



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA:
OS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA**

Nathalia Mônica Carneiro Magalhães

**Rio de Janeiro
2013**

Nathalia Mônica Carneiro Magalhães

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para a obtenção do grau de Pedagogo, orientada pela Profa. Dra. Claudia Miranda.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Miranda

**RIO DE JANEIRO
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO – EE
CURSO DE PEDAGOGIA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA: OS
DESAFIOS DE UMA PRÁTICA**

Nathalia Mônica Carneiro Magalhães
Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Claudia Miranda
(orientadora)

Prof. Dr. Marcio Berbat

Rio de Janeiro

2013

*À Lúcia Maria Carneiro e Souza
Mãe, companheira, mulher virtuosa, minha
grande incentivadora.*

*Ao Silvano José Magalhães Neto
(em memória)... Pai, homem alegre, por
sempre me apoiar em meus sonhos.*

*As crianças do Colégio Mary
Poppins
Melhores pequenos amigos, sem elas não
seria possível a realização deste trabalho.*

Agradecimentos

Agradeço a **Deus** primeiramente, por ter colocado em minha vida pessoas que me ajudaram a ingressar nesta Universidade e que me apoiaram durante a realização deste curso.

Aos meus **amigos de infância**, que sempre estavam dispostos a me ajudar e a ouvir quando necessário.

Aos **colegas** de curso da Unirio que me acompanharam durante esta jornada e que juntos também compartilharam de sonhos, risadas, estudos e inúmeros aprendizados de vida sem contar as dificuldades em especial minha querida colega e amiga **Cíntia Cristina Machado**.

Ao **Paulo**, meu namorado, carinhoso e paciente que me incentivou bastante durante este período.

Aos meus **mestres**, que contribuíram de forma significativa para a minha formação enquanto Pedagoga. Sou grata pelos inúmeros olhares atenciosos que recebi e todos os ensinamentos passados com muita dedicação sempre.

À professora **Cláudia Miranda**, por seu olhar atento as dificuldades e necessidades de seus alunos, por ter oferecido sua valiosa ajuda e ter se tornado um verdadeiro exemplo enquanto educadora para mim .

Ao Colégio **Mary Poppins** e toda a sua equipe técnica, professores e principalmente as crianças que convivi, brinquei, contei histórias e me diverti, sem elas não seria possível minhas observações sobre a infância.

À senhora **Juracy Passos de Oliveira**, amiga querida, que acreditou em meu potencial desde o início, sem a sua ajuda jamais teria ingressado nesta Universidade e não teria vivenciado tantas experiências marcantes em minha vida.

A esta **Universidade**, que de fato me transformou, sem dúvida foi uma experiência inigualável.

Mais respeito, eu sou criança!

Prestem atenção no que eu digo,

pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem,
mas ser criança é legal!

Vocês já esqueceram, eu sei.

Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver por cima do muro,
se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando,
se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria,
se é mais gostoso sonhar?

Se vocês olham pra gente,
é chão que vêm por trás.
Pra nós, atrás de vocês,
há o céu, há muito, muito mais!

Quando julgarem o que eu faço,
olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância,
será que não foram felizes?

Mas se tudo o que fizeram
já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
mais respeito eu sou criança!

(Pedro Bandeira)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a partir das minhas experiências vivenciadas na escola como professora auxiliar de crianças pequenas sobre as suas infâncias e refletir também sobre a prática pedagógica aliando as teorias educacionais durante o período de formação do pedagogo e a partir dos desafios do cotidiano escolar da Educação Infantil também observar sobre as aprendizagens das crianças aliando todos esses fatores a práxis FREIRE (2001), ou seja, a teoria em relação a vivência da prática. Utilizando como base a observação e os relatos coletados durante este período de formação na Universidade. Como foco principal está o olhar do professor sobre a aprendizagens das crianças e os desafios de educa-las baseando-se nos estudos de VYGOTSKY (2004) que ressalta a brincadeira como um dos fatores principais para o desenvolvimento infantil com o objetivo de delinear novos olhares para a educação e o aperfeiçoamento da formação de educadores/as.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁXIS, INFÂNCIAS, FORMAÇÃO, APRENDIZAGEM, BRINCADEIRAS.

SUMÁRIO

Introdução.....	p. 09
Capítulo I- A experiência docente como exemplo da práxis.....	p. 12
1.1- Aspectos sobre a escola-campo.....	p. 13
1.2- Silêncio, as crianças estão brincando é hora de aprendermos também	p. 16
Capítulo II- Formação de professores: a escola como <i>lócus</i> de aprendizagem.....	p. 21
Capítulo III- Das infâncias, suas concepções e narrativas	p. 26
3.1- Das suas infâncias	p. 26
3.2- Infâncias e Educação, um encontro com as suas narrativas	p. 28
Conclusão.....	p.31
Anexos -	p.33
Referências -	p.34

INTRODUÇÃO

Quando ingressei nesta Universidade, pouco sabia sobre crianças e o que eu iria aprender sobre elas. No início de tudo eu mantive um contato apenas na igreja onde frequente atuando no ensino religioso com crianças muito carentes e com poucas oportunidades de uma formação escolar boa.

Durante o curso passei a interagir com crianças no ambiente escolar como professora auxiliar em uma escola privada de Educação Infantil na Zona Sul do Rio de Janeiro. Conviver com os pequenos no meu dia a dia foi bastante significativo para a minha formação como Pedagoga. Perceber como se dava o processo de desenvolvimento e aprendizagem mais de perto, brincar com eles e ainda ganhar pequenos novos amigos foi muito intenso.

Neste espaço escolar conheci diferentes grupos de crianças com idades entre 2 e 4 anos e também pude conviver com outros profissionais da área da Educação, como nutricionista, psicólogo, coordenadores, supervisores escolares, auxiliares de turmas, professoras regentes, professores extra-classes e outras colegas com a mesma função que a minha, com o qual a convivência com todos eles e com meus mestres na Universidade me transformaram enquanto educadora e contribuíram para a minha percepção atual sobre o que é educar, qual o seu verdadeiro sentido e importância na vida do ser humano.

Durante a Universidade cursei inúmeras disciplinas que me ajudaram a compreender melhor a infância e a fazer inúmeras relações das teorias com a minha prática enquanto professora auxiliar de duas turmas de aproximadamente 11 crianças de 3 e 4 anos na parte da manhã e 14 crianças de 2 anos na parte da tarde, onde atuava mais próxima a outras duas professoras regentes e uma auxiliar de turma durante o ano letivo.

Sobre a interlocução possível com os/as autores da Educação que me ajudaram a formar as minhas ideias e me auxiliaram durante a minha prática, destaco como fundamentação teórica os pensamentos de Philippe Perrenoud (2001) sobre as incertezas relacionadas a complexidade da prática docente. Destaco, ainda, as contribuições de Sônia Kramer (2000) por suas análises sobre a compreensão da infância, a necessidade linear da relação pesquisa x ensino para o educador, a autonomia do educando proposta por Paulo Freire (1996) bem como também a importância da cultura no aprendizado

com as contribuições de Vygotsky (2004) sobre a perspectiva sóciointeracionista, ressaltando a interação social e o brincar como fatores de desenvolvimento.

