: uma com todos os termos e outra sem “ensino de ciências”. Após a busca, foram encontrados 17 (dezesete) trabalhos, dos quais 9 (nove) eram duplicados e foram excluídos. Os trabalhos restantes foram submetidos à planilha de tratamento da ferramenta BUSCA_d, considerando os termos-chave mencionados anteriormente, resultando em 6 (seis) trabalhos para análise. Na Figura 1, apresentamos uma síntese da organização do processo de investigação.

Figura 1 - Sistematização da Investigação



Fonte: Organização dos Autores (2024).

Após concluir o tratamento dos dados e obter os resumos individuais de cada trabalho, realizamos uma análise, aderindo estritamente aos critérios estabelecidos para inclusão e exclusão na pesquisa. Esses critérios, devidamente delineados no Quadro 1, serviram como guia detalhado durante a avaliação, garantindo uma abordagem criteriosa e consistente no processo de seleção dos estudos a serem considerados na pesquisa em questão.

Quadro 1 - Critérios de inclusão e exclusão utilizados na pesquisa.

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
<ul style="list-style-type: none">- Trabalhos sobre a aplicabilidade dos 3MP como dinâmica didático-pedagógica na Educação Infantil, para abordagem do ensino de ciências;- Trabalhos que contenham os termos da planilha de busca no título, ou resumo, ou palavra-chave.	<ul style="list-style-type: none">- O trabalho não possui um resumo;- O trabalho está publicado apenas como resumo;- O estudo é uma versão mais antiga de outro estudo já considerado;- Não é possível ter acesso ao estudo;-Trabalhos que não abordam o ensino de ciências.

Fonte: Organização dos Autores (2024).

No Quadro 2, foram identificados os seguintes elementos nos seis trabalhos analisados: autor(a), título, tipologia do trabalho, ano de publicação e objetivo geral da pesquisa. Este levantamento abrangente oferece uma visão detalhada das características essenciais de cada trabalho, permitindo uma compreensão mais profunda das contribuições individuais para o campo de estudo.

Quadro 2 - Levantamento de dados analíticos da pesquisa

Título	Objetivo	Tipologia	Autoria
O conhecimento em Ciências na Educação Infantil: Uma abordagem teórico-metodológica.	Apresentar uma sequência didática, que visa oportunizar o conhecimento em Ciências na Educação Infantil, estruturada segundo os Três Momentos Pedagógicos.	Dissertação	(Cardoso, 2017)
Construindo saberes sobre a separação dos resíduos sólidos na Educação Infantil.	Importância de construir saberes desde a Educação Infantil para a separação dos resíduos sólidos.	Artigo	(Bitencourte; Morem Cossio Rodriguez, 2019)
A construção da Rede Temática Complementar no contexto da Educação Infantil: O brincar baseado nos Três Momentos Pedagógicos.	Investigar o papel da Rede Temática Complementar (RTC) na elaboração de brincadeiras baseadas nos Três Momentos Pedagógicos (3MP), bem como limites e possibilidades desta articulação.	Dissertação	(Barbosa, 2020)
Os Três Momentos Pedagógicos na Educação Infantil: Experiências práticas de educação ambiental	Investigar a importância do ensino de Ciências Naturais na Educação Infantil, a partir do relato de uma experiência didática.	Artigo	(Almeida, 2020)
Aprendizagem em Ciências na Educação Infantil: Estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais.	Analisar como ocorre, no espaço e tempo escolar da Educação Infantil, as aprendizagens de diferentes naturezas, frente a uma sequência didática voltada a discutir conceitos de Ciências apoiados em recursos didáticos, dentre os quais os tecnológicos digitais.	Dissertação	(Rocha, 2022)
Aprendizagem na Educação Infantil: Possibilidades a partir de uma sequência didática para abordar conhecimento científico.	Investigar os tipos de aprendizagem favorecidos por uma sequência didática para abordar conhecimento científico na Educação Infantil, apoiada didaticamente nos Três Momentos Pedagógicos (3MP) e no uso de tecnologias digitais.	Artigo	(Rocha; Rosa; Darroz, 2023)

Fonte: Organização dos Autores (2024).

Os trabalhos selecionados foram submetidos a uma leitura interpretativa e analítica, visando à elaboração de

sínteses e à identificação de diversos elementos essenciais que buscam materializar a dinâmica dos 3MP na Educação Infantil para a abordagem do ensino de ciências.

Inicialmente, encontramos nos trabalhos elementos comuns, como a elaboração e aplicação de sequências didáticas organizadas na dinâmica dos 3MP. Nesse contexto, destacam-se as pesquisas de Cardoso (2017), Rocha (2022), e Rocha; Rosa; Darroz (2023). Outras pesquisas apresentam relatos de experiências através de atividades e projetos adaptados aos 3MP, como é o caso de Almeida (2020) e Bitencourte; Morem Cossio Rodriguez (2019). A pesquisa de Barbosa (2020) caracteriza o papel da Rede Temática Complementar (RTC) na criação de brincadeiras baseadas nos 3MP. Nesse estudo, desenvolveu-se um processo formativo com as professoras, que elaboraram e implementaram brincadeiras fundamentadas nos 3MP.

No que tange o público-alvo e à localização das pesquisas realizadas, observamos que todas elas foram conduzidas com crianças da Educação Infantil, abrangendo desde bebês matriculados em turmas de berçário (com idades entre um e dois anos), como destacado por Bitencourte; Morem Cossio Rodriguez (2019), até crianças com idades entre 4 e 6 anos, como nas demais pesquisas. É relevante notar que na pesquisa de Barbosa (2019), além das crianças, participaram 7 professoras e uma coordenadora pedagógica no processo formativo. Ademais, a maioria dos estudos foi realizada no Estado do Rio Grande do Sul, com apenas um realizado na Bahia.

Em relação às temáticas abordadas, destaca-se a preocupação com a educação ambiental, como a importância da conscientização sobre o descarte correto de resíduos sólidos, a reciclagem de óleo de cozinha, lixo eletrônico e lixo doméstico. Esses conceitos promovem o desenvolvimento da consciência ambiental. O ciclo da água também foi explorado, devido à diversidade de conceitos científicos envolvidos e à presença de um fenômeno natural comum e frequentemente observado pelas crianças: a chuva. Além disso, houve intervenção didática na temática “Animais da floresta”, contextualizando o conhecimento a partir das vivências dos estudantes. Barbosa (2019) apresenta o Tema Gerador “As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática”. A partir do ciclo temático, foram elaboradas três unidades de conhecimento das ciências naturais: poluição das águas; pesca; e manguezal, com a subunidade ecossistemas.

De modo geral, nota-se um foco significativo em temáticas voltadas para a observação dos fenômenos naturais e do ambiente no qual as crianças estão inseridas, bem como nos impactos gerados pela intervenção humana. Essas abordagens buscam fomentar uma compre-

ensão mais profunda do mundo natural e das consequências das ações humanas, incentivando a reflexão crítica e o desenvolvimento de uma consciência ambiental desde cedo.

Ao analisar os trabalhos, observamos uma diversidade de atividades e recursos pedagógicos empregados para explorar as temáticas, como o uso de vídeos, histórias infantis, aulas de campo, atividades experimentais, entre outros. A estratégia das rodas de conversa foi de suma importância em diferentes momentos pedagógicos. Portanto, é essencial destacar algumas atividades organizadas com base na dinâmica dos 3MP, bem como apresentar sugestões de futuras atividades e temas abordados nas pesquisas investigadas.

A autora Cardoso (2017) apresenta em sua dissertação uma sequência didática que visa oportunizar o conhecimento em ciências na Educação Infantil, estruturada segundo a perspectiva dos 3MP. A proposta foi aplicada em uma turma de pré-escola de dezenove crianças na cidade de Mormaço-RS e utilizou desenhos animados, atividades experimentais e objetos de aprendizagem como recursos pedagógicos para ensinar sobre o ciclo da água.

A importância do trabalho reside na aplicação de uma metodologia que promove a interação e o desenvolvimento do conhecimento científico desde a infância. Através de problematizações dialógicas, a proposta buscou integrar conhecimentos científicos com o cotidiano das crianças, incentivando uma postura investigativa e o interesse pela ciência. Foram utilizados diversos métodos de coleta de dados, como gravações de áudio, desenhos, entrevistas e diários de bordo, para analisar a evolução do conhecimento das crianças.

Os resultados mostraram que as crianças em idade pré-escolar já têm uma capacidade natural de explorar e questionar o mundo ao seu redor, sendo essencial incorporar essas atividades na rotina escolar. A sequência didática desenvolvida revelou-se eficaz ao evidenciar que a curiosidade natural das crianças pode ser direcionada para a construção de conceitos científicos. Além disso, o trabalho destaca a necessidade de abordagens teórico-metodológicas contextualizadas que relacionem os conhecimentos científicos às experiências cotidianas das crianças, promovendo um aprendizado significativo e contínuo. A dissertação inclui um produto educacional que serve como um guia prático para professores da Educação Infantil, incentivando o uso da tecnologia como ferramenta de ensino e propondo a expansão dessa metodologia para outras temáticas científicas.

