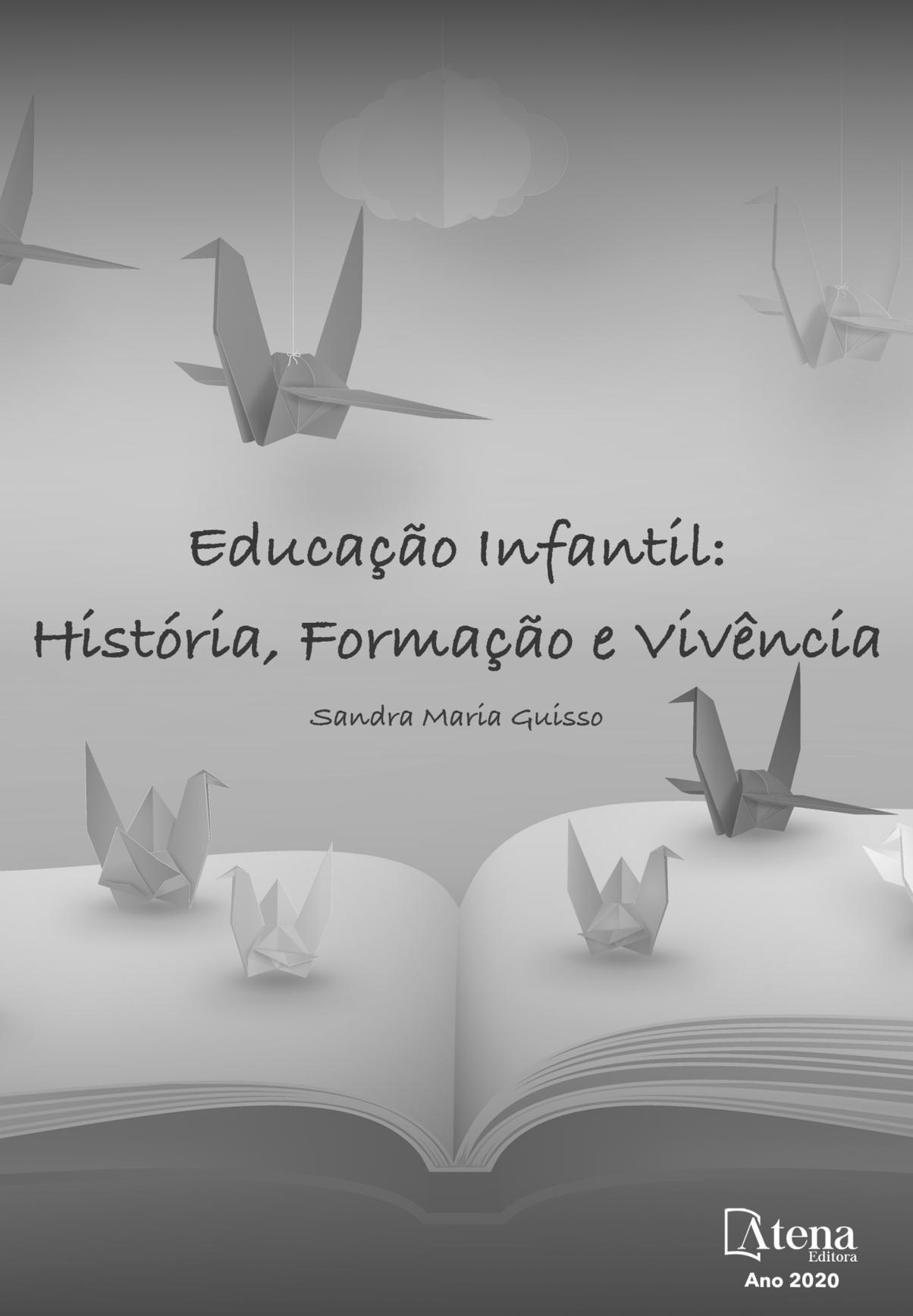




Educação Infantil: História, Formação e Vivência

Sandra Maria Guisso



Educação Infantil: História, Formação e Vivência

Sandra Maria Guísso

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

A Autora

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás

Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação infantil: história, formação e vivência

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Flávia Roberta Barão
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: A Autora
Organizadora: Sandra Maria Guisso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G967 Guisso, Sandra Maria
Educação infantil: história, formação e vivência / Sandra
Maria Guisso. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-646-1

DOI 10.22533/at.ed.461200112

1. Educação Infantil. 2. Formação de professores. I.
Guisso, Sandra Maria. II. Título.

CDD 372.21

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao manuscrito publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção do manuscrito, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o manuscrito científico publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos.

Este livro é dedicado às professoras e professores que se encantaram pela educação infantil e que agora encantam crianças e adultos através das interações e brincadeiras.

AGRADECIMENTOS

Este livro é o resultado das muitas interações que eu tive ao longo da vida. Esses encontros possibilitaram que eu construísse um repertório de experiências que foram organizados em uma escrita, e que permitiram que eu expressasse a pluralidade que existe em mim. Para escrever este livro voltei às vivências e experiências, os lugares e pessoas que encontrei, em muitos desses encontros eu fui feliz, e me encheram de novos saberes e novas maneiras de fazer.

Dedico este livro a todos que foram meus alunos e alunas do curso de Pedagogia, às muitas professoras e professores que encontrei e aprendi ao longo desses anos, aos professores e professoras que fizeram parte da minha formação, seja na graduação, mestrados e doutorado, à minha família, meu marido, minha mãe e meus filhos que estiveram sempre comigo em todas as caminhadas e também às instituições pelas quais passei, seja como professora, supervisora ou então como avaliadora do Mec, todas acrescentaram muito em minha vida.

APRESENTAÇÃO

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida¹.

Ao pensar na apresentação deste livro optei por contar a minha história na educação, que é o resultado de minhas vivências nas diferentes etapas da educação com as quais tive contato, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Em algumas delas eu permaneci mais tempo, como o Ensino superior e a Educação Infantil. Como uma coincidência elas representam a entrada na educação e a saída para aqueles que por aí pararem. Trabalhar com a formação de professores na área de Pedagogia me proporcionou muitas reflexões e questionamentos a respeito do profissional que estamos entregando ao mercado de trabalho e, principalmente, qual o curso de Pedagogia eu vislumbro para atuar nas diferentes etapas da educação. As minhas vivências na escola como supervisora me fizeram valorizar cada vez mais a disciplina de estágio supervisionado, entendendo esta como a primeira experiência e contato com a educação para a maioria das alunas e alunos do curso de Pedagogia. Vivendo os dois mundos o do imaginário, a formação, e o real, a escola, por vezes entendi como mundos diferentes, sendo a terra e o mar, que em algum momento se encontram. A formação sólida e pluralizada pode ser um navio, facilitando essa travessia, por outro lado, uma formação distante da escola e da realidade local, tende a ser um pequeno bote, sujeito às intempéries da natureza. Os receios antecipadamente sentidos pelas minhas alunas e alunos no curso de pedagogia ao chegar na disciplina de estágio, muitas vezes eram convertidos em ricas experiências que faziam com que essas pessoas saíssem do ambiente da escola ricos de um saber produzido por suas vivências, mas totalmente cheio de muitos outros, de outros adultos, de outras crianças, de outras experiências, de outros saberes, de outras vivências. Ao longo da minha trajetória profissional como educadora, sempre tive a perspectiva do aprendizado em cada momento vivido e em cada encontro. Os estágios produzem bons encontros, encontros esses que aproximam das amarguras e da beleza da profissão, seja como professor/professora ou como supervisor/supervisora. Acreditando que a experiência vivida tem mais sentido e é mais rapidamente absorvida quando esta vem embebida pelo conhecimento teórico da área que você está atuando ou pretende atuar. Resolvi escrever este livro que é inteiramente dedicado às professoras e professores em formação, bem como para aqueles e aquelas que estão atuando e também os tantos que passaram em minha vida e contribuíram para quem eu me tornei e continuarão sendo parte de minha formação continuada e das tantas versões que terei ao longo da vida. Finalizo esta história, acreditando que somos apenas um, em roupagem diferente. Para me ancorar no pensamento de que o professor é apenas um em muitos, recorro a Nias², em que destaca:

1. ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma única história**. TedGlobal, 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br#t-3708>. Acesso em: 22 Jun. 2020.