Algumas teorias presentes na obra de Vygotsky orientam a pesquisa aqui apresentada no que se refere às observações realizadas sobre as brincadeiras infantis como contribuições para a formação da criança segundo Vygotsky (2008), “é a necessidade de desvendar aquilo que essa atividade promove no desenvolvimento, ou seja, aquilo que, com o auxílio da situação imaginária, pode desenvolver-se na criança” (p.26).

Em minha opinião, penso que educar envolve muitos eixos, como cuidar, acompanhar, estimular e auxiliar na consolidação de ambiências favoráveis ao desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita. Nesse contexto, é primordial que o/a professor/a e as escolas compreendam as crianças como um ser singular que se constrói na cultura e através da brincadeira fazem relações com o mundo a sua volta e percebem os diferentes contextos como o da escrita, das mídias e das tecnologias, dos papéis sociais e etc.

Meu interesse como profissional nesse campo de atuação, tem sido refletir sobre a importância da brincadeira, considerando o mundo social cultural e a linguagem que também está presente de forma escrita, como sendo importantes para o desenvolvimento cognitivo das crianças, principalmente daquelas que estão na Educação Infantil. Pensando com Guimarães (2011):

[...] podemos dizer que a Educação Infantil tem como foco os relacionamentos construídos num espaço coletivo de crianças e adultos. Isso não significa que os conhecimentos sistematizados e a aprendizagem não pertençam a este universo; mas, estão vinculados estreitamente aos processos de constituição da identidade da criança: o afeto, a expressão, o brincar, o movimento corporal, a fantasia. (2011, p.03)

O meu desafio aqui é discutir as teorias e práticas no contexto da Educação Infantil, se baseando principalmente na minha prática como educadora e na aprendizagem das crianças com as quais eu convivi neste período respaldando-se nas bases teóricas de Vygotsky (2004), sobre a formação e constituição das funções psicológicas superiores do ser humano através dos estudos apresentados por eles sobre a criança. Por outra parte, no intuito de problematizar as práticas docentes incluindo a

minha própria experiência os estudos de Kramer (2000) ganham centralidade para esta pesquisa inicial.

O foco desta investigativa é entender alguns aspectos sobre como as crianças pequenas realizam suas significações e aprendizagens buscando compreender principalmente traços dessas infâncias, seus sentimentos e o que envolve o “ser criança” e como as enxergamos; conhecer a criança real, quais são as suas hipóteses, o que elas pensam os seus desejos e como podemos contribuir enquanto educadores para a sua formação social e trazer estas relações para a minha experiência enquanto estudante de Pedagogia e professora de crianças pequenas pleiteando novos olhares para a educação.

Assim, partimos de uma concepção de pesquisa que dialoga com abordagens qualitativas e situada no âmbito da Teoria Crítica de Educação. Considerando a narrativa de professores, os estudos de cunho etnográfico, os relatos de experiência bem como o recurso do caderno de campo justifico a opção metodológica aqui delineada.

I. A EXPERIÊNCIA DOCENTE COMO EXEMPLO DA PRÁXIS

Atuar como docente e ser estudante de Pedagogia é um privilégio no sentido de que enquanto aprendo também vivencio meus conhecimentos em forma de experiência. E estar em meio as crianças ensinar e aprender junto com elas é melhor ainda.

Mesmo que de uma forma subentendida em meio as tentativas de acertar e com a insegurança por ter a responsabilidade de ser alguém que vai ajudá-los a vivenciar novos conhecimentos, ainda assim eles nos mostram outros caminhos para uma docência que reflita sobre as nossas ações. Por isso, merece destaque o relato abaixo recuperado para exemplificar melhor estas afirmações. Destaco que os nomes citados são fictícios para preservar as identidades das crianças:

[...] a atividade era de desenho com os pés, de repente eles estavam desenhando e riscando o próprio corpo com a canetinha, ficamos quase loucas para limpá-los rapidamente. Aline e Gustavo estavam olhando para a tinta nos seus braços e pernas com cara de espanto já os outros estavam dando risadas e dizendo: __você é roxo agora, ele é verde... (Caderno de campo, - 2/2012)

Dialogando com Freire (2001), “há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também” (p.2). Portanto, somos também os aprendizes desta cotidianidade educativa, naquela situação jamais imaginava que uma atividade pensada para ajudá-los a desenvolver a coordenação motora iria contribuir tanto para que criassem um jeito diferente de aprender que a mesma caneta que pinta o papel também pode pintar as coisas do mundo e que em nossa imaginação podemos mudar de cor, ser azul, roxo, amarelo, verde, podemos ser o que quisermos. Desta forma, ainda conforme nos ensina o autor, a docência nos instiga a ter ousadia ao ensinar e a sermos conscientes sem desmerecer a nossa competência, a ética e o profissionalismo na organização e preparação das nossas aulas e a ficarmos atentos dando continuidade na formação e a analisarmos de forma crítica e reflexiva a nossa prática.

Com isto desejo evidenciar aqui as concepções sobre a práxis educativa de Freire (2001) usando como base o seu referencial teórico para ampliar as noções sobre a práxis vivenciada por mim no meio escolar durante este tempo de formação acadêmica.

Freire (2001), apresenta o ser humano, o homem como um ser de relações, que é inacabado e possui em sua essência a libertação como uma luta por sua humanização.

Vivemos hoje, no Brasil, uma sociedade “reflexa”, nomeada desta forma por não ser reflexiva mas sim dominada, e que aos poucos perdeu a capacidade de decisão própria, que está oprimida e vive em meio a uma grande alienação cultural adquirida ao longo de nossa história. Dialogando com a nossa realidade, hoje percebemos uma população cada vez mais “massificada” pelas elites, publicidade e as mídias como já foi apontado por Freire (2001) que definiu que “toda relação de dominação, de exploração, já é, em si, violenta”(p. 16), por isso o desejo ardente de libertação.

Sendo assim, conforme aponta Novoa (2001), Freire define que o papel educação é propiciar:

[...] a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades... Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural. (FREIRE *Apud* NOVOA, 2001, p. 20)

O autor percebe a urgência por educar propondo uma atitude crítica e integrante ao nosso tempo, a nossa realidade através de uma práxis que proponha a reflexão, que seja consciente e filosófica fazendo as relações entre o pensar e esses aportes justificam a inclinação para analisarmos a condição de trabalho que interfere no resultado das apostas pedagógicas para a Educação em sentido mais amplo. Foram esses os achados teóricos que serviram de pano de fundo na efetivação do estudo que aqui apresento e que neste momento pretendo dar continuidade resgatando alguns dados etnográficos da escola para melhor exemplificar as particularidades da minha vivência.

1.1. Aspectos sobre a escola-campo

Localizada na Urca, um dos bairros mais tranquilos do Rio de Janeiro, há 30 anos a Escola Mary Poppins¹ atende crianças da Educação Infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental. Foi no ano de 2008, que a instituição passou a atender também a esse último segmento oferecendo hoje o atendimento na Creche com crianças de 10

¹ www.marypoppins.com.br

meses a 3 anos e 11 meses, Pré-escola com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses e Ensino Fundamental do 1º ao 3º ano. O colégio possui 7 (sete) salas de aula, com 5 (cinco) ambientes próprios para a educação infantil, com mobiliário e os cantinhos adequados para tal faixa etária e banheiros exclusivos. Possui também 03 (três) banheiros para adultos, e 2 (dois) banheiros para as crianças do Ensino Fundamental. 01 (uma) recepção, 01 (uma) sala da coordenação/direção, a cozinha, 1 (um) refeitório e 1 (um) pátio externo e 1(um) interno. Com essa estrutura, a instituição atende a creche com 48 alunos, Pré-Escola com 41 alunos, e 24 alunos no Ensino Fundamental. Funciona em período parcial ou integral: em horário parcial de manhã, das 07h45min às 12h15min ou 7h às 13h, parcial tarde, das 13h30min às 18h ou 13 às 19h e integral das 07h às 19h.