As autoras Bitencourte e Morem Cóssio Rodriguez (2019) conduziram um estudo, descrevendo uma atividade destinada a enfatizar a importância de construir saberes desde a infância, especificamente com

uma turma de berçário II, sobre a separação de resíduos sólidos, utilizando personagens de desenhos animados conhecidos pelas crianças. Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação e perpassou-se pelos 3MP. Além disso, o estudo investigou, por meio de questionários, como as famílias dos alunos lidam com o descarte de resíduos sólidos. A atividade que estruturou o Projeto “Lixo é no Lixo” foi concebida com o objetivo de conscientizar sobre o descarte correto dos resíduos sólidos desde a Educação Infantil.

Com temática semelhante, Almeida (2020) relata uma experiência de educação ambiental em duas turmas de Educação Infantil, adaptando a metodologia dos 3MP para um projeto de reciclagem. O estudo explorou a importância do ensino de ciências na Educação Infantil por meio dessa iniciativa. Os alunos participaram de discussões reflexivas e atividades práticas, incluindo visitas a campo, com o objetivo de promover a conscientização sobre a reciclagem.

Barbosa (2020) investigou o papel da Rede Temática Complementar (RTC) na elaboração de brincadeiras baseadas nos 3MP e seus limites e possibilidades. Utilizando o tema gerador “As riquezas naturais do Iguape: entre o discurso e a prática” da comunidade do Iguape, Ilhéus/BA, que estruturou o Projeto Político Pedagógico de uma escola, foi desenvolvido um processo formativo com as professoras para elaborar e implementar brincadeiras baseadas nos 3MP. Os resultados mostram que essas brincadeiras estruturadas com base nos 3 MP promoveram a aprendizagem em ciências para crianças da pré-escola, utilizando uma abordagem dialógica que envolveu escuta, linguagem e desenhos. A RTC utilizou as falas e desenhos das crianças como suporte para construir conhecimento, revelando a realidade através do olhar infantil.

O processo formativo “O Brincar no Contexto dos 3MP” foi realizado com as professoras, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva freiriana (Freire, 1987) e baseado na dinâmica dos 3MP, adaptados por Rambo (2017) para a Educação Infantil. O processo incluiu 18 encontros, totalizando 40 horas, envolvendo professores, pais e a comunidade. As atividades compreenderam a ampliação da RTC com falas de crianças, a elaboração e implementação de brincadeiras, e a construção de uma fossa séptica ecológica na escola, explorando aspectos de Tecnologia Social (TS). A RTC, construída a partir das falas significativas das crianças, foi essencial para planejar e implementar brincadeiras baseadas nos 3MP. Os desenhos e as falas das crianças foram importantes no processo de construção do conhecimento, pois os desenhos refletiam a realidade percebida pelos alunos.

Nos trabalhos de Rocha (2022) e Rocha; Rosa e Darroz (2023) abordam sobre a implementação e análise de uma sequência didática

para promover a aprendizagem de conhecimento científico na Educação Infantil, especialmente utilizando recursos tecnológicos digitais. A investigação foca em uma intervenção didática sobre o tema “Animais da Floresta”, envolvendo crianças de 4 a 5 anos. A estrutura da intervenção segue os 3MP e inclui atividades que estimulam diferentes tipos de aprendizagem, como cognitiva, motora e afetiva. Os resultados indicam que a sequência didática proporciona aulas dinâmicas e significativas, que o conhecimento científico pode ser abordado desde cedo e que as tecnologias digitais são eficazes para potencializar as ações educativas.

A pesquisadora Rocha (2022) enfatiza que a Educação Infantil vai além do aspecto conceitual, sendo um conjunto de elementos que contribuem para a formação integral do cidadão. Destaca a importância de a criança desde cedo dialogar com conhecimentos científicos e compreender a natureza. Propõe a sequência didática como uma forma significativa de construção do conhecimento, baseada em atividades que integram o cotidiano da criança e promovem habilidades essenciais e autonomia. Essas sequências devem ter continuidade e sentido, possibilitando o desenvolvimento de um pensamento crítico e atuante na sociedade.

A autora menciona a eficácia da combinação entre sequência didática, conhecimento científico e uso de ferramentas tecnológicas digitais na prática educacional. A sequência didática apoiada nos 3MP tornou as aulas mais interativas e enriqueceu o processo educacional, proporcionando novas experiências para os alunos e facilitando a construção de novos conhecimentos individuais e coletivos. Sugere que o estudo apresentado pode inspirar pesquisas futuras, incluindo sequências didáticas sobre diversos temas científicos além de animais, como horta na escola, elementos da natureza, experiências, entre outros. Também sugere investigações sobre a formação de professores para o uso do conhecimento científico na Educação Infantil e o emprego de ferramentas tecnológicas, como gamificação e robótica, para facilitar a alfabetização e o ensino na Educação Infantil.

Efetuamos uma análise mediatizada pelos artigos e dissertações encontradas, a qual demonstra e fortalece a viabilidade da aplicação dos 3MP na Educação Infantil, considerando o desenvolvimento integral da criança da primeira infância e a formação elementar voltada ao ensino de ciências, considerando o conhecimento de mundo físico, social e natural.

Considerações Finais

Este estudo destacou que a implementação da dinâmica dos 3MP na Educação Infantil está em estágios iniciais. Demonstrou-se que essa abordagem pode fomentar uma educação emancipatória, fundamentada

no diálogo e na problematização, aproximando a experiência escolar à realidade cotidiana das crianças. No entanto, é evidente a necessidade de mais pesquisas, dada a pouca quantidade de trabalhos disponíveis. Acreditamos que a aplicação dos 3MP pode ser altamente eficaz na prática educacional, especialmente no contexto do ensino de ciências na primeira infância, incentivando a expansão dessas investigações para outras abordagens na Educação Infantil. Através dos momentos pedagógicos, os autores encontrados demonstraram que foi possível desenvolver um processo de aprendizado significativo para as crianças, inspirado na perspectiva freiriana, enfatizando a problematização e o diálogo.

Para efetivar a aplicação 3MP na Educação Infantil, é importante fomentar a discussão e a integração desses princípios na formação continuada dos professores. É fundamental que os educadores se aproximem dos 3MP no contexto do ensino de ciências e estejam plenamente familiarizados com essa dinâmica. Dessa forma, poderão sentir-se confiantes ao implementar em sala de aula atividades que incentivem a problematização e a dialogicidade desde os primeiros anos escolares, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Referências

ALMEIDA, Lia Heberlê de. Os três momentos pedagógicos na Educação Infantil: experiências práticas de Educação Ambiental. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.clac.org/index.php/relacult/article/view/1691>. Acesso em: 9 set. 2023.

ARAÚJO, Laís Baldissarelli de; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículos: algumas potencialidades. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 51-69, maio. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/1982-5153.2018v11n1p51>. Acesso em: 23 de jul. 2023.

BARBOSA, Leticia dos Santos. **A construção da Rede Temática Complementar no contexto da Educação Infantil**: o brincar baseado nos três momentos pedagógicos. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA, 2020.

BITENCOURTE, Andreia Domingues; MOREM CÓSSIO RODRIGUEZ, Rita De Cássia. Construindo saberes sobre a separação dos resíduos sólidos na Educação Infantil. **RELACult** - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, n. 4, 2019. Disponível em: <https://periodicos.clac.org/index.php/relacult/article/view/1292>. Acesso em: 9 set. 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF, v.3, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CARDOSO, Michele Ferreira. **O conhecimento em ciências na educação infantil**: uma abordagem teórico-metodológica. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.

DELIZOICOV, D. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**: relato e análise de uma prática educacional na Guiné Bissau. 1982. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Marínes Verônica; PANIZ, Catiane Mazocco; MUENCHEN, Cristiane. Os três momentos pedagógicos em consonância com a abordagem temática ou conceitual: uma reflexão a partir das pesquisas com olhar para o ensino de ciências da natureza. **Ciência e Natura**, v.38, n.1, p. 513-525, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/18951>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAI, Alessandra Arce; SILVA, Debora. A. S. M; VAROTTO, Michele.; MIGUEL, Carolina Costa. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2020.

LOCATELLI, Aline; CRESTANI, Eva Rita Machado Ferreira; ROSA, Cleci Terezinha Werner. Os três momentos pedagógicos e a interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza: análise de um curso de formação continuada. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 1, p. 188-213, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11137>. Acesso em: 28 de jul. de 2023.

LORENZETTI, Leonir.; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, p. 45-61. 2001.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas. **Revista Eletrônica em Sala de Aula em Foco**, v.10, n. 1, p. 8-28, 2021.

MUENCHEN, Cristiane; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/y3QT786pHBdGzxcRtHTb9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 31 maio 2024.

ROCHA, Bruna Eduarda. **Aprendizagem em ciências na educação infantil**:

estudo de uma sequência didática envolvendo recursos tecnológicos digitais. 2022. 179 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2022.

ROCHA, Bruna Eduarda; ROSA, Cleci Teresinha Werner da; DARROZ, Luiz Marcelo. Aprendizagem na Educação Infantil: possibilidades a partir de uma sequência didática para abordar conhecimento científico. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 19, n. 42, p. 35-52, jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13092>. Acesso em: 08 set. 2023.

SILVA, Virginia Roters; LORENZETTI, Leonir. A alfabetização científica nos anos iniciais: os indicadores evidenciados por meio de uma sequência didática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e222995, 2020.

STUDART, Nelson. Prefácio. In: HAI, Alessandra Arce; et al. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2020.

UJIE, Nájela Tavares. **Abordagem CTS e Formação de Professores em Contexto**: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância. Curitiba-PR: CRV, 2019.