2. NIAS, Jennifer. “**Changing Times, Changing Identities: Grieving for a Lost Self**”. In *Educational Research and Evaluation* [ed. R. Burgess]. Lewes: The Falmer Press, 1991.

“o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Após a história que impulsionou a escrita do livro apresento-lhes a organização do livro em três capítulos, a saber: **Como chegamos até aqui** - A relação entre cuidar e educar ao longo da história da Educação Infantil; **Vamos falar um pouco de formação docente para atuar na Educação Infantil?**; e **As práticas vivenciadas na Educação Infantil** - Campos de Experiências, Objetivos e Direitos de Aprendizagens previstos na BNCC.

No primeiro capítulo intitulado **“Como chegamos até aqui - A relação entre cuidar e educar ao longo da história da Educação Infantil”**, procurei descrever resumidamente a trajetória da Educação Infantil, os fatores que impulsionaram o cuidado das crianças fora do ambiente familiar, os caminhos e tentativas percorridos, as primeiras experiências, o início do protagonismo infantil, a legislação brasileira que ampara o direito à educação das crianças com idade de frequentar a educação infantil. O meu impulso para a escrita desse capítulo se deu por entender que as professoras e professores que atuam nas escolas de Educação infantil, assim como aqueles que estão em formação, precisam conhecer a trajetória da educação infantil, tendo em vista que o conhecimento gera respeito, cuidado e atenção para as legislações atuais e aquelas que virão. Acredito que o conhecimento pode produzir professores e professoras mais engajados nas políticas públicas da Educação Infantil.

O segundo capítulo, apresentado com o título **“Vamos falar um pouco de formação docente para atuar na Educação Infantil?”**, trouxe uma reflexão sobre a formação inicial, principalmente relacionada ao curso de Pedagogia, principal porta de entrada da formação inicial para professores e professoras da Educação Infantil, e destaquei a importância da disciplina de estágio supervisionado como uma maneira de aproximação da teoria estudada nos cursos de formação inicial e a prática da escola. Procurei identificar os pontos que poderiam ser revistos nesta formação, principalmente relacionados com uma formação voltada para a pluralidade cultural, social e à diversidade. Ainda neste capítulo trouxe alguns destaques relacionados a formação continuada de professores e professoras, devendo ser realizada, além de cursos externos, na própria escola, com seus pares e compartilhada em momentos de troca de experiências. Partindo, dessa maneira, do pressuposto de que o professor é o grande formador e as trocas estabelecidas em momentos de planejamento coletivo são ricas e resultam em grandes contribuições para o saber fazer na escola.

Por fim, no terceiro capítulo venho evidenciar as práticas das professoras e professores na escola e que se aproximam em muito com a proposta da BNCC. Este capítulo foi intitulado **“As práticas vivenciadas na Educação Infantil - Campos de Experiências, Objetivos e Direitos de Aprendizagens previstos na BNCC.”** Procurei escrever esse capítulo fazendo uma conexão entre as práticas das professoras e professores na escola e a proposta da BNCC (campos de experiências, objetivos e direitos de aprendizagem), tendo em vista que o trabalho realizado em sala de aula não precisa ser invalidado a partir da BNCC, ao contrário, o que a formação continuada deve enfatizar é a reflexão docente quanto aos suas práticas a partir dos direitos de aprendizagem. Se os professores e professoras compreendem que todas as ações dentro da escola precisam ser pautadas pelos direitos de aprendizagem das crianças, ao realizarem a mesma atividade vivenciada anteriormente à BNCC, esta terá outro sentido, pois agora será embutido no planejamento os direitos de aprendizagem, a compreensão desses direitos e conseqüentemente as adaptações nas

atividades, ancoradas na reflexão sobre os direitos e objetivos de aprendizagem e campos de experiências.

SUMÁRIO

COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI - A RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	1
VAMOS FALAR UM POUCO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	11
AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, OBJETIVOS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM PREVISTOS NA BNCC.....	28
ALGUMAS REFLEXÕES.....	41
REFERÊNCIAS	42
SOBRE A AUTORA.....	44

COMO CHEGAMOS ATÉ AQUI - A RELAÇÃO ENTRE CUIDAR E EDUCAR AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas”¹.

Ao me referir a trajetória percorrida pela Educação Infantil até os dias atuais, penso em um contexto plural de tempos, saberes e fazeres, ou seja, são muitas as variáveis que envolvem o contexto histórico da Educação Infantil, dentre elas posso mencionar, as mudanças no ambiente de trabalho, a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças sociais e econômicas e os direitos das crianças.

Para entender em que momento estamos em relação a Educação Infantil, é necessário, e prudente, conhecer os caminhos que ela percorreu para chegar até aqui. Buscando uma compreensão da trajetória dessa etapa da Educação, os avanços, as dificuldades, as vitórias e os desafios que marcaram a história da Educação Infantil até o presente momento, ou seja, o ano de 2020.

Nesse sentido, vamos mergulhar na história, nos movimentos e momentos que marcaram a educação das crianças pequenas, desde o início, com as experiências européias e americana que iniciaram nos séculos XV e XVI, até a concepção de educação infantil no Brasil nos dias atuais.

Importa ressaltar que o processo de pensar em instituições para as crianças pequenas aconteceu de forma lenta e, inicialmente, era destinada a elite. Após as primeiras experiências, juntamente com as necessidades que a sociedade da época apresentava, essas instituições começaram a ser pensadas também para atender crianças em que as famílias, pai, mãe e irmãos mais velhos, precisavam trabalhar, além daquelas que se encontravam em situação de rua².

Ao mergulhar na trajetória desta etapa primordial da educação, se deixe envolver pelo momento histórico que marcou determinada época, a situação econômica, política e social em que a educação infantil foi pensada e elaborada. Dessa maneira, a leitura terá mais sentido, pois o conhecimento leva ao entendimento dos vários motivos pelos quais aqueles caminhos foram percorridos e, o mais importante, possibilita a reflexão sobre a ação na educação infantil na atualidade.

A educação da criança sempre esteve vinculada à família, aos cuidados, principalmente da mãe. A família sempre foi a responsável pela transmissão cultural, dos costumes e tradições, ressalto que ainda é assim, mas com as mudanças, relacionadas ao trabalho, principalmente a partir da revolução industrial, as mulheres passaram a ocupar postos de trabalho para contribuir com a renda familiar, com isso, veio a necessidade das crianças terem um lugar para ficar enquanto as mães trabalhavam. Nesse sentido, podemos inferir que a luta da mulher para sua inserção no mercado de trabalho, antes exclusivamente masculino, não veio somente da necessidade de lutar por direitos iguais, e

1. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF,1998, p.

2. PINTO. M. **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

sim pela necessidade de aumentar a renda familiar.