Seu corpo docente é formado por: 17 (dezessete) professores, 5 (cinco) auxiliares de creche, além de 6 professoras auxiliares cursando ensino superior, 01 (um) coordenador, 01 (uma) diretora, 01(um) psicólogo, 01(uma) nutricionista, 02 (duas) secretárias. Mantém também 01 (uma) cozinheira, 01(uma) auxiliar de cozinha e 02 auxiliares de Serviços Gerais.

Esse ambiente escolar é constituído por uma parte coberta e uma área livre e as crianças são acompanhadas e orientadas pelas professoras regentes e auxiliares, nas atividades livres e mesmo que o espaço seja considerado pequeno é possível perceber que tudo era pensado para as crianças, os cantinhos, lavatórios, mesas e etc. O Projeto Político-pedagógico prevê oportunizar a interação da criança com seu meio social e físico, desenvolvendo sua disposição natural para compreender o mundo que a cerca. Assim, busca proporcionar um ambiente desafiador, em consonância com os estágios de desenvolvimento de seus alunos. Pois na Educação Infantil prioriza: “o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e da autonomia; o estabelecimento de vínculos afetivos positivos; a interação social e a comunicação; o conhecimento do corpo, suas possibilidades e limites; a apropriação dos diversos recursos expressivos; o desenvolvimento das estruturas cognitivas; o contato com diversas manifestações artísticas e o conhecimento dos meios social e natural”².

Penso que é importante rever as concepções da sociedade sobre “criança”, percebendo-a como um ser pensante, possuidora de direitos e com identidade própria. Sônia Kramer (1986) nos alerta para a importância de “conceber a criança como ser

² Trechos do Projeto Político Pedagógico da escola (2000)

social que ela é significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem” (p.79)

Reconhecidamente, é necessário compreendermos o ato de cuidar, zelar, percebendo nestas ações a importância de oferecer meios para que diferentes experiências culturais possam acontecer e que sejam instigantes e provocadoras.

A meu ver a infância é um portal de múltiplas possibilidades e criações, um mundo de imaginação própria que é cheio de cores. O faz de conta que experimentamos nas histórias infantis, nas brincadeiras e nas experiências dos primeiros anos de vida ficam com toda certeza marcados para sempre . Quem não se lembra de subir em alguma árvore ou quis ser uma princesa ou já se imaginou fugindo da bruxa dentro de um conto de fadas?

Portanto, penso que a escola deve ser um espaço que estimule a criança a obter novos conhecimentos e que propicie também a ela meios no seu dia-a-dia que a ajudem a expandir os seus conhecimentos. Também é necessário manter seu espaço físico de uma forma que dialogue com o pensamento que a instituição possui sobre a criança. Algo na Educação Infantil que sempre me chamou a atenção é sobre como as escolas pensam os seus espaços de uma forma tão adulta que acabam esquecendo que *aquele local é das crianças*. A experiência docente alinhada aos anos de pesquisa como graduanda em Pedagogia no curso de graduação, nos faz entender que “educar” não consiste em encher um cesto com brinquedos e colar enfeites em lugar bem alto e longe do alcance da visão dos pequenos. Mas, como poderíamos estruturar um espaço pensado para atendê-las? Gostaria de destacar aqui que a instituição Mary Poppins se tornou, ao meu ver, um exemplo positivo de demonstração de uma grande preocupação em ensinar também através da organização de seus espaços o significado de alguns elementos da nossa cultura, por exemplo a chamada “área da casa” que disponibiliza além de brinquedos comuns ao uso infantil que são as “panelinhas” também possui móveis pequenos que representam alguns objetos de uma casa e além disso todos os outros espaços das salas também são divididos e pensados com algum objetivo.

Na escola convivi com muitos pequenos e neste ambiente foi possível criar laços e fortalecer amizades durante o tempo em que passava na escola, quando terminava o dia me deslocava para assistir as aulas da Pedagogia na UNIRIO. Para

afirmar melhor o que desejo ressaltar aqui, destaco alguns trechos do meu caderno de campo que escrevia enquanto participava das aulas na Universidade:

[...]Entre a prática e a teoria estava eu ali, cansada por mais um dia, porém muito satisfeita por ter feito a minha parte, a distância da escola para a faculdade é apenas uma avenida. Hoje a aula é de Educação Infantil, quando eu chego aqui vejo tudo o que eu vivo na escola, tudo o que as crianças fazem e o que a gente faz em forma de teoria e consigo compartilhar com os meus colegas de turma um pouco das minhas experiências. (Relatos do meu caderno de campo/ out 2012)

Percebi que a minha experiência era muito valiosa e que isso me ajudava a entender o lugar de atuação. Muitos alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UNIRIO, da Escola de Educação questionavam e buscavam entender a criança e tentavam saber como era “dar aulas” para elas, e alguns explicavam que nunca tiveram contato e outros queriam metodologias, um guia prático para entender crianças, para saber o que significava seus choros, suas birras, suas bagunças, parecia que estar com elas, era o mesmo que o caos.

Libâneo (1994) *apud* Miranda & Leal (2010), ressalta muito bem estas experiências descritas anteriormente quando afirma a existência de uma dualidade onde “a formação profissional do professor, implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. (2010, p.169)

1.2. Silêncio, as crianças estão brincando é hora de aprendermos também

Foi um grande desafio contar detalhes sobre a escola-campo Mary Poppins e gostaria de destacar aqui algumas das minhas vivências enquanto profissional da Educação Infantil. Percebi que os nossos silêncios durante as brincadeiras livres nos transformavam em espectadores desses momentos e eram instantes em que os pequenos se tornavam os atores principais daquelas cenas e é a partir deste cenário que as crianças apresentavam suas falas e atitudes de maneira autônoma, ou seja, da forma real como realmente eram.

Esses eram os momentos onde a troca de diálogos entre eles era crucial e é também aquele instante em que o grupo se torna independente para resolver seus conflitos através dos seus próprios argumentos recebendo a intervenção dos adultos

somente quando necessário. Também é primordial observar que o nosso papel em educar é fundamental para o desenvolvimento deles como pessoas e que somos potencializadores para que criem o hábito do diálogo.