Capítulo 10

LITERATURA INFANTIL E DESEMPAREDAMENTO NA ESCOLA DA INFÂNCIA:

Reflexão acerca da práxis educativa

*Lucinete Aparecida Rebouças
Nájela Tavares Ujiie*

Em um cenário pós-pandêmico e de urbanização, o desemparelhamento se torna algo extremamente necessário, visto que as crianças passaram um longo período nos lares e tendo por janela de acesso aparelhos eletrônicos que hoje continuam as aprisionando e impedindo as vivências interativas reais, corporais e de contato com a natureza. Na educação Infantil isso é possível a partir do momento em que as crianças interagem, em ambientes mais livres, com as brincadeiras, já que é por meio delas que constroem o desenvolvimento do saber mediado por práticas partilhadas aos elementos da natureza, explorando e vivenciando o corpo através de experiências emocionais, sensoriais e sociais.

Nesta dinâmica o capítulo apresentado tem por objetivo refletir sobre o desemparelhamento das crianças na educação infantil e a necessidade do brincar na natureza para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social a partir de experiências lúdicas, tendo como subsídio a obra literária “A laranja colorida” de Ronaldo Simões Coelho, como instrumentalizadora da práxis educativa.

O trabalho delineado enquadra-se metodologicamente como relato de experiência, pautado na práxis educativa cotidiana da educação infantil e prima por descrever e refletir os procedimentos que estiveram envolvidos na dinâmica de trabalho educativo com a obra literária “A laranja colorida”, junto a crianças pré-escolares no pós-pandemia.

O relato de experiência, de acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), permite a apresentação crítica de práticas e/ou intervenções científicas e/ou profissionais, proporcionando reflexão sobre ação, sistematizada

zação da práxis e melhoria das ações científicas e profissionais.

Assim, a metodologia evidencia um relato de experiência reflexivo com interlocução com aporte teórico de Coelho (2000), Soares (2004, 2020), Tiriba (2005, 2023), Horn e Silva (2008), Ujiie e Pinheiro (2022) e Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022) respaldando a discussão e reflexão no que tange a literatura infantil e o desemparedamento como elementos salutares para a práxis educativa junto a primeira infância.

Na educação infantil, as brincadeiras ao ar livre são recursos pedagógicos que possibilitam o processo de aprendizagem em múltiplas linguagens. Essas brincadeiras permitem aos pequenos se comunicarem prazerosamente e amadurecerem, interagindo e desempenhando papéis sociais numa troca de experiências, indispensável para o crescimento em todos os aspectos. Assim, a práxis educativa pontua a importância significativa do desemparedar, pois ao brincar na natureza as crianças assumem uma visão plural e integral se apropriando de toda dimensão humana num aprendizado ativo, explorador e investigativo.

Tiriba (2005, p. 10) pontua “[...] as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias”. Nesta dinâmica, compreendemos que o brincar em contato com a natureza é elemento estruturante da formação integral da criança, ou considerando os preceitos freirianos formação do homem e da mulher em sua inteireza humana.

Frente ao exposto, o brincar é uma linguagem pedagógica essencial para a educação infantil, pois, ao atribuir novos significados aos objetos, torna-se uma experiência indispensável no reconhecimento do espaço em relação ao outro, em que o professor desempenha o papel de mediador no desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. Por isso que os documentos legais (Brasil, 1998, 2010, 2017 e Paraná, 2018) enfatizam o brincar como parte da aprendizagem, sendo assim, ao brincar a criança interage e compreende o mundo a sua volta, socializando-se com outras culturas e linguagens, desencadeando o saber e o amadurecimento de suas estruturas, a assimilação de conceitos e experiências desenvolvendo assim novas maneiras de aprender.

O professor, neste sentido, atua instigando a descoberta do conhecimento através de memórias de sua própria infância em um resgate de brincadeiras nos espaços externos, tendo a literatura infantil e o ensino de ciências na natureza como parceiros da ação aprendiz. A obra literária mote da práxis educativa em sua textualidade e imagem convida ao desemparedamento, e, mediados pela professora, as crianças, coparticipes do ato educativo, são convidadas ao contato direto com a

natureza, a fim de favorecer sua formação integral nas áreas cognitivas, sociais, culturais e emocionais.

Literatura Infantil e Desemparedamento na Educação Infantil

A Literatura Infantil proporciona a formação humana explorando o desenvolvimento do imaginário, despertando a criatividade e enriquecendo o conhecimento de mundo. De acordo com Lajolo (2010, p. 44) a leitura literária: “Permanecem no leitor, incorporadas como vivência, marcos da história de cada um. Tudo o que lemos nos marca”. De tal forma a leitura é alimento para o corpo e para alma, favorece a relação do mundo adulto com a criança, aprimorando novos conhecimentos, constituindo o senso crítico e estético, o que se leva para uma vida toda.

Dessa maneira, no desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, se faz necessário o uso dos livros de Literatura Infantil para a formação integral da criança, alimentada pela fantasia e emoção do mundo *non sense*¹, ficcional, que aprimora a constituição do ser humano e é demarcada por Candido (2011) como direito fundamental.

É válido registrar que a Educação Infantil não tem função alfabetizadora mas é espaço-tempo de experiências de letramento e literacia, âmbito de *alfaletrar* (Soares, 2020). De acordo com Soares (2004, p.7) “[...] na Educação Infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento”. *Alfaletrar* envolve reflexão, raciocínio, experimentação, vivência e contextualização. *Alfaletrar* envolve todas as disciplinas, áreas do conhecimento e todas as linguagens, envolve uma ação interdisciplinar que congrega corpo e mente (Soares, 2020).

Assim, na Educação Infantil, o contato com a Literatura Infantil é essencial ao passo que proporciona as crianças um enriquecimento do saber, por meio do mundo da fantasia e emoção que são despertados pela magia das palavras, por meio dos livros e por meio da contação de histórias. De acordo com Coelho (2000) a literatura, e em especial a infantil, tem dupla função: educativa e estética, pedagógica e de encantamento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010) nos incisos III, VIII e IX do artigo 9, tangência a importância das práticas pedagógicas de letramento em articulação com a Literatura Infantil na primeira infância:

[...] III-Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. [...] VIII - Incenti-

1 Mundo sem lógica, sem sentido, sem nexos, mundo da fantasia e imaginação.

vem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação, e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e natureza. [...] IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 30).

A literatura infantil possui uma multiplicidade de significados para a aprendizagem, pois “[...] através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” (Abramovich, 1991, p. 17). É salutar que, na Educação Infantil, a Literatura Infantil faça parte do cotidiano em todas as turmas que vão do berçário ao pré-escolar, a literatura ela é interdisciplinar, transdisciplinar ou multidisciplinar, assim como a Educação Infantil. Sendo algo prazeroso para as crianças que demonstram sentimentos ao contato com os livros, podendo se comunicar de diversas formas, interagindo com estímulos como no berçário por exemplo “[...] interagir a estímulos do (a) professor (a) no decorrer das contações de histórias, observar e manusear livros imagens, apontando fotos, figuras ou objetos conhecidos em ilustrações” (Paraná, 2018, p. 15).

Dessa maneira, a literatura em suas mais variadas formas constitui-se um elemento indispensável para a aquisição de conhecimentos do ser humano em relação ao mundo e a si mesmo, ou seja, à medida que lê, o homem amplia as suas capacidades intelectuais e cognitivas, melhora o vocabulário, adquire crescimento pessoal e a fluência no ato da comunicação, que pode ser iniciado nos primeiros anos de vida na Educação Infantil. “A linguagem que constrói a Literatura Infantil apresenta-se como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço fictício, da fantasia, da aquisição do saber” (Paiva e Oliveira, 2010, p. 46).

E a partir de então, a criança passa a ter contato com um mundo de conhecimento, desenvolvendo as funções mentais e corporais que o contato com a literatura infantil possibilita além de divertir, emocionar, fantasiar também forma leitores desde a pequena infância, perpassando a leitura de mundo e da palavra.

O processo de formação de um leitor começa antes mesmo de se aprender a ler por meio do contato com a escrita. A sedução e o início deste caminho se dão ainda no ventre materno e/ou no berço, quando o bebê entra em contato com as primeiras obras literárias, que lhes chega através das canções de ninar, ou mesmo das conversas e brincadeiras feitas pelos adultos nas quais os bebês respondem por meio de balbucios (Ujii, 2017, p. 95).

As práticas de letramento literário podem ser antecedentes a entrada no universo educacional escolar, mas na entrada do bebê, da criança pequenininha e pequena a aproximação com este tipo de prática

é fundamental, cantigas, versos, parlendas, contação de histórias etc, são atividades essenciais à ação educativa junto a primeira infância. “O contato com a Literatura Infantil e a contação de histórias oportuniza a criança o apreender o mundo com entusiasmo” (Ujii, 2017, p. 99).

A partir das histórias lidas ou contadas podemos desdobrar uma série de práticas pedagógicas e ações: relatos orais e escritos dos mediadores e das crianças; desenhos; dramatizações; modelagens; dobraduras e recortes; brincadeiras; construção de maquetes; pinturas, performance, enfim o emanar das cem linguagens da criança (Malaguzzi, 2016).

Para além, da importância da Literatura Infantil na formação da criança é mister o desemparedamento da infância no contexto pós-pandêmico, a oportunidade de relação criança-meio-natureza, brincar e viver em liberdade após longo período de isolamento.