Nesse sentido, quando nos dedicamos a estudar a educação infantil e sua trajetória, percebemos que ela surgiu da necessidade das mães terem um lugar para deixar as crianças com segurança. A preocupação das mães para garantir que seus filhos e filhas tivessem um lugar seguro para ficar enquanto elas exerciam seu direito, e necessidade, de trabalhar para suprir as carências de suas famílias. Neste contexto, a infância foi alterada, pois as decisões foram baseadas no social e econômico e pouco pautadas nas necessidades das crianças. As³ crianças foram extremamente afetadas, pois tiveram que se adaptar às creches e instituições que até então não eram uma realidade, ou seja, a infância vivenciada pelos irmãos e familiares, para elas seria diferente. Ressalto ainda, que como primeira experiência, as creches eram, na maioria das vezes, despreparadas para trabalhar o desenvolvimento da criança em um contexto de infância.

Ainda nesse interim, vale destacar que a criança era vista como alguém inacabado, ou seja, que precisava da intervenção adulta para se formar como pessoa. No caminho oposto dessa concepção, concordo com o que defende Didonet⁴ que a criança tem a capacidade de aprender, interagir e desenvolver a sua capacidade intelectual, dentro de um espaço de desenvolvimento com os estímulos corretos. Nesse sentido, Formosinho conceitua a criança como “uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e culturas”⁵.

A infância foi afetada de tal maneira, pois o sistema não estava preparado para trabalhar com as crianças fora de casa, e as creches se tornaram ambientes em que tratavam as crianças como adultos em miniatura, desconsiderando a importância de vivenciar a infância em sua plenitude, como uma forma de desenvolver a criança em sua totalidade. Olhando criticamente para este período, que abrange os séculos XVIII e XIX, da desconstrução da infância, Kuhlmann Jr.⁶ desferiu seu entendimento quanto a pobreza de investimentos para a educação das crianças. Para o autor, sem grandes investimentos se praticava a Pedagogia da submissão, em que o foco era preparar os pobres para a submissão e exploração social.

Nesse contexto destaco a importância da infância ser vivida em sua plenitude, pois a criança contribui para a formação social e cultural sendo criança, ou seja, dentro da perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, mais equiparada, mais inclusiva. Respeitar a infância é um ponto fundamental, pois dessa forma, sensibilizamos o adulto que convive com essa criança, por meio de valores importantes para a construção da sociedade. Recorro a Alanen⁷ para reforçar o respeito à infância. Para a autora os estudos sociais sobre a infância têm apontado para o reconhecimento das crianças como seres sociais, participantes da sociedade e que contribuem para o contexto social.

3. MONTEIRO, C. C.; CASTRO; L. O.; HERNECK, H. R. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, 2018.

4. DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. *Pátio Educação*, ano I, n.1, abr./jul. 2003.

5. FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o passado construindo o futuro. In: **Pedagogia (s) da Infância: Construindo uma práxis de participação**, cap.1. Porto Alegre: Artmed, 2007.

6. KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

7. ALANEN, Lenna. Teoria do bem-estar das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.751-775, set./dez.2010.

Dentro dessa perspectiva Prout⁸ se refere à adultos e crianças como seres produzidos. Para o autor essa terminologia tem haver com o fato de que estamos em constante transformação, nos produzindo, inventando e reinventando a cada dia, de acordo com nossas vivências cotidianas.

A partir do exposto é importante refletir sobre as primeiras experiências de educação infantil em um contexto planejado, seus pontos positivos e negativos e quais ações serviram de inspiração para o Brasil na Implantação da Educação Infantil .

A inserção da mulher no mercado de trabalho aconteceu com a revolução industrial, em meados do século XVI, a utilização de máquinas substituindo a força bruta nos processos de produção, abrindo espaço para que mulheres e até crianças exercessem o trabalho⁹. Nesse contexto, as mães operárias deixavam seus filhos com as mães mercenárias, ou seja, aquelas mulheres que optaram por não trabalhar nas fábricas, mas tinham que complementar a renda familiar, então passaram a cuidar das crianças das mães que precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos. Nessas casas as mães mercenárias, não tinham uma formação para desenvolver algum trabalho pedagógico com as crianças, não sendo também esse o objetivo desses lugares, apesar disso, desenvolviam atividades de memorização de rezas e cantos com as crianças, ensinando bons modos e obediência. A princípio essa era uma solução para as famílias que precisavam que maior parte de seus membros estivessem trabalhando. Por outro lado, as mães mercenárias, agora cuidando de muitas crianças, não estavam preparadas para essa função, muitas vezes usando de força física e castigos psicológicos para manter as crianças passivas, sem falar na comida escassa e falta de higiene¹⁰.

As primeiras instituições destinadas aos cuidados da criança criadas na Europa e Estados Unidos, tinham cunho assistencialista, pois o objetivo maior era cuidar e proteger as crianças. Ressalto que os estudos de Kuhlmann Jr.¹¹ retratam que essas instituições apesar do objetivo primeiro ser cuidar da criança, elas ainda assim tiveram um direcionamento pedagógico desde o princípio, para exemplificar cito algumas experiências que foram importantes para a concepção de educação infantil, a saber: a Escola de Principiantes ou Escola de Tricotar criada na França em 1769 pelo pastor Oberlim, nessa escola as crianças de dois a seis anos de idade aprendiam conceitos da natureza por meio de passeios, histórias contadas utilizando gravuras, trabalhos manuais, aprendiam a ler a bíblia e a tricotar. Outro exemplo é a escola Robert Owen, criada no ano de 1816 em New Lanark, na Escócia, atendia crianças de dezoito meses a adultos de vinte e cinco anos de idade. Elas aprendiam lições sobre a natureza, dança e canto coral. A escola tinha um material didático que possibilitava que a criança refletisse diante das situações propostas pelo professor. Por fim as Salas de Asilo Francesas difundidas em 1826, essa instituição tinha como objetivo principal trabalhar com as crianças que estavam vulneráveis nas ruas, desenvolvendo a inteligência e bons costumes. As salas de asilo francesas tiveram grande importância para o acolhimento de crianças, após a sua implantação na França, essa instituição foi difundida

8. PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.

9. MARX, Karl. **O Capital**. I.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. p. 423-550.

10. RIZZO, Gilda. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

11. KULHMANN JR. M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 2001.

em outros centros urbanos, como Portugal, chegando a 800 salas e acolhendo 23 mil crianças, em apenas quatro anos de sua criação¹².

No contexto histórico o entendimento das funções das creches e jardins de infância, era que às creches estava incumbido o cuidado e aos jardins de infância desenvolver a parte pedagógica. O primeiro jardim de infância foi criado em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel. O objetivo além de trabalhar a educação das crianças, era envolver a família para que ela pudesse cuidar melhor de seus filhos. Froebel fazia uso de atividades lúdicas, jogos para desenvolver habilidades motoras nas crianças. O canto e a poesia eram utilizados para trabalhar a educação moral e religiosa. Na percepção de Conrad¹³ Froebel deu continuidade aos pensamentos de Pestalozzi, focando em uma educação materna. Ele acreditava que a educação pode proteger a criança, considerando o jardim de infância a primeira etapa da educação e que deveria ser para todos.

No Brasil, as creches surgiram no final do século XIX, alavancadas pelo movimento da Escola Nova que aconteceu no fim do século XIX até a metade do século XX. O movimento da Escola Nova intensificou o debate em relação a infância. O que se pretendia era produzir uma nova maneira de educar a criança, desviando um pouco das experiências europeias. O movimento da Escola Nova foi marcado pela discussão entre teóricos como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço filho e outros e católicos conservadores que até então estavam a frente da educação tida como elitista e conservadora. Por outro lado, o movimento da Escola Nova trazia como proposta uma educação que contemplasse o momento sócio político e econômico que o Brasil estava vivendo. Essas discussões a respeito da infância fizeram com que o século XX fosse considerado o século da criança, em razão dos movimentos em favor da infância.