Destaco agora algumas informações do meu caderno de campo com o grupo 3 (três anos de idade) que demonstra crianças inseridas neste contexto de diálogos particulares:

[...] Depois do lanche as crianças sempre brincam livremente enquanto as auxiliares arrumam a sala e nós as professoras estamos muitas das vezes organizando as próximas atividades ou escrevendo em agendas ao mesmo tempo em que atentas as suas brincadeiras para evitar os conflitos, brigas e mordidas e em um desses dias percebemos que eles estavam sentados no chão em roda cantando “...e agora minha gente uma história eu vou contar, tre le le, tra lá lá”. A letra não estava totalmente certa mais um deles estava comandando o grupo como se fosse a professora e contando uma história com um dos livros da sala quando de repente as crianças brigaram pois não estavam conseguindo ver as figuras e foi neste instante que Rebeca repetiu uma de nossas falas: __ “calma, calma, acalma esse coração porque a paciência é uma virtude! Bruno se você chegar para o lado você também pode ver, não chora não ok?” (Relatos do meu caderno de campo/ junho de 2012)

Percebi nesta fala que elas estão aprendendo sobre o fato de entender que podemos dialogar uns com os outros e não mais chorar quando querem algo, estamos sempre mediando suas aprendizagens ao mesmo tempo em que elas nos ensinam também outras formas de como agir com elas em meio a estes processos como durante as atividades, resgato neste momento uma vivência durante uma atividade que demonstra claramente as crianças nos ensinando outros caminhos no processo educativo:

[...] Durante uma atividade de escrita do nome, propomos a elas brincarem de escrever seus nomes em uma folha de papel A4, percebemos que elas escreviam as letras soltas e de maneira embaralhada desta forma: “MAAAAIAAAA” (MARIANA) e assim precisavam pensar na ordem das letras, pensamos então em disponibilizar para elas o cartão da chamada, eles copiaram as letras mas esta atividade as ajudava de uma certa maneira a observarem a disposição das letras e a sua ordem durante a escrita (Caderno de campo de outubro/2012).

Percebo assim como Rocha (2012) que os nossos desafios frente aos modos de mediar as ações dos participantes da Educação Infantil nos remete a entender que no

processo de aprendizagem é importante afirmar que “o diálogo na relação entre adulto e criança na creche pressupõe que o primeiro tenha disponibilidade e abertura para escutar as expressões comunicativas das crianças e para vivenciar a alteridade que as acompanha”. (2012,p.28)

As questões sobre o cotidiano em uma escola voltada para a Educação Infantil sugerem indagações permanentes sobre suas especificidades que ao analisar os seus cenários nos ajudam a compreender determinadas dinâmicas. Ao longo desse tempo com as crianças, as rotinas que vivenciei me ajudaram a perceber as aprendizagens infantis e isto se deu tanto em momentos de observação das suas falas durante as brincadeiras como também durante o tempo em que estávamos brincando junto ou simplesmente em meio a alguma proposta de atividade mais dirigida onde tudo isto me levou a constatar que o brincar permite que a criança se transforme.

O papel da cultura no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva sóciointeracionista de Vygotsky propõe em sua teoria que a criança internaliza símbolos da nossa cultura através também de brincadeiras. Observando que esse sujeito social interage com o meio e aprende muitos significados através deles e faz uso deste e de outros códigos sociais como por exemplo o brinquedo e as brincadeiras e com isto ressalto aqui a importância de um símbolo presente nos momentos de brincar, onde para Pereira (2002):

[...] todo brinquedo carrega em si não apenas aquilo que o adulto intui ser o espírito infantil, mas toda a cultura em que se insere a produção desses brinquedos: uma época, um modo de ver o mundo e de relacionar-se com as crianças, uma forma de educar e apresentar a tradição, um projeto de sociedade. (2002, p. 02)

Com ele os pequenos se relacionam com o significado das coisas do mundo, pois ele permite que ela possa tramitar no ambiente simbólico das representações e não só o brinquedo, como também a influencia da mídia e das tecnologias disponíveis, é possível percebê-las reinterpretando seus personagens preferidos durante as suas brincadeiras.

Na escola percebi que a mídia e as tecnologias estão tão presentes nos momentos das brincadeiras que é possível percebê-las reinterpretando os seus personagens preferidos durante as suas brincadeiras de super-heróis quando se tornam o Batman, Homem – Aranha, Bem 10 e etc. enquanto brincam de salvar, correr e lutar e quando

representam ser a mãe, a professora, o bombeiro, as crianças fazem a todos os instantes ressignificações sobre as regras sociais e papéis sociais.

Outro aspecto indispensável para o avanço dos estudos sobre as percepções construídas na infância está na análise de Hoffman (2011), onde:

[...] A relação das crianças com os produtos culturais em geral, em seus diferentes suportes, está continuamente mediada pelas “trocas alternadas” com outros produtos, com outros diálogos, com as instituições e com os adultos e crianças com os quais entram em contato em seu cotidiano, supõe-se que tal contexto multimidiático, multirelacional traga questões cruciais para a vida das crianças, seu pensamento, seu processo de criação e sua formação. Assim, cumprenos o desafio de entender como pensam e produzem narrativas nesse contexto. (2011, p.05)

Assim é importante refletir que não apenas o brinquedo em si como também as outras produções culturais da sociedade para este público expõem claramente as atitudes infantis nesta relação que se faz entre os objetos e as crianças gerando desenvolvimento de suas habilidades e contribuindo desta maneira para torná-la o que ela é de fato.

Recordo-me de observar as meninas brincarem de professora durante as atividades livres na sala e suas falas eram: __ “Bianca encontre seu cartão do nome, esta aqui é a letra do seu nome? Muito bem! Pode ir lá guardar o seu cartão... Rodrigo senta aqui, se não sentar na roda vou te levar para a turma dos bebês, você é bebê?...”(Trechos do caderno de campo de 2011)

Em nosso dia a dia enquanto educadores, estudantes de Pedagogia, estagiários e pesquisadores do processo educativo será que estamos olhando para a nossa prática e tornando a mesma propícia para a formação dos pequenos? Tais inquietações são me fazem questionar as ações envolvidas nas relações entre ensinar e aprender, todos os momentos são de aprender e é neste cenário de um ambiente escolar que atende a faixa etária de 0 a 6 anos, mais que eu estava próxima a crianças entre 2 e 4 anos da Educação Infantil de uma escola na Zona Sul do Rio de Janeiro que apresento minha pesquisa, usando como exemplo as crianças com as quais eu convivi durante a minha experiência como professora auxiliar, onde sem a alegria e amizade delas seria impossível tecer este trabalho e perceber a luz das ideias de Pereira (2002), que:

[...] pedrinhas viram tesouros, pedacinhos de madeira viram avião, tampas de panela viram direção de carro ou arcos que giram pelo chão...

observar com atenção tais construções imaginárias em muito nos ajuda a melhor compreender as crianças ... (2002, p.01)

Ostetto (*apud*, MALAGUZZI³, 1999, p.101) sabiamente observa que... “o que sabemos realmente é que estar com crianças é trabalhar menos com as certezas e mais com incertezas e inovações”. As relações que tecem desde o momento da acolhida, passando pela roda inicial, as histórias e as suas falas enquanto compartilham saberes, a rotina do desfralde e a higiene (levá-las ao banheiro e orientá-las a lavar as mãos) entre os momentos de pátio, brincadeiras e atividades pedagógicas possuem significação.

³ MALAGUZZI, Lóris (1999). “História, idéias e filosofia básica”. In: EDWARDS, C.; GANDINNI, L. e FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: A abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância*, Porto Alegre, Artmed, pp.59-104.