Quando a criança brinca livremente, ela está desenvolvendo suas estruturas, recriando e criando novas visões sobre as situações que circundam sua existência, convivendo com diversidades de culturas, “[...] rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento (Queiroz, Maciel e Branco, 2006, p. 6).

O desemparedamento oferece novas opções de divertimento que não sejam por meio das telas e sim nas relações de experimentação, onde o contato com o mundo natural é passaporte para o brincar e caminho para ampliar a aprendizagem (Tiriba, 2005). Este caminho que se faz pelo corpo em relação ao ambiente, na diversidade de movimentos que exploram a imaginação, a criatividade, a concentração, a curiosidade e as diferentes habilidades constroem significados, nos quais a criança se torna protagonista e autora de sua aprendizagem.

Dessa maneira as crianças são estimuladas a produzir novos significados por meio da interação prazerosa com outro, criando, assim, sentidos para a vida. Por meio da experimentação de papéis sociais, do respeito por si mesmo e pelo outro, “[...] amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (Brasil, 1998, p. 22).

Os documentos norteadores da educação infantil dentre eles Referenciais Curriculares Nacionais na Educação Infantil (RCNEI, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) colocam o brincar e a interação como parte da aprendizagem, por essa via ao se desemparedar a criança, estamos deixando-a livre para que interaja e compreenda o mundo a sua volta, socialize com a natureza, o meio, as culturas e as linguagens múltiplas.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Edu-

cação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

Assim, ao desenvolver práticas pedagógicas que compõem o movimento do desemparedamento o professor retoma a ideia de atuar instigando a descoberta do conhecimento através do viver em liberdade. Seguindo essa linha de pensamento, da mesma maneira o ensino de ciências pode contribuir para auxiliar a criança em seu desenvolvimento e consolidar aprendizagens.

Os conhecimentos relacionados às Ciências Humanas e Naturais devem ser voltados para a ampliação das experiências das crianças e para a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e cultural. Neste sentido, refere-se à pluralidade de fenômenos e acontecimentos – físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais -, ao conhecimento da diversidade de formas de explicar e representar o mundo, ao contato com as explicações científicas e à possibilidade de conhecer e construir novas formas de pensar sobre os eventos que as cercam (BRASIL, 1998, p. 166).

Nesse sentido, articular o ensino de ciências e as brincadeiras numa relação com a literatura infantil é um caminho possível. Diante disso, vislumbramos na obra “Laranja Colorida”, de Ronaldo Simões Coelho, uma interdisciplinaridade integradora das diversas áreas do conhecimento, de aprendizagem através do faz de conta, do lúdico dentro de uma história, na relação de seus pares e adultos trazendo o todo integrado. Uma proposta educativa que trabalha entrelaçando os campos de experiências em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais (eu, outro, nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e forma escuta, fala e pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) contemplando, desse modo, os direitos de aprendizagem definidos na BNCC:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tan-

to do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38).

Assim, vale pontuar que a BNCC dá ênfase a práticas pedagógicas, cujo às crianças tenham experiências diversificadas, com as múltiplas linguagens, de exploração da natureza, espaços e tempos, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e diretamente o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, embasado a isso a literatura infantil, torna-se aliada ao ensino e aprendizagem, pois oferece o contato com diferentes gêneros textuais, contos, fábulas, poesias, parábolas, cantigas entre outros. Outrossim:

O convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento (TIRIBA, 2018, p.18).

Assim, ponderamos que a criança desemparedada se desenvolve melhor tanto psiquicamente quanto fisicamente, como construtora de sua história na formulação de hipóteses, experimentos e invenções, estabelecendo correlação real e imaginário, suas aspirações, medos, desejos. Frente a esta proposta discutida no processo educativo, Tiriba (2023 p. 25) nos coloca que é:

[...] fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

Não podemos perder de vista, que para a formação humana das crianças esse contato com natureza conjuntamente com brincar colabora com a perspectiva de explorar o mundo em seus limites e possibilidades, explorando o corpo com ricas oportunidades, além de múltiplas linguagens com suas capacidades simbólicas, estimulando hipóteses e ideias nas práticas diárias. “É importante considerar o espaço externo como educativo e espacialidade da infância, da criança brincante e aprendiz, abrir as portas da escola para o viver do lado de fora” (Ujiie, Mitura e Blaszkó, 2022, p. 192). “As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com um sentimento de bem-estar” (Tiriba, 2023, p. 99).

Nessa dinâmica, o desafio, presente na educação infantil, implica atender de forma direta a produção de conhecimentos de maneira leve e aliada ao direito da criança de alimentar sonhos, doces sorrisos, abraços apertados que se materializam todos os dias nos ambientes escolares. Desemparedar significa inserir a criança como parte da natureza, como seres biófilos e de direito, em sintonia com o próprio eu, com o outro e com o meio.

Práxis Educativa: Resultados e Discussão

A obra “A Laranja Colorida” de Ronaldo Simões Coelho traz em seu enredo uma relação com o mundo lá fora e o ar livre, o pomar, a laranja, o crescimento do fruto, o brincar infantil, as cores, o tempo, o raciocínio lógico, a imaginação, a aquisição de conceitos variados que dão vazão ao trabalho pedagógico com os campos de experiência em vertente educacional interdisciplinar.

Assim, por meio dos campos de experiência fundamentados na BNCC podemos proporcionar interações e brincadeiras, atividades que contemplam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, sendo possível o ensino de ciências e o favorecimento da relação homem-meio-natureza na educação infantil desde o berçário (Ujiie e Píneiro, 2022). O quadro 1 a seguir sistematiza os momentos pedagógicos planejados e realizados, em conjunto com os objetivos trabalhados.

Quadro 1 - Projeto Educativo “Sabor e Saber”² desenvolvido a partir do texto literário: “A Laranja Colorida”

PRIMEIRO MOMENTO
<p>*Contação da história</p> <p>*Interpretação oral da história;</p> <p>*Partilha e degustação de laranjas;</p> <p>*Desenhos das frutas preferidas, usando tintas ou giz de cera;</p> <p>*Brincar de esconde-esconde dentre as árvores da área externa do CMEI;</p> <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none">● Explorar a imaginação, o raciocínio, a oralidade e a criatividade;● Favorecer o desenvolvimento da sensibilidade gustativa;● Desenvolver coordenação dinâmica global, via brincar em contato com a natureza.
SEGUNDO MOMENTO
<p>*Visita ao pomar de laranjas;</p> <p>*Colheita de laranjas;</p> <p>*Retorno ao CMEI, fazer laranjada e bolo de laranja em conjunto com a turma;</p> <p>*Lanche com suco e bolo de laranja;</p> <p>*Brincar de alerta das frutas em área externa do CMEI;</p> <p>*Solicitar a família que cada uma escreva um relato de memória da infância e fruta preferida;</p> <p>*Em área verde externa realizar a leitura de dois relatos por dia com a partilha das frutas mencionadas.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none">● Movimentar o corpo ao ar livre;● Reconhecer a natureza e se relacionar com ela;● Resgatar as memórias de infância da família;● Promover a participação da família;● Degustar sabores e identificar doce/azedo, texturas, quantidade, tamanhos e formas.
TERCEIRO MOMENTO
<p>* Em roda partilhar relatos da família, quadrinhas variadas de frutas e degustação;</p> <p>* Cantar as quadrinhas;</p> <p>* Brincar de qual é a fruta/ alerta (variação de pega-pega), área externa;</p> <p>*Escultura em argila de frutas, após secar colorir com tinta guache.</p> <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none">● Socialização e resgate da memória familiar via relatos;● Aproximação com quadrinhas e a tradição oral (folclore);● Trabalhar coordenação dinâmica global ao ar livre;● Despertar as sensações, pelo contato com os quatro elementos da natureza via argila.

2 No link é possível apreciar um vídeo fruto de documentação pedagógica, registro de fragmentos da práxis educativa desencadeada. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C9QvjMSuITL/?igsh=bmV3ZGVvdDU5bjA5>.

QUARTO MOMENTO

- *Escutar a música Pomar, do grupo palavra cantada;
- *Ensaiai o canto da música e criar uma coreografia;
- *Fazer aula passeio ao entorno da escola para observação e coleta de elementos naturais (galhos secos, palha, folhas secas, folhas verdes, flores e possíveis frutas);
- *Retornar a escola e criar uma composição via colagem com os elementos naturais e considerando compor a laranja colorida.

OBJETIVOS:

- Desenvolver, sons, ritmos, oralidade;
- Interesse e encantamento pelo mundo natural;
- Fazer artístico.

QUINTO MOMENTO

- *Montar o livreto com todas as histórias enviadas pela Família;
- *Organizar exposição das produções das crianças;
- *Dramatização da história "A Laranja Colorida";
- *Apresentação da coreografia da música "Pomar" – Palavra Cantada.
- *Síntese Integrativa: Mostra aberta as famílias com suco e bolo de laranja.

OBJETIVOS:

- Socializar e dar materialidade as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto;
- Fortalecer a relação família-escola.

Fonte: Organização das autoras.

A história "A Laranja Colorida" para além do enredo envolvente e brincante possui ilustrações alegres e cores vivas traz em suas páginas o incentivo à vida na pluralidade dos modos de viver a infância de forma plena, ao ar livre, explorando a imaginação, a curiosidade, o desemparelhamento, o brincar, a curiosidade. Horn e Silva (2008, p. 18) ponderam que "[...] para a criança tudo é brincar; brincar é trabalhar, é coisa séria". O brincar é linguagem peculiar da infância e fonte de aprendizagem viva na seara da educação infantil.