No final do século XIX começou o movimento para as creches no Brasil, esse movimento foi ancorado em três pilares: jurídico-policial, que defendia a infância, médico-higienista e religiosa, ambos destinados a combater a mortalidade infantil¹⁴. As creches, por terem sido criadas com intuito de resolver problemas sociais imediatos, tinham caráter assistencialista, sem nenhum compromisso com a educação das crianças, eram destinadas aos filhos de mães que precisavam trabalhar e não tinham condições de pagar alguém para ficar com seus filhos. Didonet¹⁵ destaca que por atender famílias pobres e não ter caracter educacional fez com que fosse inevitável a associação da creche com criança pobre e assistencialismo.

O movimento da Escola Nova trouxe a tona muitos debates envolvendo a educação infantil, pois a ideia era evitar cópias do sistema europeu, tendo em vista as características do Brasil. Nesse sentido, as discussões acerca do jardim de infância foram bastante acaloradas, sendo defendida por alguns, que entendiam que a ideia do jardim da infância deveria ser de caráter pedagógico, ou seja, de ensinar, e renegada por outros que associavam os jardins da infância às salas de asilo francesas que eram compreendidas como depósitos de crianças¹⁶.

12. PROST, A. *L'Enseignement en France: 1800-1967*. Paris: Armand Colin, 1968.

13. CONRAD, H. M. *O desafio de ser pré-escola. As idéias de Friedrich Froebel e o início da educação infantil no Brasil*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação de Mestrado em Educação), 140f. 2000.

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

15. *Ibidem* referência 6.

16. OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

O primeiro jardim da infância no Brasil foi criado em 1875 no Rio de Janeiro e atendia a elite. O colégio recebia apenas meninos e baseava a sua metodologia em Pestalozzi, Froebel e Mme. Pape-Carpantier. De acordo com Kuhlmann Junior¹⁷ o colégio reproduzia o estilo europeu dos jardins de infância.

Com o intuito de debater sobre os jardins da infância foi realizada a Primeira Exposição Pedagógica em 1883 no Rio de Janeiro. Neste evento foram expostas as visões negativas em relação aos jardins da infância, sendo classificados como locais que acarretariam diversos traumas às crianças devido à escolarização precoce e à diluição do convívio familiar, e que esses elementos seriam prejudiciais à escolarização da criança quando esta se encontrava no ensino regular¹⁸. Em razão dos argumentos negativos relacionados aos jardins da infância, nesta exposição foi instituída uma comissão que construiria argumentos a favor dos jardins da infância, a qual defendia o cunho pedagógico dessas instituições¹⁹.

Acompanhando as mudanças na sociedade em razão de movimentos sociais e econômicos do país, também a educação das crianças sofreu mudanças na segunda metade do século XX, passando de uma educação pautada em comportamentos morais para uma educação focada no psicológico, ou seja, na saúde emocional das crianças²⁰. Nessa época começam a surgir as teorias psicanalíticas e alguns autores se tornam referência como Montessori, Piaget e Vigotski. Os professores passaram a voltar sua atenção para as necessidades afetivas das crianças, sendo muitas vezes, esperado que eles assumissem, além de questões educacionais, as de ordem clínica²¹. Nesse contexto, podemos entender que as múltiplas atribuições ao professor acontece há algum tempo, fazendo com que esse profissional, assuma questões que não estão contempladas em sua formação, principalmente quando nos referimos a locais com pouco investimento em educação, seja na estrutura física das escolas ou na formação de pessoal para atender às diferentes demandas da educação.

Ainda na perspectiva das mudanças no campo sócio econômico, nas décadas de 1920 e 1930 houveram reivindicações por parte dos operários por melhores condições de trabalho, e com isso as mulheres operárias reivindicavam creches para deixar seus filhos enquanto estavam trabalhando. Sendo assim, nesta época houve a inauguração da primeira creche para filhos de operários na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro²².

No início do século XX foram criadas as primeiras instituições pré-escolares com cunho assistencialista²³. Como exemplo o Instituto de Proteção e Assistência à Infância,

17. KUHLMANN JUNIOR, Moisés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 4 ed. Campinas: Editores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

18. MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas: Unicamp, 2009.

19. BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

20. CALDANA. R. H. L. **A educação de filhos em camadas médias: transformações no Ideário de pais**. Temas de psicologia. São Paulo: n1, 1995.

21. KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

22. *Ibidem* referência 20.

23. *Ibidem* referência 20.

criado pelo médico Arthur Moncorvo Filho, o objetivo era a saúde das crianças e das mães, em 1929 o instituto já estava em 20 locais no país.

Com intuito de discutir a educação da criança foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no Rio de Janeiro em 1922. Este evento foi importante pois saíram as primeiras regulamentações quanto à educação das crianças nas escolas maternais e jardins da infância, além de cuidados da mulher e higiene das crianças²⁴.

Em relação as ações governamentais, o Brasil já tinha algumas iniciativas para proteção à criança. Na década de 1930 o Brasil, através do Ministério da Educação começou a se preocupar com as crianças pobres, aquelas que não tinham acesso a saúde e educação. Em razão disso, criou a LBA (Legião Brasileira de Assistência) em 1946, essa entidade seria responsável por tratar das questões relacionadas à assistência social, família, maternidade e infância.

A partir de 1950 as creches fora das fábricas eram iniciativas de instituições, que se preocupavam basicamente com alimentação e aspectos ligados a pobreza. Em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Em 1987 a FUNABEM passou a atender somente crianças sob tutela judicial e a LBA voltou a ficar responsável pela primeira infância. Em 1980 a educação pré escolar foi instituída através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Neste momento o papel das creches começou a ser questionado, o objetivo era entender as creches como direito da criança e da mãe, e por isso deveria ter um atendimento de qualidade.

Nesse interim vários programas foram lançados em prol da educação da criança, muitos em parceria com a UNICEF (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância), por exemplo, mas o que chamou a atenção foi a ausência das discussões pedagógicas para a educação das crianças.

Muitas conquistas relacionadas a educação infantil (creches e pré escolas) vieram de reivindicações e fizeram parte do movimento feminista iniciado nos Estados Unidos na década de sessenta e foi ganhando força em diversos países. Esses movimentos reivindicavam creches e pré escolas para todas as mulheres independente de sua necessidade econômica ou de trabalho²⁵. No Brasil esse movimento ganhou força na década de setenta e contribuiu para o aumento de instituições públicas para atender as crianças. As creches criadas a partir desse movimento foram concebidas dentro de uma perspectiva de educação compensatória, em que o acesso a creche seria entendido como uma possibilidade de superação das precárias condições sociais a que a criança estava submetida²⁶.

O governo, por meio do Ministério da Educação (MEC) lançou em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o MOBRRAL, o programa foi responsável por 52% do atendimento pré escolar público neste ano²⁷.

24. *Ibidem* referência 20.

25. HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

26. PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

27. SOUZA, S.J.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. **Cad. Pesq.** n.77, maio, 1991.

Pensando historicamente demorou quase um século para que as crianças tivessem seu direito a educação assegurado, este veio com a Constituição de 1988, mas foi apenas o primeiro passo rumo ao reconhecimento da criança como um sujeito de direitos²⁸.