II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A ESCOLA COMO LOCUS DE APRENDIZAGEM

São inúmeras as questões existentes e que provocam novas perguntas sobre as políticas desenvolvidas para a Educação em sentido mais amplo e em sentido restrito, para a formação de professores. No campo de estudo sobre essas políticas encontramos definições relevantes para entendermos onde de fato existem além de ganhos muitos impasses nas questões que envolvem o atendimento da Educação Infantil no país. O Brasil vem alcançando muitos avanços na qualidade do ensino e no atendimento as crianças pequenas de 0 a 6 anos, no entanto, os números ainda apresentam baixos índices de avanço, porém ainda sim são considerados pela média geral como avanços.

As urgências de melhorias não são poucas e, como ocorre em outras partes do país, também no Rio de Janeiro, é possível encontrarmos as idiosincrasias que se convertem em desafios para o campo da formação docente. Sobre o trabalho pedagógico em uma escola para normalistas (formação para o magistério no Ensino Médio) pude apreender, como estudante realizando o Estágio curricular obrigatório, questões que acrescentaram na composição da minha identidade profissional. Nessa experiência, como expectadora do cotidiano da relação professor- aluno, pude observar algumas situações e atitudes simples mas que são relevantes para destacar que somos meros colaboradores na formação social.

Recupero aqui um exemplo vivenciado, conforme conta no meu caderno de campo:

A professora que atuava na coordenação de turno, recebeu um rapaz que pediu autorização para sair mais cedo, pois iria trabalhar. Foi muito diferente quando começou a contar porque precisava trabalhar e que não morava perto e por isso iria desistir da escola, mesmo assim a professora esteve atenta e naquela hora conseguiu dar uma pequena palavra de conforto a ele para que ele fosse forte e não desistisse de seus estudos. Neste pequeno instante foi possível perceber as redes que tecem as relações entre o aluno e o adulto, o “professor”. Os saberes não eram apenas relacionados às disciplinas e conteúdos dados na escola, mais também estavam relacionados à vida, ao cotidiano e existia ali uma preocupação com as emoções daquele aluno, em como poder ajudá-lo mesmo que apenas com palavras (Relatos do meu caderno de campo, fevereiro/2013).

Sobre a inserção de estudantes em situação de estágio ou pesquisadores nessa mesma instituição, Miranda & Cavalcanti (2012) analisaram:

Em sentido mais amplo, as representações sobre a escola pública como sendo o *Outro* da Universidade por parte dos estudantes dos cursos de

Pedagogia, não são assim definidas, em tese. Entretanto, ao retornarem para a universidade, observa-se que as narrativas construídas, ao longo dos anos de estágio, tendem a apontar os erros e as limitações da comunidade observada descartando seus esforços e possibilidades de retomada de reconstrução diária do “fazer escola”. (2012, p. 06)

De acordo com dados do FUNDEF⁴/2000, em 1975 o atendimento na Educação Infantil era de 3,51% do total de 21 milhões das crianças na idade de 0 a 6 anos em relação ao ano 2000 onde o atendimento está em aproximadamente 30% do total de um pouco mais que 21 milhões de crianças matriculadas na creche e pré-escola. Desta maneira onde as leis e resoluções ainda estão muito distantes do acesso de fato disponível a todos o atendimento se torna cada vez mais precário, gerando uma diminuição na qualidade do ensino no que se refere aos recursos para as escolas. Muitos municípios precisaram criar seus próprios meios para garantir a estas crianças o direito da escola.

De acordo com Kramer (2000), muitas escolas passaram a inserir crianças com 5 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental em classes multisseriadas levando os professores a trabalhar com as incertezas da docência e a criar meios que os auxiliaram nas suas práticas. Em meio a este caos no cenário da Educação Infantil é perceptível os conflitos que afirmam a dicotomia entre as leis da LDB 9394/96 e Diretrizes curriculares Nacionais em relação as resoluções e deliberações estaduais e municipais. Desta forma os mais atingidos são as crianças e os atores educacionais que em meio a falta de recursos também atuam com incertezas onde as instituições de ensino – públicas, privadas e comunitárias -, não possuem ao certo sua regulamentação específica.

A Educação Infantil no Brasil possui muitos impasses e ainda caminhamos para uma educação mais digna e de melhor qualidade com a garantia de acesso para toda a população infantil brasileira e que perceba as necessidades de prover “um atendimento que integre os aspectos físicos, cognitivos, linguísticos, afetivos e sociais da criança entendendo que ela é um ser indivisível”⁵

Em meio as dificuldades estão os profissionais da área que se encontram no dilema da inexistência das propostas pedagógicas em muitas escolas que são sem

⁴ Ver, em especial: Faria e Palhares (org), 1999; Machado (org) 2000.

⁵ Trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CEB N°1, artigo 3°, parágrafo III/ Brasília, 1999.

dúvida as norteadoras das práticas docentes em nosso cotidiano e além disto há também a falta de informações coerentes sobre as exigências da formação inicial e continuada para os professores gerando assim impasses na atuação destes profissionais que muitas das vezes não possuem o acesso direto as leis e resoluções. Somos formados por uma diversidade geográfica e sociopolítica considerando as desvantagens de muitos profissionais que atuam mais pelo compromisso com o entorno e menos pelas condições oferecidas.

Quando se fala no tema da formação docente logo nos remetemos ao debate mais amplo sobre a urgência de repensarmos se o papel social do professor atende toda demanda do público infantil existente nas escolas e sobre como poderíamos garantir a a formação destes profissionais de modo mais global. Estudos e pesquisas realizados pelo MEC 2000 apontam para uma grande parcela dos profissionais da área que não possuem ao menos a formação inicial em nível médio do curso Normal.

Candau (2001) reforça esta análise e nos desperta a repensar que mesmo que a formação inicial seja a nível superior, mesmo assim ainda não é suficiente para o desenvolvimento profissional e reafirma a concepção de que a formação continuada é muito importante desde que estabeleça diálogos com os conhecimentos disponíveis entre o meio acadêmico e as práticas docentes experienciadas no cotidiano escolar.

A questão da formação de professores é atualmente tema de grande destaque nas discussões relacionadas as políticas públicas criadas para colaborar na melhoria da educação brasileira e desta maneira a formação continuada do professor, ou seja, a formação que ele recebe durante a sua rotina de trabalho em forma de cursos, palestras, trocas de experiências e outros passou a ser totalmente incluída na rotina diária do professor da rede de ensino pública, buscando como meta melhorar a sua prática e qualificar ainda mais a sua formação inicial.

No colégio Mary Poppins, pude vivenciar momentos de preocupação com a realidade do cotidiano do professor em sua sala de aula e as rotinas da sua turma no que se refere as particularidades de cada uma. Durante os dias da semana as equipes recebem orientações e acompanhamento de profissionais técnicos (psicólogo, nutricionista, supervisores e etc) que trazem para o educador(a) novos contextos de informações que auxiliam sempre na reciclagem dos nossos conhecimentos, abordando questões particulares como a alimentação nas diferentes idades (como se dá este

processo), informações sobre a formação social da criança em relação as suas brincadeiras e as suas idades, como se da a aprendizagem e etc.

Perrenoud (2000), por sua vez, nos ajuda a compreender melhor o objetivo da formação continuada dentro da jornada de trabalho, quando o afirma que mesmo em meio a novas tendências curriculares, a formação continuada dos professores precisa atender aos desafios da nova realidade escolar.