A escola da infância é porta de acesso para o mundo que está além do lar, âmbito de incentivo a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação, e o conhecimento do mundo físico, social e natural. Nesse sentido vale registrar que:

A educação não só organiza os conhecimentos construídos historicamente, como também, deve promover práticas democráticas que constituem valores básicos e fundamentais à cidadania. Contribui, também, para que os sujeitos repensem seus valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas e procedam as mudanças necessárias que conduzam à melhoria das condições e qualidade de vida, ambiental, local e global (PARANÁ, 2018, p.13).

"A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental

a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação” (Coelho, 2000, p.15). Assim, o projeto educativo desencadeado a partir do texto literário acessa os objetivos de aprendizagem instituídos pela BNCC conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, e correlaciona os cinco campos de experiência em seu desenvolvimento.

Frente ao exposto, a dinâmica interdisciplinar da prática pedagógica na educação infantil apresenta-se como propicia para que o professor ofereça espaços para as crianças imaginarem, em um universo multicultural, que estimulem as diferentes áreas de aprendizagem, o desemparedar, pois “[...] a leitura do mundo começa na infância e perdura ao longo da vida, a escola tem papel preponderante na inserção da criança na dinâmica da educação sistematizada” (Ujii e Pinheiro, 2022, p.71).

As ações pedagógicas apresentadas no quadro 1, subdivididas em momentos, oferecem possibilidades para construir o conhecimento em sua relação com o mundo, com afincos de garantir os direitos de aprendizagem e a prática pedagógica com foco nas interações e brincadeiras numa correlação Ciência, Tecnologia e Sociedade, em comunhão com o desemparedar e considerando a filiação biofila da criança com o meio.

Considerações Finais

Na Educação Infantil, as brincadeiras ao ar livre são recursos pedagógicos que possibilitam o processo de aprendizagem. Essas brincadeiras permitem aos pequenos se comunicarem prazerosamente e amadurecerem, brincando, interagindo e desempenhando papéis sociais numa troca de experiências, indispensável para o crescimento em todos os aspectos. Ao brincar na natureza as crianças assumem uma visão plural e integral se apropriando de toda dimensão humana num aprendizado ativo e explorador.

O desemparedamento é uma relevante ferramenta pedagógica para a educação infantil, pois, ao abrir-se ao mundo e ao atribuir novos significados aos objetos, torna-se uma experiência indispensável no reconhecimento do espaço em relação ao outro, em que o professor desempenha o papel de mediador no desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças. Não por isso que documentos legais enfatizam o brincar como parte da aprendizagem, sendo assim, ao brincar a criança interage e compreende o mundo a sua volta, socializando-se com outras culturas e linguagens desencadeando o saber e o amadurecimento de suas estruturas, a assimilação de conceitos e experiências desenvolvendo assim novas maneiras de aprender.

O professor, neste sentido, atua instigando a descoberta do conhecimento através de memórias de sua própria infância em um resgate

de brincadeiras nos espaços externos, bem como articulando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem com a literatura infantil, atividades e experiências instigantes e significativas. Ao utilizar a obra literária “A laranja colorida” na dinâmica da educação infantil o objetivo foi configurar uma práxis educativa de valorização do desemparedar, de brincadeiras e experimentação de sensações fomentando o encantamento da natureza e ao mesmo tempo o conhecimento, acreditamos ter cumprido o propósito e ao estruturar num relato, desejamos que a ação sirva de inspiração a outras práticas afeitas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC, 2017.

CANDIDO, Antônio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro-RJ: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Ronaldo Simões. **A Laranja Colorida**. ilustrações de Roberto Weigand. 1 ed. São Paulo, 2010.

HORN, Claudia; SILVA, Jacqueline. O brincar na infância: considerações a partir de uma pesquisa. **Reflexão e Ação**, 16(1), 27-43, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/331>. Acesso em: junho de 2023.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2010.

MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEI-

DA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**. v. 17, n. 48, p. 60-77, Out./Dez.2021.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan-jun. 2010.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba-PR: SEED/Imprensa do Oficial, 2018.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, 16(34), 169-179. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2007-01032-003>. Acesso em: junho de 2023.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2004, p. 5-17.

SOARES, Magda. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito de alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância** A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro. 2 ed. 2018.

UJIE, Nájela Tavares. Literatura Infantil e Ação Educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina. Gardacho. **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 95-109.

UJIE, Nájela Tavares; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. Ensino de Ciências na Educação Infantil: perspectiva teórica e legal. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 11, n. 14, p. 67-81, ago. 2022.

UJIE, Nájela Tavares; MITURA, Marlei; BLASZKO, Caroline Elizabel. A aventura da intervenção educativa no espaço externo da educação infantil: imersão e emersão de uma rede pública municipal de educação infantil. In: UJIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Tributo à(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2022, p. 183-207.

Capítulo II

O CUIDADO EM UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL REALIZADA EM PARQUES INFANTIS

Aline de Novaes Conceição

Introdução

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010, p. 12) é destacado que a criança é 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 [...]”.

Sendo sujeito, não é objeto de desenvolvimento, mas participante do aprender que possibilitará o desenvolvimento que ocorre com a indissociabilidade do cuidar e educar, com brincadeiras e interações, a partir da cultura construída historicamente. Nesse sentido, a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e por isso precisa de vivências diversificadas e enriquecedoras para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas (Mello, 2007).

Vale destacar que a criança é um ser da espécie humana, mas seu processo de humanização ocorre ao longo da vida, mediante as relações estabelecidas com outros humanos mais experientes que ela tiver contato em sua existência.

A humanização envolve o desenvolvimento de uma Educação Integral que está relacionada com a formação completa do ser humano. Dentre os espaços que trabalhavam com essa educação, destaca-se os Parques Infantís, instituições que no Brasil, a partir da década de 1930, atendiam crianças de 3 a 12 e possibilitavam

[...] uma educação com recreação, trabalho com diversas linguagens artísticas e **cuidado**. Nesses lugares, as crianças se desenvolviam a partir das considerações das suas necessidades e funcionaram no país

até a década de 1970, quando foram transformados em Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis). (Conceição; Celeste Filho, 2022, p. 21, grifo nosso).

Oliveira (2010, p. 51) apresenta que a partir de *O Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova* de 1932, há a defesa de uma educação relacionada com todo contexto social e nos Parques Infantis valorizava-se a cultura, educando, recreando, dando assistência e favorecendo o “[...] desenvolvimento integral da criança.”

Conceição (2023b e 2021, p. 153) ao pesquisar os Parques Infantis de Marília/SP, aponta o que era considerado como Educação Integral no período, considerando que

[...] estiveram relacionados com a busca de uma formação integral, que está além dos aspectos escolarizantes e que era realizada, principalmente, com valorização dos elementos físicos (recreação e esportes), intelectuais, sociais e cívicos, perpassando os elementos afetivos nas vivências diárias.

Na cidade de Marília/SP, até o ano de 1978, funcionaram sete Parques Infantis que trabalhavam com o cuidar e o educar. A seguir, há as nomenclaturas dessas instituições, seguidas das datas de instalações: (1937/1948¹), “Dr. Fernando Mauro” (1961), “Príncipe Mikasa” (1965), “Chapeuzinho Vermelho” (1967), “Branca de Neve” (1969), “Walt Disney” (1971) e “Saci-Pererê (1972) (Conceição, 2023a).

A partir da constatação de que nos Parques Infantis de Marília/SP, havia o desenvolvimento do cuidado e de uma Educação Integral, realizou-se a seguinte problematização: quais as características do cuidado realizado nos Parques Infantis do município de Marília/SP?

Com isso, objetiva-se reconstituir elementos dos Parques Infantis que foram instalados em Marília/SP, especificamente do cuidado no período de funcionamento dessas instituições, ou seja, de 1937 a 1978.

Para isso, a pesquisa foi realizada mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa bibliográfica e documental, a partir de consulta aos números de jornais marilienses, arquivos permanentes das Escolas Municipais de Educação Infantil em que funcionaram os Parques Infantis da cidade e textos sobre a temática publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Na análise das fontes foi considerada a História Cultural, enfatizando que cada instituição apresenta uma cultura “[...] o que ressalta a singularidade de cada local e a existência de culturas educacionais e culturas escolares que podem ser semelhantes com as de outras instituições, todavia não são idênticas.” (Conceição, 2023a, p. 252).

1 Data de instalação e data em que a nomenclatura foi alterada de Parque Infantil de Marília/SP para Parque Infantil “Monteiro Lobato”.

Diante do exposto, a seguir, serão apresentados os resultados e discussão da pesquisa, seguidos das considerações finais e das referências.

Resultados e Discussão

Como mencionado, nos Parques Infantis do município de Marília/SP, também havia uma preocupação com questões relacionadas ao cuidado das crianças. Considerando-as como seres integrais em que para educar também é necessário cuidar, pois, o cuidado é necessidade das crianças.