A partir da Constituição de 1988 o Brasil passou a inserir a Educação como política pública. Sendo assim farei uma contextualização quanto a legislação que rege a educação infantil desde a Constituição Federal de 1988 até a aprovação do Novo FUNDEB em 2020.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Partindo de uma perspectiva de desconstrução da infância para a luta pelos direitos da criança à educação e à vivência da infância, é importante e necessário, que exista uma legislação que ampare a educação das crianças em idade pré escolar, ou seja, educação infantil. Nesse sentido, fazendo um apanhado da legislação vigente que ampara a educação infantil, destaco: Constituição Federal (CF) de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13/07/1990; Política Nacional da Educação Infantil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 - Lei 9.394/96; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1998; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Resolução nº 05 de 17/12/2009; Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 - Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e como último documento a BNCC para EI - Homologada em 20/12/2017.

A Constituição de 1988, assegura o direito a educação no artigo 205 “**A educação, direito** de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No artigo 208 assegura o atendimento às crianças até 05 anos em creches, e pré-escolas, como consta:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

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

Ressalto que a Constituição de 1988 foi o ponto inicial para que outras Leis e decretos fossem sancionados e publicados. Em 2009 com a Emenda nº 59 na Constituição Federal tornou gratuita e obrigatória a oferta do ensino para a Educação Básica (4 a 17 anos).

Em 1990 foi instituído o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), sob a Lei LEI 8.069, de 13/07/1990, que trata de assegurar os direitos das crianças e adolescentes.

28. *Ibidem* referência 28.

O ECA no Art.54, inciso IV, ratificou o direito à Educação infantil, já mencionado na Constituição Federal.

Entre 1994 e 1996 o Ministério da Educação publicou documentos intitulados Política Nacional de Educação Infantil. Esses documentos tinham como objetivo direcionar o trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, como critérios para atendimento em creches e direitos das crianças, ainda nesses documentos começou-se a falar sobre a formação do profissional para atuar nesta etapa. Esses documentos tiveram importância no direcionamento dos trabalhos que estavam sendo desenvolvidos por profissionais nas instituições que atendiam a educação infantil.

Em 1996 foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, Lei 9.394/96. A LDB menciona a Educação Infantil em seis artigos, a saber: Art. 21, este artigo prevê que a educação escolar abrange da educação infantil ao ensino superior, sendo a educação básica composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O art. 29 aborda especificamente a Educação Infantil quanto a Finalidade, o Art. 30 aborda a Educação Infantil quanto a Idade, o Art. 31 quanto a Organização da Educação Infantil, o Art. 11 quanto a Competência de oferta na Educação Infantil, no caso os Municípios, e no Art. 26 prevê uma Base Nacional Comum Curricular.

Em 1998 o FUNDEF (Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental), órgão criado sob a influência do Banco Mundial determinou que a Educação Infantil seria de responsabilidade dos municípios, o que diminuiu os recursos e investimentos nesta etapa da educação. Somente a partir de 2007 com a aprovação do FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) é que a Educação Infantil passou a ter maior auxílio e recursos financeiros, já que este fundo previa a inclusão de creches e pré escolas.

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) lançado em 1998, é um documento constituído de três volumes, os quais estabelecem metas de qualidade para alcançar o desenvolvimento integral da criança. Este documento foi um marco importante para a Educação Infantil, mesmo assim não deixou de ser alvo de críticas quanto a sua estruturação, considerada, por alguns autores, como um manual ou um “receituário”, sendo uma prioridade a aquisição de conteúdos²⁹. Em 2009 foram lançadas as DCNEIs (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil) que indicam que as crianças que completam seis anos após a data de 31 de março terão matrícula assegurada na primeira etapa da educação básica, ou seja, terão direito de frequentar ainda a pré-escola. As DCNEIs foram as referências para a realização do trabalho na educação infantil, bem como nortear as ações de docentes e também de gestores.

Em dezembro de 2017 foi publicada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que trouxe os cinco campos de conhecimentos (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), os objetivos de aprendizagem (estabelecidos por faixa etária) e os direitos de aprendizagem (Conviver, Brincar, Participar,

29. REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CUNHA, Delcimar de Oliveira. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescatores. (Org). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010. 211 p. ISBN 978-85-7879-016-5. ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Dossiê temático. **Revista Aleph**: Rio de Janeiro, ano V, n. 16, 2011. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/272/204>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

Explorar, Expressar, Conhecer-se), devendo, a partir de 2019, o trabalho da Educação Infantil ser pautado nesses pilares.

A Constituição de 1988 configura o município como ente federativo autônomo e estabeleceu no artigo 211 que a União, os Estados e os Municípios organizariam “os seus sistemas de ensino”. A LDB de 1996 no artigo 11 confirmou e delimitou essa condição. Ainda na LDB está previsto que o município poderá fazer integração com o sistema estadual ou então compor, com o Estado, um sistema único de Educação Básica. Sendo a Educação Infantil uma etapa da educação básica de responsabilidade dos municípios, destaco que grande parte deles ainda não são SISTEMAS DE ENSINO, ou seja, não têm um sistema próprio de ensino. Ressalto que ao optar por ser Sistema, o município enfatiza sua autonomia de criar suas próprias políticas de ensino a partir de suas especificidades. A Educação Infantil, sendo uma etapa de responsabilidade dos municípios, tem muito a perder quando este não optar por ser sistema, já que fica submetida às ações do estado, que não oferece Educação Infantil, portanto não apresenta compreensão necessária para criar e implementar políticas públicas para a Educação Infantil. Ao ser sistema de ensino, o município tem maior autonomia para pensar nas políticas que atendem essa etapa da educação, além de maior participação nas discussões e também nas decisões que envolvem a educação infantil. Podemos relatar o que aconteceu no ano de 2020 em que fomos surpreendidos com a Pandemia do Coronavírus Covid-19³⁰, em que as aulas foram paralisadas, as escolas fechadas e todos tivemos que manter distanciamento social por quase um ano. Os municípios que eram sistemas de ensino puderam pensar suas políticas de continuidade das aulas e/ou atividades não presenciais de maneira mais autônoma e local, pensando nas especificidades das crianças, famílias e professores, além de considerar o risco em que se encontrava o município. Por outro lado, municípios que não optaram³¹ por ser sistema tiveram que adequar suas ações a partir de determinações estaduais, estas pensadas para o ensino fundamental e médio. Portanto, o investimento do município em considerar ser Sistema de Ensino tem muito a acrescentar às políticas de Educação Infantil, já que serão pensadas de acordo com as especificidades locais, respeitando as legislações estaduais e federais.

Penso ser relevante a título de informação e também com intuito de enfatizar a importância dos Conselhos Municipais de Educação se constituírem Conselhos sistemas devido às quatro funções básicas dos conselhos com essa característica, como descreve Ribeiro³², a saber:

- a. Consultivas - quando respondem indagações e consultas sobre questões atinentes à Educação;
- b. Normativas - quando estabelecem regras, normas e dispositivos a serem

30. No ano de 2020 O mundo foi surpreendido com a Pandemia do Covid-19, vírus com grande capacidade de contaminação. Os cuidados diante da Pandemia levaram as escolas do mundo e também no Brasil a fecharem as portas e as crianças passaram a ser assistidas, em muitos casos, virtualmente. No Brasil cada estado e município teve autonomia para decidir o retorno ou não das aulas, decisão normalmente baseada no risco de contaminação, controle da pandemia e também na preparação das escolas e dos profissionais da educação para o retorno.

31. Utilizo essa terminologia “optaram” devido a autonomia dos municípios em organizar seus sistemas de ensino garantidos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996.

32. RIBEIRO, Wanderley. **Municipalização**: os conselhos municipais de educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2004. p. 52.

observados no sistema sob sua jurisdição;

- c. Deliberativas - quando decidem questões submetidas à sua apreciação;
- d. Fiscalizadoras - quando acompanham o cumprimento das normas sob sua jurisdição.