Mas que realidade é esta? Hoje ela se apresenta com múltiplos contextos e em todo o país se faz necessário observar que a escola é também um espaço de todos, onde culturas se encontram, pessoas e seus trejeitos, saberes e sentimentos, seus desejos, suas raças. Portanto, é sem dúvida um espaço cultural onde se apresentam os atores educativos em meio a escola, um *lócus* de formação e socialização em que há sem dúvida a existência dos saberes tanto docentes como também os saberes das infâncias, ou seja, das crianças e em meio a tudo há as suas experiências e trocas de conhecimentos.

Nesse sentido parece ser fundamental que os saberes existentes devem ser considerados na medida em que todos sabem, aprendem e compartilham seus conhecimentos tanto o aluno quanto o professor e constroem o conhecimento juntos, como referencia ao que estou defendendo estão as ideias levantadas por Freire (1996), onde o autor questiona “por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p.30)

Ainda abordando observações sobre a formação docente, em Freire (1996) destaco a importância da continuidade da mesma em meio à rotina da profissão, onde:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário a reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996,p.39)

Seguindo esta concepção freiriana de que os educadores precisam refletir sobre as suas atividades educativas de uma maneira crítica que irá conduzi-los ao avanço, se faz necessário ressaltar que a formação continuada realizada com uma intenção crítica

modifica a nossa prática pedagógica. O que antes se concentrava em uma atuação conservadora passa a ser conflitante e quando refletida ocorre a transformação.

Ainda sobre Educação e o campo da formação de professores Jardimino (2003), ressalta que o conceito de um profissional eficiente é referência norteadora nesta área, a eficiência não é exatamente o principal objetivo do educador, enquanto professores somos também pesquisadores do nosso processo e não buscamos uma forma de ser ou de ensinar que ressalte somente o nosso desempenho com qualidade, é da natureza do professor ser também questionador, indagadores de nós mesmos, aos alunos, interventores da nossa prática onde ensinamos e aprendemos juntos, não somos nós os detentores do saber e muito menos transferidores do conhecimento, da *episteme*, somos o que somos, semeadores de ideias, possibilitadores de sonhos, a Xerazade de muitas histórias.

III. DAS INFÂNCIAS, SUAS CONCEPÇÕES E NARRATIVAS:

Neste capítulo, pretendo discutir sobre a infância, resgatar suas teorias e as narrativas das crianças que convivi durante esse período de observação, possibilitando um novo encontro entre teoria prática, refletir sobre a infância, sobre a escola, seu cotidiano e suas multiplicidades em busca de um novo olhar sobre a educação.

3.1.1 *Das suas infâncias*

Compreender a infância não é uma tarefa fácil, nos dias de hoje com o modelo de sociedade em que vivemos e o ritmo muito acelerado de vida gera constantes mudanças sociais e de acordo com Fortuna (2007) *apud* Giddens (2002), é muito arriscado dar uma definição coerente sobre a infância, visto que ela está inserida em diferentes contextos culturais e sociais próprios da pós – modernidade e sendo assim não é possível qualificar a criança como sendo a mesma do passado.

Ao longo de toda a história nem sempre o universo infantil foi considerado e teve de fato um sentimento do que é ser uma criança e as suas verdadeiras necessidades, mas a partir dos processos históricos as concepções de infância se modificaram e passou-se a se delinear um olhar voltado para a infância somente entre os séculos XIII e XVII a partir principalmente das pesquisas realizadas pelo historiador Philippe Ariès⁶ (1978). Barbosa (2006), nos alerta para um questionamento interessante, onde:

[...] entre assumir a existência da infância e entender o que realmente ela é, havia uma estrada a ser trilhada... as diferentes formas de organização da sociedade vão transformando a visão que se tem da criança, valorizando e produzindo ações cada vez mais específicas direcionadas à infância. (2006, p.02)

Antes a sociedade percebia a criança apenas como “seres de natureza infantil”, eram aqueles que ainda não estavam formados, chegou a se pensar a criança como miniatura do adulto, não havia separação entre a fase da infância e a vida adulta, muito menos se buscava compreender o que elas pensam e desejam.

Hoje, se percebe a criança como o oposto de adulto, seja pela idade, pela falta de maturidade e de comportamentos que a fazem se diferenciar do adulto, se associa a cada um deles o papel que eles desenvolvem na sociedade de acordo com as suas

⁶ ARIÉS, Philippe – História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

classes sociais. Para Kramer (1984), a população infantil não pode ser considerada como homogênea, pois se a considerarmos assim estaremos a percebendo de uma forma abstrata, onde iremos analisa-la como sendo apenas a “natureza infantil”.

Historicamente a criança nasceu ao passo em que a sociedade evoluiu nas atitudes em relação a família e se tornou uma potencia onde ela ainda virá a ser e tem potencial para tal dependendo mais especificamente dos estímulos que recebe, portanto são dependentes do adulto para o seu desenvolvimento, de acordo com Kramer (1984):

[...] sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças correspondendo, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (1984, p.17)

Com a existência dos variados contextos sociais, criou-se diferentes eixos para o desenvolvimento do potencial infantil e a criança criada em um ambiente com melhores condições financeiras pela sua família é aquela que possui melhores oportunidades do que as crianças mais pobres, intituladas de crianças carentes e acabam sendo privadas dos incentivos culturais, afetivos e também da linguagem, gerando assim um grande atraso intelectual e com certeza muita desigualdade em relação as outras.

No Brasil, os caminhos da infância se delinearam a partir do século XIX onde a ênfase maior estava com o papel da mulher e as preocupações médico - higienistas no que se refere à relação das mães burguesas e amas-de-leite dando início a implantação de pré-escolas para as crianças burguesas e creches para os filhos das mães pobres e o atendimento se restringia apenas ao atendimento médico e assistencial sem um interesse mais restrito as condições da criança brasileira. As preocupações com a infância brasileira se intensificaram a partir de 1975 onde se iniciou as ações pioneiras que percebiam as crianças enquanto cidadãs.

E só em 1988 com a Constituição é que a Educação Infantil se tornou direito das crianças entre 0 a 6 anos e dever do Estado prover este atendimento de forma gratuita, porém não obrigatoriamente e ainda muito distante de “ver a criança como cidadã, produtora de cultura, com a necessidade de conhecer e trocar com o mundo aquilo que

ela é, aquilo que ela percebe e aquilo que ela tem o direito de saber, de conhecer?”. (BARBOSA, 2006, p.15).

Ainda caminhamos para a construção de uma creche e pré – escola que priorize de fato as necessidades das crianças e contribua para a sua formação plena. Esta realidade ainda se encontra bem distante de um atendimento que favoreça a todas as crianças nesta idade e sem dúvida a nossa prática ainda requer muita atenção, pesquisa e dedicação para atingirmos os caminhos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil onde:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, 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 sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009).

3.2. Infâncias e Educação, um encontro com as suas narrativas

Sendo assim podemos afirmar que a Educação durante a primeira infância possui uma função que é primordial, é algo podemos nomear como norteadora durante a sua vida escolar como cidadã, ela é integrante social, ou seja, colabora para inserir os pequenos na cultura com o objetivo de privar das desigualdades sociais e culturais.