Nesse sentido, em um número de um jornal mariliense, foi relatado que nos Parques Infantis da cidade, havia o cuidado da infância e a esperança do futuro estaria no presente, pois o objetivo seria ter no futuro, homens saudáveis para fazer o Brasil grandioso (Valença, 1951). Atualmente, compreende-se que a criança não deve ser educada e cuidada, buscando a preparação para o futuro, mas ela é um sujeito e no presente precisa desenvolver-se, contudo, vale ressaltar que foi destacada a importância de uma educação que formasse o ser humano integralmente, inclusive cuidando para que contribuísse com o desenvolvimento do país.

Na década de 1960, como explicitado, década em que houve maior número de instalações de Parques Infantis do município de Marília/SP, em um número de jornal mariliense foram publicados os “Direitos da Criança Brasileira” elaborados pelo Departamento Nacional da Criança, em que foi publicado que toda criança residente no Brasil, teria os seguintes direitos:

- 1- ser atendida desde em seio materno, e nascer bem, evitados o quanto possível os riscos de morte, doença ou enfermidade;
- 2- ser criada sob o carinho maternal, e no ambiente da família ou na falta desta, num que lhe aproxime o mais possível;
- 3- nunca sofrer fome ou penar por insuficiência de alimentos nutritivos indispensáveis;
- 4- ser tratada como criança, e como tal respeitada e atendida nos seus justos interesses e aspirações;
- 5- receber os princípios de educação que a preparem a vida e lhe permitam tomar consciência do seu próprio destino;
- 6- receber assistência médica, e higiênica que lhe evitem riscos de doença ou de morte;
- 7- jamais ficar abandonada à sua própria sorte, sem amparo material, social e moral eficiente e carinhoso;
- 8- não ser menosprezada por motivos de família, ilegitimidade, pobreza, ou raça, religião, deformidade física ou mental;
- 9- nunca ser vítima de crueldade ou exploração, nunca ser submetida. (Bom Dia..., 1969, p. 1).

Os direitos referem-se: ao cuidado (afeto, alimentação, assistência médica e higiênica) e em ser tratada como criança, tendo uma educação para a vida, sendo apoiada socialmente, moralmente, sem ser menosprezada e sem ser vítima de crueldade e exploração.

A partir da pesquisa realizada com os Parques Infantis do município de Marília/SP, foi possível localizar uma educação que estava ao encontro das necessidades das crianças, possibilitando uma Educação Infantil integral, envolvendo cuidados e garantindo os direitos relatados.

Dentre os cuidados, as recreacionistas, que eram responsáveis pelo trabalho pedagógico, tendo como formação inicial o Curso Normal, esclareciam às crianças sobre problemas relacionados com a saúde.

As crianças com doenças infecciosas não frequentaram o Parque Infantil e deveriam ser encaminhadas ao médico. Assim, em outubro de 1969, foi relatado que Adhemar de Toledo filho iria até os Parques Infantis para realizar o segundo exame médico do ano (Parque Infantil “Chapeuzinho Vermelho”, atas, 1968-1971). Dentre os exames, eram distribuídas latas para as crianças dos Parques Infantis, para que fossem realizados exames de fezes.

Em 1976, o departamento de educação enviou para todos os Parques Infantis do município de Marília/SP e as entidades, folhetos de esclarecimento para combater a pediculose (piolho) que estava causando problemas de saúde (Piolho..., 1976).

Nesse folheto, havia o modo de transmissão, período de incubação e técnica de combate. As recreacionistas e as professoras das escolas, esclareceram os folhetos aos familiares, a fim de “[...] impedir o alastramento ou constituição de um ciclo de ocorrências entre lar e escola.” (Piolho..., 1976).

Em 1974, todos os responsáveis dos Parques Infantis do Estado de São Paulo discutiram o surto de meningite, foi decidido que as crianças dos Parques Infantis deveriam ser examinadas periodicamente. Com isso, as recreacionistas tranquilizaram os familiares, pronunciando que as crianças permaneciam “[...] em recinto aberto, sem o perigo da aglomeração [...]” (Recreacionistas, 1974, p. 1).

Em 1976, o Departamento de Educação e Cultura da Prefeitura da cidade, promoveu palestras com a equipe do médico Adolfo Mello, aos pais das crianças do Parque Infantil “Saci-Pererê”, para prevenir e alertar sobre doenças (PEDIATRA..., 1976), ou seja, os membros da instituição estavam preocupados em terem crianças saudáveis a partir da orientação aos pais.

O Departamento de Educação e Cultura queria continuar com essas palestras em todos os Parques Infantis, pois compreendia que isso trazia benefícios “[...] aos pais de alunos que geralmente não têm muito tempo para preocupações com doenças.” (Pediatra..., 1976, p. 10).

Em uma dessas palestras, um médico também fez um relato do seu segundo livro intitulado: *As crianças reagem assim*. Apesar do médico estar fazendo propaganda de um livro, o fato dele ter a possibilidade de falar, demonstra que a temática estava ao encontro do defendido pela instituição.

Outro aspecto de cuidado com os parqueanos, estava relacionado com alimentação, pois nos Parques Infantis eram servidas “[...] gratuitamente a merenda escolar e entregue, da mesma forma o material didático [...]” (Inscrições, 1976, p. 6). Com isso, o interesse dos pais na instituição havia aumentado.

Em 1976, a prefeitura de Marília/SP, solicitou mais dinheiro para a Câmara Municipal, para merenda que seria distribuída para 128 escolas e Parques Infantis “[...] atendendo o programa estabelecido pela Campanha Nacional de Alimentação Escolar e complementado pela Prefeitura, sendo a distribuição feita em nossa cidade através de sistema instituído pela chamada Cozinha Piloto.” (85 MIL..., 1976, p. 1).

Para o Parque Infantil “Chapeuzinho Vermelho” de Marília/SP, havia o seguinte horário de lanche em 1968:

- | | |
|-------------------|-------------------|
| • Turma da manhã: | • Turma da tarde: |
| 9h30 - 1ª turma | 14h30- 1ª turma |
| 10h- 2ª turma | 14h30- 2ª turma |
| 10h30 - 3ª turma | 15h -3ª turma |

Segundo a recreacionista-chefe, responsável pela organização da instituição em questão, o lanche da segunda-feira deveria ser mais reforçado, o que indicia a presença de crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Considerando que o fato de o lanche ser mais reforçado no início da semana, poderia estar relacionado com o fato de nos finais de semana as crianças que não frequentaram o Parque Infantil em questão e com isso não terem tido alimentação adequada (Parque Infantil “Chapeuzinho Vermelho”, atas, 1968-1971).

Com as vivências que possibilitavam a recreação e movimento nos Parques Infantis do município de Marília/SP, era importante a alimentação das crianças. Assim, elas eram alimentadas, na primeira Figura 1 a seguir, as crianças estão alimentando-se com sopa:

Figura 1 - Crianças se alimentando no Parque Infantil de Marília/SP



Fonte: (SOPA..., 1948, p. 157).
Autoria desconhecida.

Figura 2 - Foto panorâmica do refeitório, coletivo de crianças em alimentação



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2357198841222090&set=p.2357198841222090&type=1&theater>.
Autoria desconhecida. Acesso em: 5 abr. 2020.

A Figura 2 é da década de 1970, possibilita verificar os móveis em um tamanho adequado para as crianças e demonstra que elas estão alimentando-se na instituição, o que é necessário para a realização das vivências de movimentos propostas no Parque Infantil, que eram realizadas predominantemente ao ar livre, com árvores, gramados e *playgrounds*. Na figura em questão, as crianças estão sentadas, cada mesa está coberta com uma toalha e comporta quatro crianças que estão uniformizadas, recebendo os lanches de adultos. Nas paredes, há desenhos de flores e gramas.

A seguir, há crianças do Parque Infantil “Walt Disney”, alimentando-se diariamente:

Figura 3 - Crianças do Parque Infantil “Walt Disney” recebendo lanche



Fonte: (PARQUE..., 1971).

As crianças estão em uma fila desorganizada, recebendo lanches. Em 1966, a Prefeitura de Marília/SP, estava estudando oferecer almoço às crianças que seria financiado em conjunto com a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação e Serviço de Merenda Escolar que fornecia lanche às 15h no Parque Infantil “Monteiro Lobato”. Com o oferecimento do almoço, foi publicado em um número de jornal mariliense que as mães que trabalhavam poderiam deixar os filhos das 8h às 17h aos cuidados das recreacionistas (Parque..., 1966).

É importante compreender que a alimentação era servida nos Parques Infantis a partir da constatação de que havia crianças doentes frequentando aquele espaço. Por isso, a recreação não era suficiente para o desenvolvimento delas que também precisavam de cura e do cuidado com a fome para que saudáveis tivessem condições de desenvolvimento (Informação..., 1949).

Com essa constatação, a primeira iniciativa para os Parques Infantis de São Paulo, foi servir o copo de leite, depois serviu-se pão, banana, doces como goiabada e mel, além de queijo, manteiga e carne de vaca. Como no início somente era servido leite, as crianças parqueanas levavam salame e pão, depois em todos os dias havia pão, 2ª e 3ª feira também havia manteiga, 4ª e 5ª e sábado queijo e goiabada e na sexta-feira havia bife e banana (Miranda, 1945). Sendo servidos lanches pela manhã e pela tarde.

A partir disso, foi verificado que as crianças aumentaram o peso. Nesse sentido, Miranda (1945) esclareceu que a partir de pesquisa que fez nos Parques Infantis que resultou em livro, verificou uma relação entre a alimentação e a conduta da criança no jogo, pois as crianças nutridas eram melhores e para a criança parqueana, a merenda era indispensável, sendo necessidade e dever do Estado.