É importante destacar que os municípios, em sua maioria, têm Conselhos Municipais de Educação, mas estes, grande parte não são Conselhos Sistema, portanto a função normativa não pode ser exercida, ou seja, não podem estabelecer normas, regras e dispositivos legais. Nesse sentido, é visível a necessidade dos municípios instituírem seus Conselhos Sistema, para que possam imprimir e contemplar as características educacionais locais. No caso da Educação Infantil, uma etapa normalmente sensível em termos de vagas para atender toda a demanda de crianças, um Conselho Sistema, formado com diferentes representações do poder público e sociedade civil poderia contribuir para pensar em estratégias para cumprir as metas previstas no Plano Nacional de Educação para esta etapa da educação.

A Lei Federal 12.796 de 04/04/2013 estabelece a obrigatoriedade das matrículas das crianças de quatro e cinco anos. Destaco que essa medida é bastante importante e promissora, pois as crianças terem acesso à educação infantil, ou seja, aos estímulos oferecidos nas escolas de educação infantil desde os quatro anos, têm muito a contribuir para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, os municípios, em sua maioria, ainda não ofertam a quantidade de vagas necessárias para atender a essa faixa etária, muito em razão da estrutura física e de pessoal capacitado para trabalhar com essa etapa da educação. Ressalto ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024) estabeleceu como primeira meta que até 2016 todas as crianças de 4 e 5 anos deveriam estar na pré-escola, sugerindo também a ampliação de creches, para atender até o final deste PNE 50% das crianças de até 3 anos. Esse é o desafio para os municípios nos próximos anos, pois as listas de espera para crianças de 06 meses a 2 anos e 11 meses ainda grande nas creches.

Em 25 de agosto de 2020 o Senado votou a aprovação do Novo FUNDEB (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica), a Proposta de emenda Constitucional prevê um aumento escalonado na participação da União hoje com 10% para 23% em 2026. Penso ser importante entendermos o que isso pode significar para a Educação Infantil. O FUNDEB está em vigor desde 2007, conta com investimentos de todos os entes, União, estados e municípios. A aprovação do Novo FUNDEB tem impacto positivo na educação tendo em vista, que maior investimento pode impactar na valorização dos profissionais da educação, e também no cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação, o qual prevê metas em todos os níveis da Educação com objetivo de melhoria na qualidade, acesso e inclusão de todos.

VAMOS FALAR UM POUCO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Se não houver contextualização sociopolítica do processo de formação docente, corre-se o risco, já experimentado, de formar técnicos-professores, em vez de professores, crítico-reflexivos, pesquisadores, criativos, assumindo a responsabilidade social de seu papel político.¹

Com a LDB a atuação docente passou a ter como referência o ensino superior, de acordo com o artigo 62 da LDB:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal².

Apesar da exigência do ensino superior para atuar na profissão docente, a LDB ainda deixou um espaço para atuação com habilitação em magistério para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com intuito de adequação dessa condição a LDB estabeleceu que a partir de 2007 só seriam admitidos professores habilitados em nível superior para atuar nessa etapa da educação.

Com a exigência da formação em curso superior, a oferta dos cursos de Pedagogia cresceu consideravelmente, sendo um atrativo para professores e professoras que estavam atuando e também para aqueles que viam, na profissão docente, uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido penso ser importante conhecermos a legislação que ampara o curso de Pedagogia, sendo este um requisito para atuar na educação infantil desde 2007. Vou discorrer sobre a legislação do curso e fazer um comparativo quanto as Resoluções de 2006 e 2015, as mudanças que foram implementadas ao curso representando a formação docente atualmente exigida.

AS LEGISLAÇÕES NACIONAIS E AS IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

As discussões que permeiam a formação inicial do professor no curso de Pedagogia propõem uma reflexão sobre como se deu o processo de institucionalização e reformulação do curso, desde sua criação em 1939, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, até a Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015 que trata da formação inicial e continuada de professores.

A LDB 9.394/1996 faz menção ao curso de Pedagogia no artigo 64. Este artigo dá ênfase à formação administrativa do curso, não mencionando a formação para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Essa perspectiva reduziu o

1. FRANCO, M. A. S. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 101-130.

2. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996.

curso de Pedagogia à formação administrativa dos profissionais da educação, como bem definido por Scheibe e Durlí³, a LDB transformou o curso de Pedagogia em um bacharelado.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional⁴.

Neste período, a formação de professores para a educação infantil e anos⁵ iniciais do ensino fundamental se dava por meio do curso Normal Superior. De acordo com o Parecer CNE/CES n° 970/99 o curso Normal Superior veio substituir a formação que se dava no curso de magistério de 2° grau (curso que formava para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental). A fim de corrigir a ideia de bacharelado mecanicista, a Resolução do Conselho Federal de Educação n° 2/1996, prevê que o curso de Pedagogia assuma a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em 1999 foram instituídas diretrizes para o curso de Pedagogia, as quais assumiam o perfil do pedagogo, como segue: [...] profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais⁶.

Apesar de instituídas as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia em 1999, o Parecer do Conselho Nacional de Educação ainda não apontava com clareza a possibilidade de atuação do pedagogo na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, "o Parecer CNE/CES n°970, aprovado em 09/11/1999, retira a possibilidade do curso de Pedagogia voltar-se à formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil"⁷.

A partir de então, a proposta defendida pela ANFOP (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), era que o pedagogo pudesse atuar na docência tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas de nível médio. Além disso, as atividades administrativas, também seriam exercidas pelo pedagogo, ou seja, esse profissional atuaria como bacharel e licenciado⁸. Nessa proposta, a formação se daria em quatro anos, com, no mínimo, 3.200 horas de estudos, sendo previsto que não houvesse uma dicotomia entre teoria e prática, mas que os estudantes do curso de pedagogia pudessem vivencia-las simultaneamente. Dessa

3. SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**. v.14. n.17, jul. 2011.

4. *Ibidem* referência 37.

5. Estou adotando a nomenclatura atual para me remeter ao ensino fundamental, mas na aprovação da resolução a terminologia utilizada era séries iniciais e finais do ensino fundamental.

6. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n° 970, de 09 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. MEC/CNE, Brasília, 9 nov. 1999.

7. SILVA, C. S. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011. p. 131-154. p.138.

8. LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: uma visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

maneira, de acordo com essa perspectiva de formação, o professor deveria exercer as funções de professor, gestor e pesquisador.

Os anos dois mil foi um período marcado pelo impasse em relação às funções do pedagogo, pelo confronto entre os fundamentos paralegais e as orientações da Câmara de Educação Superior e do Conselho Nacional de Educação. As discussões se davam em função da restrição imposta ao curso de Pedagogia em relação à docência nos anos iniciais e educação infantil.⁹

Por outro lado, o documento norteador para as comissões dos processos de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia apresentava uma concepção de curso diferenciada, distinguindo as duas modalidades: a docência na educação e a docência nas séries iniciais do ensino fundamental¹⁰, além de agregar à formação docente atividades administrativas da escola.

Neste sentido, existiam dois cursos de Pedagogia em vigor, aquele oferecido pelas universidades e então podendo ser atreladas atividades de ensino à Pedagogia, e os de Institutos Superiores de Educação (ISE), os quais formavam o professor para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental por meio do curso Normal Superior, como determinado no artigo 63 da LDB (1996), como segue:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis¹¹. (GRIFO DA AUTORA)

Alguns estudiosos da área criticaram veementemente a dicotomia da formação do pedagogo, e, principalmente o fato da formação para a docência acontecer nos Institutos Superiores. Destaco nos dizeres de Scheibe¹², elementos dessa crítica:

A LDB/96, portanto, ao indicar formação de nível superior para todos os professores da educação básica, criou os Institutos Superiores de Educação como local preferencial para esta formação, e os Cursos Normais Superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com isto estabeleceu um modelo de formação dos profissionais para a área da educação com forte apelo a uma qualificação técnica, desvinculado da produção da pesquisa e conseqüentemente da produção do conhecimento.