Retomando esses dados para a realidade escolar que hoje vivenciamos em nosso país podemos concluir que esta função integradora da Educação faz do professor/a o grande colaborador do aprimoramento cultural e social na escola. Lopes, Mendes & Faria (2005) nos auxiliam a perceber que enquanto profissionais da área devemos contribuir para o enriquecimento da cultura infantil mas é importante também observar a relação que se tece entre a criança e toda a produção cultural construída pelo mundo adulto para elas tais como os jogos, músicas, brinquedos, literatura e se atentar:

[...] no modo como as próprias crianças se apropriam dessas produções e nas interações que estabelecem entre si e com os adultos que vemos surgir os mundos culturais das infância. Isso quer dizer que, quando observamos as crianças, vemos refletido em suas brincadeiras os mundos que os adultos apresentam a elas. No entanto, essa observação pode mostrar que as crianças criam suas próprias produções, dando seus próprios significados para os objetos produzidos pelos adultos. (2005, p. 58,59)

Durante este trabalho resgatei minhas experiências sobre a estar com crianças, brincar com elas e observa-las e neste momento pretendo refletir sobre suas infâncias e discutir como pensam e produzem as suas narrativas, para Abreu (2007) *apud* Hoffman (2011), “a geração cabeças digitais é muito curiosa, tem mais facilidade de lidar com a diversidade, se adapta com mais facilidade às situações, é muito ágil, inquieta, com uma nova concentração” (2011, p.05).

Algumas vezes acabamos subestimando os saberes deles, não conseguimos perceber que eles não são as crianças do passado e as vezes não nos atentamos para a forma como realizam suas aprendizagens com tanta rapidez. Gostaria de destacar um fragmento do meu caderno de campo que possui como exemplo uma situação experienciada durante um dos momentos de brincadeiras com o grupo 3, onde realmente naquela situação fiquei muito espantada por ter percebido que algumas crianças de três anos de idade já apresentavam saberes que julgava ser muito precoce para eles, segue agora o relato:

Recortei alguns pedaços pequenos de papel e escrevi R\$ neles pois achei que as crianças ainda não realizavam esta significação entre o número e a nossa moeda chamada real. De repente um deles me disse que estava na Disney e que precisava comprar um jogo, expliquei que nos EUA usamos o dólar mas não imaginava que ele entendesse ou que aquela informação iria fazer alguma diferença, de repente uma outra criança me perguntou porque as notas não tinham números e os outros começaram a me “encomendar” valores: __ “Eu quero uma de R\$50,00, de R\$ 5,00 e etc...” (Caderno de campo de maio/2012)

A partir deste ponto percebi que em muitas situações a teoria aliada a prática docente não é regra e que é muito importante sempre estimular novos conhecimentos, existe um grande preconceito algumas vezes por parte do professor/a que julga que a criança não sabe realizar algumas significações em suas idades e isto se deve pela existência de algumas teorias da aprendizagem, no entanto, no “construir” da minha formação enquanto professora, percebi que é importante na relação de grupo ser ousado como destaca Freire (2001), devemos ser professores/as “ousados” sim e quando Freire (2001) observa que devemos possuir uma atitude crítica ele simplesmente propõe que venhamos a estimular que eles comecem a “pensar”, quero deixar claro que não estou distorcendo as ideias freirianas e afirmando que na Educação Infantil é importante desde cedo ensinar Física quântica e cálculo, mas percebo a urgência de eliminar no professor aquela cultura onde a criança é muito pequena ainda e nesta idade ela é

incapaz de entender, o que quero afirmar é que se em uma escola mais tradicional queremos ensinar valores morais e datas cívicas por exemplo, ponto que tudo deve se fundir em experiências significativas, se vamos comemorar com crianças de três ou dois anos a festividade do “Dia do soldado”, nós educadores/as vamos também ajudá-las a se inserir de uma maneira lúdica nesta experiência, vamos brincar de ser soldados, fazer um acampamento, brincar de marchar e ajudar uns aos outros se não de que vale colorir um desenho impresso se aquela informação se não se transformou em experiência?

Precisamos ser profissionais atentos ao que essas crianças desejam, muitas vezes somos nós os “adultos” que não as escutamos e por isso queremos uma receita para entendê-las e perceber o que elas querem, se desejam subir no escorrega grande, se querem pular de um lugar mais alto, se querem se afastar do grupo só para verem a água da piscina, a elas cabe o desejo de descobrir as coisas do mundo, as coisas que nós os adultos já conhecemos e que no final terminamos no mesmo ostracismo de sempre, ficamos lá parados e fechados na concha com os “nossos” alunos.

Esta é uma relação muito silenciosa, é quase como uma forma de moldar objetos, nos remetemos a viver na mesma rotina dos fazeres docentes de sempre, Foucault (2001) *apud* Lopes & Mello (2009) observa que:

[...] práticas cotidianas mecanicistas, que surgem desde as regras disciplinares, tais como organização do espaço escolar e normas disciplinares, até as práticas pedagógicas como, entre outras, atividades de prontidão, desenhos para colorir, pontilhados para cobrir, testes, trabalhos, provas, procedimentos de recuperação, se configuram como práticas anunciadoras de um fracasso eminente (2009, p.197)

Estas fundamentações teóricas apresentadas por Lopes & Mello (2009) me induziram a uma reflexão mais profunda das ações do cotidiano docente e resgatou em mim as lembranças do meu “ser educadora” onde concluo que independente da filosofia da instituição, seja ela construtivista, tradicional ou qualquer outra, creio que caímos na trama do sistema educacional onde aprendemos a ensinar todos do mesmo jeito.

Ainda pensando com Lopes & Mello (2009),

[...] não há lugar para outras ordens de pensamento e criação, de comportamento e individualidade. A experiência infantil se submete à razão, à arte, e à ciência, tornando-se instrumento da ordem racional.

Isso faz com que na escola, por exemplo, possa acontecer de o corpo ser trocado pelos livros didáticos, a música por canções de ordem, a ironia por hipocrisia, a criatividade pela memória, a voz pelo silêncio, a autonomia pela submissão. (2009, p. 201)

A infância é um momento sublime, é única, é importante que a escola possibilite que a criança abertura para que seja um espaço de diálogos, de criação, transformação, um espaço de novos sonhos.

IV. CONCLUSÃO

O fechamento de um curso de graduação é ao mesmo tempo o recomeço de uma mesma história é um momento que posso chamar de mágico, em que nós o estudantes podemos finalmente concluir sobre tudo o que aprendemos com os nossos mestres após todo esse tempo de Universidade. Não consigo recortar todos os detalhes que aprendi com eles mas recordo de uma única fala de um dos meus mestres no primeiro dia de aula na UNIRIO: __“Vocês irão perceber que entraram aqui de um jeito e de alguma forma irão sair transformados, vocês não serão mais os mesmos quando saírem daqui”... De fato posso concluir que me transformei, tudo em mim mudou, desde a maneira como me comporto, passando pela forma como passei a me vestir até as ideias que conquistei e a paixão que se fundiu em mim por educar crianças pequenas e estar com elas e aprender também com elas.

O ofício docente para mim é um contexto cheio de surpresas, ao longo desta jornada foi possível resgatar as narrativas dos alunos que me ensinaram outras coisas sobre o mundo da vida.