Miranda (1945) explicitou que o pioneiro da merenda para escolares e pré-escolares foi o professor Almeida Júnior e em 1917, antes dele, foi instituído o copo de leite por Almir Madeira, ou seja, as merendas não surgiram com os Parques Infantis, mas foi utilizada por essas instituições na busca da formação integral de um ser integral que com fome não desenvolveria.

Contudo, os Parques Infantis de São Paulo foram as primeiras instituições com organização de alimentação “[...] gratuita e com bases científicas [...]” (Miranda, 1945, p. 80).

A merenda nos Parques Infantis, era acompanhada de programas educativos como concurso de Robutez; (que também foi localizado nos Parques Infantis do município de Marília/SP) com cartazes com a colaboração das crianças sobre a temática; com palestras sobre o valor dos alimentos, com festas e jogos alimentares (Miranda, 1945).

Dessa forma, o enfoque com a alimentação nos Parques Infantis, estava relacionado com a recreação, para que as crianças desenvolvessem melhor essas vivências. Compreendendo que nos Parques Infantis havia o trabalho com uma Educação Integral realizada com recreação e cuidado, em que educava recreando, educava cuidando, recreava educando, recreava cuidando, cuidava educando e cuidava recreando.

A educação, recreação e o cuidado estavam interligados nos Parques Infantis do município, sendo realizadas predominantemente em espaços amplos, abertos e com muitas árvores em espaços abertos de parques verdejantes ao ar livre.

O que também é possível de visualizar com os Parques Infantis de São Paulo que eram tidos como modelo a serem seguidos pelos Jardins de Infância, pelo fato de serem ao ar livre e terem salas para desenhos (Informação..., 1949; Katzenstein, 1956).

Ao ar livre havia o núcleo dos Parques Infantis do município de Marília/SP, ou seja, os playgrounds (balanços, gangorras, escadas horizontais, carrosséis e gaiolas com torres). Além disso, havia os tanques de areia, piscinas, quadras, campos e casas de bonecas.

Elementos que possibilitavam diversas vivências com elementos físicos, recreação e esportes, que envolviam movimentos como brincadeiras livres, jogos, futebol, vôlei, corrida, natação, ginástica, entre outras vivências.

As crianças saltavam, nadavam, corriam, rolavam, sendo educadas fisicamente com diversão² e felicidade. Entendendo que para isso ocorrer, elas precisavam de alimentação que como mencionada, eram oferecidas nos Parques Infantis.

Como explicitado, além desse cuidado, as crianças também recebiam assistência médica, e os pais recebiam esclarecimentos relacionados com diversos elementos. Dentre esses, nutrição, desidratação, dentes e piolhos.

Sendo que foi localizado que na Emei “Monteiro Lobato” continham salas de atendimento médico e odontológico.” (Educação..., [199-]), assim como nos Parques Infantis de São Paulo, que havia um médico, um dentista e uma enfermeira (Informação..., 1960). Indicando uma educação que também possibilitava cuidados aos que precisavam.

Nesse sentido, Pizani (2012) ao tratar dos Parques Infantis de Campinas/SP, explicita que nessas instituições havia uma formação integral, que abrangia os aspectos da cultura física, intelectual, higiênica, cívica, moral e social da criança, além do desenvolvimento assistencial, relacionando a assistência médica, social e alimentar. Trabalho que também foi localizado nos Parques Infantis do município de Marília/SP.

Considerações Finais

A partir do exposto, concorda-se com Faria (1999, p. 62) quando explana que nos Parques Infantis “[...] o cuidado e a educação não estavam antagonizados [...]”. Cuidado e educação também estavam interligados nos Parques Infantis do município de Marília/SP.

Cuidado que possibilitava que nos Parques Infantis do município de Marília/SP, a criança aprendesse, desenvolvendo os elementos intelectuais tendo recreacionistas e recreacionistas-chefes com formações específicas que planejavam o trabalho a ser realizado de forma intencional e sistematizada, utilizando também vivências experimentais, com trabalhos manuais (tecelagem cartonagem, cerâmica, coleção, encadernação, horta, etc.) e o trabalho com elementos artísticos, envolvendo, principalmente música (danças, cantos, bandas), canto, dança, teatro (de sombras, de com elaboração de jornais e convites para comemorações realizadas nas instituições. Fantoques, de mímicas, de máscaras, etc.), literatura e desenho.

É importante destacar que ao tratarem dos Parques Infantis de Santos/SP, é relatado que “[...] as atividades oferecidas colocavam as crianças em contato com a natureza, ensinando-lhes noções de saúde

2 Como quando relatado em um número de jornal mariliense, que os Parques Infantis voltariam as vivências “[...] para o divertimento da população infantil de Marília.” (Parques..., 1972, p. 2).

e higiene e de preparação intelectual, moral e física, com o objetivo de prepará-las para vida futura.” (Cunha; Kuhlmann Júnior, 2017, p. 186), similar aos parques do município de Marília/SP.

Desse modo, a educação dos Parques Infantis do município de Marília/SP ocorria com diversas linguagens, não enfocando a leitura e a escrita. Essas instituições ocupavam grandes espaços, sendo cercados apenas por alambrados que possibilitavam a visibilidade da população que também era convidada para frequentar as comemorações dos Parques Infantis e para prestigiar as exposições de trabalhos das crianças. Sendo que esses momentos de exposições de trabalhos com participação da família são importantes para que a família possa compreender o trabalho educativo realizado.

Nesse âmbito, o folclore era valorizado como trabalho com a cultura, possibilitando a participação da família. Inclusive com realização de festas para as comemorações. Dessa forma, as famílias prestigiavam os momentos de apresentações das crianças, que envolviam questões artísticas e cívicas.

Com isso, havia também o trabalho com os elementos sociais, com comemorações diversas e a relação dos Parques Infantis do município de Marília/SP, com a sociedade, para além dos alambrados dessas instituições.

Nesse sentido, é importante compreender que proporcionar uma Educação Integral como ocorreu com os Parques Infantis do município de Marília/SP envolvia uma educação realizada de maneira intencional com o desenvolvimento de elementos: físicos, intelectuais, sociais e cívicos.

Sendo que todos esses elementos perpassavam o cuidado e o trabalho afetivo. Tendo um trabalho com pessoas com formações específicas para a função; realizando um trabalho com diversas linguagens e espaços adequados. Dentre esses, espaços amplos e abertos; havia os *playgrounds*, tendo a participação da família na instituição.

Considerando que a criança precisa brincar, socializar, conhecer a si e o mundo, precisa de vivências de imaginações, de movimentos, de sons, de vivências com cores, diversas formas, traços, transformações e não ter a alfabetização como foco. Sendo educada considerando a recreação e valorizando a infância em uma Educação Integral com formação multidimensional que muitas vezes apresenta elementos que não são trabalhados na escola, mas contribuem com a formação do ser que é humano.

Dessa forma, os Parques Infantis do município de Marília/SP eram espaços privilegiados para uma Educação Integral que possibilitava o desenvolvimento das crianças de acordo com as suas necessidades, relacionando o educar e o cuidar com crianças de diversas condições financeiras.

De acordo “[...] com o Relatório anual de 1946 a 1948, dos Parques Infantis de São Paulo, a Educação Integral era considerada importante, pois dela dependia a formação integral do homem de amanhã.” (Micaroni; Kuhlmann Júnior; 2008, p. 5). Homem que contribuiria para o desenvolvimento do país.

Por conseguinte, nos Parques Infantis do município de Marília/SP houve uma contribuição para a efetivação de uma concepção de Educação Integral no período. Possibilitando uma educação com o trabalho com elementos físicos, intelectuais, sociais e cívicos, realizados a partir da relação com o cuidado.

Referências

85 MIL para merenda escolar. **Correio de Marília**, Marília, ano 49, n. 13.418, p. 1, 30 set. 1976.

BOM DIA, criança mariliense! **Correio de Marília**, Marília, ano 41, n. 11.365, p. 1, 10 out. 1969.

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

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; CELESTE FILHO, Macioniro. Antes dos Parques Infantis: inícios de uma Educação Infantil. In: UJIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETRON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Tributo a(s) Infância(s) e Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 19-32. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/tributo-as-infancias-e-educacao-copia/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Concepções de educação integral: enfoque entre as décadas de funcionamento dos Parques Infantis no Brasil (1930 e 1970). **Saberes da Amazônia**, Porto Velho, v. 6, n. 12, p. 137 – 156, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://revista.fcr.edu.br/index.php/saberesamazonia/article/view/55/24>. Acesso em 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Educação integral para crianças: Parques Infantis do município de Marília/SP (1937-1978)**. Marília: Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e619d687-e8ae-4aaf-afbd-d70d-1676de5f/content>. Acesso em 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos sociais de Parques Infantis do interior de São Paulo (1937-1978). **Colloquium Humanarum**, v. 20, p. 249-272, 2023a. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4706/3588>. Acesso em 14 fev. 2024.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Elementos para uma história da Educação Integral no Brasil. In: PEREIRA, Adriana Alonso. SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (orgs.). **Educação Integral: estudos e vivências no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023b. p. 15-28. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/03/EBOOK_Educacao-Integral.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

CUNHA, Humberto Pereira da; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. De Parques Infantis a escolas municipais de Educação Infantil: Santos (1930-1977). In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 9., 2017, João Pessoa. *Anais* [...], p.177-189. Disponível em: <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo1/coordenada/177-189.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

EDUCAÇÃO. *Museu Histórico e Pedagógico “Embaixador Hélio Antônio Scarabôtollo” de Marília/SP*. [199-]. Painel.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação Pré-Escolar e Cultura**. Campinas: Cortez, 1999.