9. *Ibidem* referência 42.

10. *Ibidem* referência 42.

11. *Ibidem* referência 37.

12. SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **RBPAE**, v. 23, n. 2, p. 277-292, mai./ago. 2007. p. 280.

Entendo que uma preocupação importante relacionada à formação do professor, esteja associada à falta de contato com a pesquisa e, portanto, dessa formação não se desenvolver pela e para a pesquisa e o fato de haver dicotomia na formação global do Pedagogo bacharel e licenciado, sendo que a docência envolve uma dimensão ampla e complexa.

Em 2006 foram lançadas novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, as quais intitulam o curso como licenciatura e autoriza a formação docente, sendo oferecido em instituições universitárias e faculdades ou Institutos Superiores de Educação. O artigo 2º que define a atuação do Pedagogo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, enfatiza que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o **exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos**¹³. (GRIFO DA AUTORA)

A Resolução do CNE nº 1 de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais previam que as 3.200 horas do curso fossem distribuídas da seguinte maneira: 2.800 horas em atividades formativas, 300 horas de estágio curricular supervisionado e 100 horas em atividades complementares ao curso. A partir de 2006 o curso normal superior foi extinto e a formação do professor, para os anos iniciais e educação infantil, passou a ser estabelecida no curso de Pedagogia.

Em 2015, em razão das discussões em torno de demandas como educação ambiental, educação para diversidade, educação sexual entre outras temáticas, o Conselho Nacional de Educação publicou em 1º de Julho as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores¹⁴. A resolução prevê a inclusão, nos cursos de licenciatura, dos seguintes conteúdos curriculares: diversidade étnico-racial, educação para os direitos humanos, educação especial, EJA, educação ambiental, ética, gênero, sexual e religiosa. De acordo com a referida resolução, os currículos dos cursos de formação de professores deverão contemplar os seguintes conteúdos:

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos **fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de**

13. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 maio. 2006. Seção 1. p. 11.

14. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2** de 01 de Julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para o a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, Brasília, 02 jul. 2015.

medidas socioeducativas¹⁵. (GRIFO DA AUTORA)

A estrutura da carga horária na proposta da Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015 ficou da seguinte maneira: 3.200 horas distribuídas em, no mínimo, quatro anos. Essa carga horária deverá contemplar: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado, 2.200 horas de atividades formativas, 200 horas de atividades complementares ao curso. As principais mudanças referentes à carga horária foram em relação ao estágio supervisionado e as atividades complementares. O texto em que faz referência à educação básica na resolução nº 02/2015 dispõe no Art. 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar¹⁶.

Apesar das discussões acerca do currículo não serem recentes, as determinações curriculares, muitas vezes, chegam às instituições por meio de decretos, resoluções ou leis, ou seja, pouco discutidas por quem realmente faz o currículo no cotidiano das instituições, professores, coordenadores, supervisores e alunos. Em relação à construção coletiva dos temas que emergem nos currículos das escolas, é importante refletir que “[...] reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. [...]”¹⁷.

A discussão sobre as novas Diretrizes Curriculares se dá em razão de conceber o currículo como um processo político e de poder, pois a seleção de conteúdos a serem trabalhados nos cursos formadores é uma operação de poder¹⁸. Ao escolher os temas, conteúdos, perspectivas filosóficas sobre formação docente, estabelecemos uma relação de poder, determinamos que tipo de profissional se quer formar e para qual sociedade. O que se pretende com estas questões não é estabelecer um pensamento único acerca das novas propostas curriculares, mas sim abrir possibilidades de problematização dessas propostas.

Silva¹⁹ nos convida à uma reflexão interessante sobre as discussões acerca do currículo. Para o autor, essas discussões são visibilizadas quando surgem propostas de inclusão de novas disciplinas, mas são pouco discutidas como uma construção política, que implica reflexões aprofundadas sobre imersão do currículo cotidiano.

Ao fazermos uma incursão pelo curso de Pedagogia, observamos que ao longo de sua constituição, o curso apresentou variações relacionadas às atribuições do Pedagogo.

15. *Ibidem* referência 48.

16. *Ibidem* referência 48.

17. *Ibidem* referência 42, p. 261.

18. SILVA, T. T. da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Vozes: Petrópolis, 2004. p. 184-202.

19. *Ibidem* referência 52.

Ainda hoje, há que se reconhecer que as atribuições do Pedagogo, a partir das Diretrizes Curriculares em 2006, são amplas e uma proposta de formação de quatro anos, distribuídas em 3.200 horas parece não contemplar todas essas demandas.

Em razão do exposto, é importante refletirmos sobre a formação do pedagogo e das atribuições que essa formação proporciona. Nesse sentido, as pesquisas que envolvem o curso de Pedagogia e o licenciado em Pedagogia são importantes para estendermos o debate a respeito da formação do Pedagogo e das diretrizes curriculares e teóricas do curso.

As discussões que envolvem o curso de Pedagogia estão, em sua maioria, imbricadas de preocupação com uma formação sólida para atuação do pedagogo. Devemos pensar na formação como uma inserção intelectual substancial, que promova alguns incômodos que leve os estudantes de Pedagogia a questionar o sistema de ensino, a propor novas possibilidades de atuação da e na escola, ou seja, não se torne uma formação tecnicista, onde há pouco espaço para a reflexão. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta²⁰ fazem algumas críticas a proposta de que “a docência constitui a base da identidade profissional para todo o educador”, concepção defendida pela Anfope.

De acordo com os autores citados, esse princípio levaria ao esvaziamento teórico pedagógico e investigativo da Pedagogia. Ressaltamos que a “Pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas pedagógicas”²¹, dessa forma, pensar numa formação técnica não define a identidade do Pedagogo.

A formação pluralizada, com fortes elementos investigativos, entendendo a atuação do pedagogo em diferentes espaços, ou seja, escolares e não escolares, deve contemplar um aprofundamento teórico que sustente a ideia de que a Pedagogia é mais ampla que a docência, portanto, a formação teórico investigativa tem mais afinidade com a formação do pedagogo e não somente do professor. Destaco que a formação que os estudantes do curso de Pedagogia recebem é de Pedagogos e não somente de professores, entendendo que o Pedagogo pode atuar em diferentes espaços, atividades e situações, inclusive na docência da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas do ensino médio, tanto na função de professor quanto de supervisor escolar. Dessa forma, as diferentes demandas relacionadas à atuação do pedagogo devem ser bem articuladas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

As práticas educativas acontecem em vários espaços, sejam eles casas, praças, igrejas e também na escola. Essa amplitude das práticas educativas nos leva a concordar com Libâneo e Pimenta quando esses autores defendem que “[...] A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo o trabalho pedagógico é trabalho docente”²²

Nesse sentido, não podemos confundir a Pedagogia com metodologias de ensino, ela é mais ampla do que isso, é um campo teórico investigativo e não uma docência ampliada²³. Dessa forma, o curso de Pedagogia deve oferecer formação teórica, científica

20. LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-64. p.29.

21. *Ibidem* referência 54, p. 33.

22. *Ibidem* referência 54, p. 33.

23. *Ibidem* referência 54.

e técnica para aqueles que tenham interesse em atuar na área educacional, promovendo, assim, uma formação pluralizada e aberta à diversidade presente nos ambientes escolares e não escolares.