Foi possível também aprender que a teoria está totalmente aliada a prática docente e penso que as experiências relatadas neste trabalho contribuíram significativamente na formação de novos profissionais da educação para que novos caminhos possam ser trilhados com o propósito de repensar a prática docente e assim concluir com Sousa (2006) que:

A experiência construída através da história da escolarização (Dominicé, 1988) pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente, aqueles relativos aos estudos e pesquisas sobre a formação docente, o ensino e semelhantes ou diferentes práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos. (Sousa, 2006, p.86)

E assim afirmar que ao compartilhar esses saberes e vivências estamos contribuindo para a formação docente e com os desafios de educar crianças pequenas e para isto é importante observa-las e entende-las.

ANEXOS



Figura 1: Auxiliar de turma limpando uma das crianças que riscaram o corpo com canetinha.



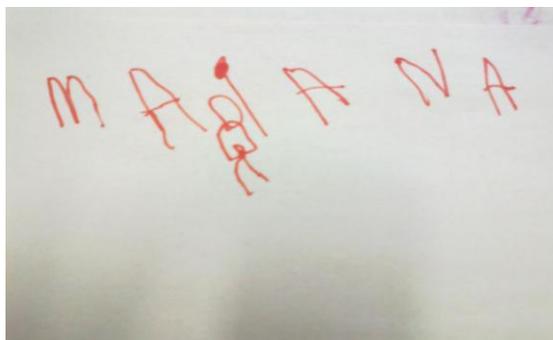
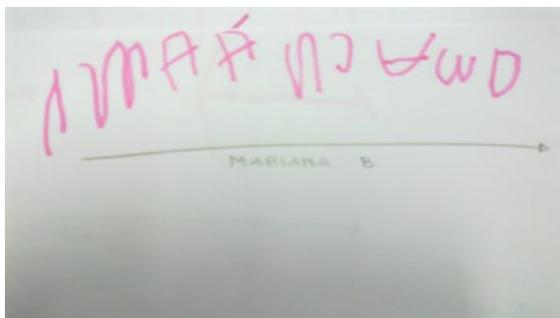
Figura 2: Brincando de contar histórias uns para os outros.



Figura 3: Crianças brincando de salão de beleza.



Figura 4: Crianças brincando de super-heróis



Figuras 5 e 6: Escrita do nome de uma criança antes e depois de visualizar o cartão de nome usado para realizar a chamada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 022/98- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.3. Ed.

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Nacional – Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, 4. Ed.

MEC – SEF/ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vols. I, II e III, 1998.

BARBOSA, Silvia Néli F. Os caminhos da infância no Brasil. Rio de Janeiro, 2006, mimeo.

BORBA, Angela. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO, Patrícia (org). Educação infantil: políticas e cotidiano. São Paulo, Autores Associados, 2009.

CANDAU, Vera Maria (2001) Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro; Vozes, 4º edição.

CAMPOS, Maria Malta; **ROSEMBERG**, Fúlvia. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995, 40 p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

CORSINO, Patrícia. Pensando a Infância e o direito de brincar. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/boletins.asp> Acesso em 23/08/2012.

FERNANDES, H.A. INFÂNCIA E NARRATIVA: REFLEXÕES SOBRE AS REVOLUÇÕES CULTURAIS NA INFÂNCIA DA CONTEMPORANEIDADE. GT: Educação e Comunicação / n.16, Uerj.

FORTUNA, Tânia R. A reinvenção da infância: apontamentos sobre a infância na Contemporaneidade. Porto Alegre, Mimeo, 2007.

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 21ªed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura).

_____. (1921). **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire: antologia (de textos selecionados)** / (de) Paulo Freire; Seleção, estudo preliminar e notas de Carlos Alberto Torres Nova: (tradução Mônica Mattar Oliva) – São Paulo: Ed Loyola, 1979.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. In: Estudos Avançados. Vol.15 no.42 São Paulo May/ Aug. 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 de março de 2013.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: **CORSINO**, Patrícia (org). Educação infantil: políticas e cotidiano. São Paulo, Autores Associados, 2009.

GUIMARÃES Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas IN: **NASCIMENTO** Anelise Monteiro (org) Educação e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: Nau Editora-EDUR, 2011.

JARDILINO, José Rubens L. Ação docente e educação não-excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da escola pública municipal da cidade de São Paulo – relatório de pesquisa. Texto apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas- MG, out. 2003.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 2.ed.- Rio de Janeiro: Achiamé,1984. Série Universidade, Educação, 20).

_____, Sônia. Formação de profissionais da Educação Infantil: Questões e tensões. Apresentação feita na mesa redonda sobre Formação de profissionais da Educação Infantil/ COPEDI, Águas de Lindóia, outubro de 2000.

LOPES, J. M, **MELLO**, M. B (org). O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis; Rio de Janeiro, Rovel, 2009.

LOPES, Karina, **MENDES**, Roseana, **FARIA**,Vitória (orgs). Fundamentos da Educação: produção cultural da/para a infância. Coleção Proinfantil. Livro de estudos, Módulo 2, Unidade 3. Brasília, MEC/SEF, 2005. p. 9-34

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_ii_vol2unid3.pdf

_____, Karina, **MENDES**, Roseana, **FARIA**, Vitória(orgs). Fundamentos da Educação: As múltiplas linguagens das crianças e as interações com a natureza e a cultura. Coleção Proinfantil. Livro de Estudos, Módulo 4, Unidade 5. Brasília, MEC/SEF, 2005. p. 9-34

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/mod_iv_vol2unid5.pdf

MATTA, R. Você tem cultura? <http://www.historia2004.z6.com.br/materias/1o/cso478/05vocêtemcultura.htm> Acesso em 28/10/2012.

MIRANDA, Camila de Matos. **LEAL**, Murilo Leal. O espaço das experiências profissionais de alunas-professoras em um curso de Pedagogia. Rev. Teoria e prática da Educação, v. 13, n. 2, p.169-179, mai./ago. 2010.

MIRANDA, Claudia. & **CAVALCANTI**, C .E. MEDIAÇÕES DIDÁTICAS INTERCULTURAIS, PLURIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO. XVI ENDIPE - Encontro

Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP, Campinas, 2012, Junqueira&Marin Editores, Livro 3 – p.004619.

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

REGO, Teresa Cristina Rego. 21. Ed. Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação – Petrópolis – RJ: Vozes 2010. (Educação e conhecimento).

ROCHA, Mariana Roncarati de Souza. Perspectivas de uma educação dialógica na creche: a co-autoria da criança na construção da prática educativa, Rio de Janeiro, 2012, Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, UNIRIO, 2012.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Uma história cultural dos brinquedos: Apontamentos sobre infância, cultura e educação.

Disponível em <https://sites.google.com/site/imagem/educação/>
Acesso em 06/05/2011.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre, 2000, Artmed.

SOUSA, E. C. O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro. DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VILLA, V. & MIGUEL, M. E. B. Por uma verdadeira práxis educativa: aproximações das teorias de Paulo Freire e Antônio Gramsci In.: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-458-04.pdf>

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança, 2004. Zóia Prestes.

Disponível em: http://www.ltds.ufrj.br/gis/A_brincadeira_seupapel Acesso: 24 jun 2013.