INFORMAÇÃO do país. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.195-204, set./dez. 1949. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

INFORMAÇÃO do país. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.34, n.80, p.135-173, out./dez. 1960. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

INSCRIÇÕES para os parques infantis. **Diário de Marília**, Marília, ano 3, p. 6, 3 fev. 1976b.

KATZENSTEIN, Betti. Psicologia do desenho infantil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.26, n.63, p.242-283, jul./set. 1956. Seção Vida educacional. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732007000100005. Acesso em 14 fev. 2024.

MICARONI, Silvana; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. A Educação Física nos Parques Infantis da Cidade de São Paulo: 1947-1957. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5., 2008, Aracaju. *Anais* [...], Aracaju, 2008, p. 1-15.

MIRANDA, Nicanor. A alimentação nos Parques Infantis de São Paulo. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro: Institu-

to Nacional de Estudos Pedagógicos, Ministério da Educação e Saúde, v.6, n.16, p.71-86, 1945. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 17 set. 2018.

OLIVEIRA, Suad Aparecida Ribeiro de. A história do primeiro Parque Infantil Municipal de Sorocaba: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 47-61, set./dez. 2010.

PARQUE INFANTIL “CHAPEUZINHO VERMELHO”. **Atas**. Marília, 1968-1971. 15f.

PARQUE INFANTIL “WALT DISNEY”. [Álbum de fotos]. Parque Infantil “Walt Disney”. Marília, 1971. 14 p.

PARQUE Infantil <<M. Lobato>> dará almoço às crianças. **Correio de Marília**, Marília, ano 39, p. 3, 4 ago. 1966.

PARQUES voltam a funcionar dia 19. **Jornal do comércio**, Marília, ano 16, p. 2, 8 jan. 1972.

PEDIATRA faz palestra no Parque Infantil. **Jornal do comércio**, Marília, ano 20, p. 10, 31 ago. 1976.

PIOLHO continua a ameaça nas escolas. **Diário de Marília**, Marília, ano 3, p. 10, 14 nov. 1976.

PIZANI, Rafael Stein. **Recreação, lazer e Educação Física na cidade de Campinas**: um olhar acerca dos Parques e Recantos Infantis (1940 – 1960). 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RECREACIONISTAS dos parques infantis de Marília ganham 30 dias de férias. **Jornal do comércio**, Marília, ano 19, p. 3, 27 dez. 1974.

SOPA escolar- Parque Infantil. **Correio de Marília**: edição do Natal, p. 157, dez. 1948.

VALENÇA, João Mesquita. Os Parques Infantis. **Tribuna Democrática**, Marília, ano 2, n. 448, p. 1, 24 out. 1951.

AUTORES

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GE-PEDIN/CNPq). Pesquisa principalmente nos seguintes temas: educação infantil, infância e cultura, formação de professores, prática pedagógica e políticas educacionais.

Aline de Novaes Conceição

Doutora e Mestre em Educação. Professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP e no Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPan). Integrante de grupos de pesquisa, a saber: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e Diferença, desvio e estigma (DIDE).

Altino José Martins Filho

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduação em História (UFSC) e Pedagogia (UNINOVE). Especialista em História Social (UDESC). Pós-Doutorado pela Universidade do Minho em Portugal (2015) e pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) com bolsa PNPd da CAPES/Brasil (2019-2020) com estágio supervisionado na Itália em Reggio Emilia e San Miniato. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/PPGE), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), atuando como coordenador no Laboratório e Núcleo de Pesquisa em Didática e Formação Docente (NAPE/UDESC/CNPq). Foi professor de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis/PMF/SME de 1990/2022.

Bianca Moretti Vieira Palmieri

Psicóloga. Especialista em Transtorno do Espectro Autista. Mestre em Educação (PUCPR). Doutoranda em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR).

Caroline Elizabeth Blaszkó

Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial (UNESPAR/UV). Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Doutora em Educação (PUCPR). Professora Adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal/Corumbá-MS. Docente Intercurso e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Social (PPGES). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR).

Daiana Camargo

Pedagoga formada pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata (UNLP-Argentina). Professora do Departamento de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI/UEPG/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores (GEPEFE/UEPG/CNPq).

Eliane Paganini da Silva

Pedagoga e Mestre em Educação Escolar (UNESP-Araraquara). Doutora em Educação (UNESP-Marília). Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Apucarana. Chefe da Divisão de Apoio aos Cursos junto a Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD/UNESPAR). Membro do Grupo de Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE-UNESP) e do Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade (GPED-UNESPAR).

Evelise Maria Labatut Portilho

Pedagoga. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Pós-Doutora em Ciências Humanas pela Universidade do Porto, em Portugal. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PU-

CPR), junto a Graduação em Pedagogia e Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação. Bolsista Produtividade em Pesquisa da Fundação Araucária, Estado do Paraná. Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp). Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR).

Gisele Brandelero Camargo

Doutora em Educação (UFPR). Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), Líder do Grupo de Estudos das Crianças, Cultura e Educação (GEICE/UEPG).

Isabella Xavier de Freitas

Pedagoga com Especialização; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFMG).

Jáima Pinheiro de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Marília/SP; Mestra em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Professora da Faculdade de Educação, FAE, da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, PPGE, e ao Curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência, PROMESTRE, ambos da Faculdade de Educação, FAE. Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PQ-CNPq) e líder do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFMG).

Jéssica Carolina Santos Paiva

Pedagoga. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG).

João Paulo Petri Assunção

Doutorando Profissional em Educação em Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vila Velha, ES. Professor de Ciências/Biologia da Rede Pública do Estado do Espírito Santo. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Científica e Movimento CTS (GEPEC/IFES) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) da Universidade Estadual do Paraná

(UNESPAR).

Jurcilaine Domingues Caldeira

Pedagoga com Especialização; Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFMG).

Leandra Souza Machado

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/Unicentro. Mestre em Educação pela Unicentro. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/Gepedin/Unicentro/CNPq.

Lucinete Aparecida Rebouças

Graduada em Pedagogia e Letras (Português-Inglês). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Professora da Educação Infantil e Formadora de Profissionais da Educação Infantil.

Maristela Aparecida Nunes

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Mestre em Educação pela Unicentro. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil/Gepedin/Unicentro/CNPq.

Miriam Adalgisa Bedim Godoy

Pedagoga e Mestre em Educação (UEM/PR). Doutora em Educação Especial (UFSCar/SP). Docente do curso de Pedagogia presencial e a distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Líder do Laboratório e Grupo de Estudos e Pesquisa “InterÁreas da Educação Especial e Inclusiva” (LEPIEEI/UNICENTRO).

Nájela Tavares Ujiie

Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do

Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFMG).

Sandra Aparecida Machado Polon

Pedagoga (UEPG/PR). Mestre e Doutora em Educação (UTP/PR). Docente do curso de Pedagogia presencial e a distância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Irati. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação e Formação de Professores – (GEPE-FP/UNICENTRO).

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas” (GEPPEI/UNICENTRO).

Vilma Reis Terra

Doutora em Química. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vila Velha, ES.



NÁJELA TAVARES UJILE

Pedagoga (UNESP). Psicopedagoga (FAFIPREVE). Mestre em Educação (UEPG). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranavaí. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e prática pedagógica (GEPPEI/UNICENTRO). Membro do grupo de pesquisa Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI/UFMG).



SÁNDRA REGINA GARDACHO PIETROBÓN

Pedagoga e licenciada em Letras (UNICENTRO). Mestre em Educação (PUCPR). Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “Práxis Educativa Infantil: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas” (GEPPEI/UNICENTRO).

O LIVRO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INFÂNCIA: ESPERANÇAR E FORTALECER A DOCÊNCIA CONGREGA O ESPERANÇAR DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA (GEPE/UNESPAR) E DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA PRÁXIS EDUCATIVA: ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (GEPPEI/UNICENTRO) NUMA COLETÂNEA COMPOSTA POR ONZE CAPÍTULOS, QUE EM SEU CERNE DISCUTEM O COTIDIANO E O FAZER—FAZENDO DA DOCÊNCIA, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA EM CONTEXTO PANDÊMICO, PRÁTICAS INCLUSIVAS, AUTONOMIA DOCENTE, PEDAGOGIAS PARTICIPATIVAS, FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA E PROFISSIONALIDADE DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, TRÊS MOMENTOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, PRÁXIS EDUCATIVA, LITERATURA INFANTIL, DESEMPA—REDAMENTO DA INFÂNCIA, CUIDADO E EDUCAÇÃO INTEGRAL, ENFIM TEMÁTICAS ESSENCIAIS A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO DA(S) INFÂNCIA(S). REGISTRAMOS O CONVITE A LEITURA NO TODO OU EM PARTES!



+55 (44) 3045 9898
Rodovia BR 376, Km 102, nº 1.000
CEP 87.720-140 - Paranavaí-PR
<https://editora-edufatecie.unifatecie.edu.br/>
edufatecie@fatecie.edu.br



ISBN: 978-65-5433-114-2



9 786554 331142