Diante do exposto sobre a trajetória do curso de Pedagogia, ressalto a relevância da formação docente para a atuação na educação infantil e o quanto ela se faz importante e necessária, tendo em vista ser a primeira etapa da educação básica, e que propicia as primeiras experiências escolares nas crianças e que estas precisam ter sentido e se constituírem em experiências que servirão de alicerce para as outras vivências educacionais.

Ainda no contexto da formação inicial docente, também destaco a formação na modalidade a distância, entendendo ser esta uma realidade da formação atual dos professores. Ressalto que percebo o ensino a distância como uma possibilidade de inclusão, pois possibilita que muitas pessoas tenham acesso ao ensino superior e não teriam de outra maneira. A preocupação é na concepção do curso oferecido nesta modalidade, pois um curso de Pedagogia que seja oferecido na modalidade EAD dificilmente vai atender as particularidades regionais, sendo assim, precisa ser concebido com maior atenção e cuidado, procurando contemplar as singularidades regionais na disciplina de estágio supervisionado, sendo que esta deve ser planejada de maneira que aflore as experiências locais e que seja um momento de formação. Em relação a prática pedagógica, considero o momento do estágio como a aproximação com a profissão, com o cotidiano, apesar de se constituir em um recorte do que vivemos no dia a dia da escola, ainda assim, fornece elementos de formação riquíssimos, que vão além da teoria encontrada nos livros e artigos que o curso oferece ao longo de quatro anos. Portanto, vivenciar um plano de estágio que coloque o discente do curso de Pedagogia em contato com a prática da escola e das escolas dos locais em que ele reside, vivenciando experiências que só o cotidiano da escola pode nos fornecer.

Tendo em vista a relevância do Estágio Supervisionado na formação do professor, é importante conhecer a legislação que ampara esse componente fundamental do processo de formação inicial de professores. Para tal utilizo como apoio as seguintes Resoluções: Resolução nº 1 de 15/05/2006 que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a Resolução nº 2 de 01/07/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A abordagem das duas resoluções se dará por considerar importante entender como as duas diretrizes contemplam o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Apresento os principais artigos dessas resoluções, a fim de conhecermos como o estágio está sendo concebido nos dois documentos e tentar apontar implicações para o curso de Pedagogia.

A Resolução nº 1 de 15/05/2006 prevê a carga horária para o curso de Pedagogia da seguinte maneira:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica²⁴. (GRIFO DA AUTORA)

Em 2015 o Conselho Nacional de Educação publicou as novas Diretrizes Curriculares, nas quais a distribuição da carga horária ficou assim definida:

1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do processo formativo;

24. *Ibidem* referência 47.

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição²⁵. (GRIFO DA AUTORA)

O que se observa nos documentos é uma variação da carga horária do estágio supervisionado, sendo 300 horas na Resolução nº 1 de 15/05/2006 para o curso de Pedagogia e, em 2015, através da Resolução nº 2 de 01/07/2015 passou a exigir 400 horas de estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores. Entendo que uma carga horária maior, proporciona, ao estudante em formação, maior proximidade com o campo de atuação, diminuindo possíveis inseguranças em sua atuação como profissional da educação, além de aproximá-lo de sua prática profissional.

Apesar da variação na carga horária do estágio para os cursos de formação de professores e, em especial, no curso de Pedagogia, é importante conhecermos como o estágio é concebido pela legislação, ou seja, como esse componente do currículo deve ser compreendido pelas instituições formadoras. Com o intuito de fortalecer essa discussão utilizo a definição de estágio no documento de 2015, a qual estabelece uma articulação entre a universidade e a escola básica para relacionar o processo formativo. O referido documento salienta que:

[...] O estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto em loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa, sendo uma das condições para obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.²⁶

Entendo ser o estágio um momento reflexivo da prática profissional, constituído pela prática embebida da teoria, fornecendo problematizações que possibilitem que os estudantes, em formação, concebam o seu campo profissional.

25. *Ibidem* referência 48.

26. *Ibidem* referência 48.

A relação teoria e prática, tão necessária, também é exemplificada no Parecer CNE/CP 21/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), no qual esta relação pode ser definida como um “vir a ser”. Um transformar.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como às coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria com momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o sentido de nossa atuação.²⁷

As resoluções citadas que direcionam a organização dos projetos de cursos de Pedagogia não discorrem a respeito da relação teoria e prática, no sentido da problematização, apenas indicam carga horária, área de atuação e ressaltam que o estágio deve ser realizado ao longo do curso.

Após fazer uma incursão pela legislação pertinente ao estágio e formação de professores, venho propor uma reflexão sobre a disciplina de estágio curricular supervisionado, a fim de articular esta disciplina com a formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. As concepções aqui desenvolvidas são o resultado de contribuições de vários autores, os quais fazem ecoar suas vozes por meio de estudos que foram selecionados por tratarem do estágio supervisionado na dimensão da práxis²⁸ na formação do professor. Nesse contexto, autores como Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, Maria Socorro Lucena Lima, entre outros, entendem como princípio epistemológico que o estágio supervisionado se constitui como um componente articulador das outras disciplinas que compõem o curso de formação de professores.

Pimenta²⁹ argumenta que o estágio supervisionado tem a função de aproximar o estudante do seu campo de atuação, conhecer e produzir conhecimento na prática e sobre a prática escolar. Para que isso aconteça entendo que é necessário que, ao longo do processo formador, o aluno tenha tido contato com conteúdos que o possibilitem fazer interlocução entre o visto, o vivido e o compreendido. Nesse sentido, a disciplina de estágio supervisionado tem a função de fazer interligação com as demais disciplinas formadoras do curso, possibilitando, dessa forma, uma visão crítica do que se vive na escola. Contextualizando que a parceria entre instituição formadora (universidades/faculdades/institutos de ensino superior) e escola campo deve acontecer de modo horizontal, em que uma contribua com a atuação da outra e não de maneira desarticulada, pois, segundo a autora, se as instituições formadoras de professores planejam conteúdos e atividades/práticas distanciadas das escolas, se tornam apenas reprodutoras de práticas e não uma atividade reflexiva.

27. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 21/2002** de 06 de Agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC/CNE, Brasília, 6 ago. 2001.

28. O termo práxis é considerado, neste contexto, como a ação transformadora do homem sobre o mundo, o que entendemos a prática ancorada na teoria reflexiva (VAZQUEZ, 1977).

29. PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

A formação do estudante do curso de Pedagogia deve promover o conhecimento, que possibilitará a este aluno atuar criticamente na escola durante o estágio e depois como profissional da educação. Utilizo uma reflexão de Pimenta³⁰ sobre o conhecimento para elucidar essa concepção, pois “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade.”

O conhecimento teórico, adquirido ao longo do curso de Pedagogia, possibilita que os estudantes construam uma base que permite que dêem sentido às suas experiências docentes no estágio, articulando a teoria com a prática produzindo novos significados que implicam em sua formação como professor, mas também, com significado nas instituições escolares nas quais viveram essas experiências. Nesse contexto, uma reflexão sobre a prática proposta por Franco, Libâneo, Pimenta³¹ se faz apropriada:

[...] A especificidade concreta da prática educativa se faz pelas ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que se amalgamam, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias pedagógicas, organizadas mediante críticas, autocríticas, expectativas de papel. [...]

Ainda seguindo o pensamento de Franco, Libâneo e Pimenta³² a respeito da atribuição de sentido às suas ações, os autores ressaltam que quando os sujeitos não conseguem estabelecer uma relação que atribuem sentido, também não conseguem enxergar a relação da teoria com a vida cotidiana. Para exemplificar essa concepção recorro a um pensamento de Escudero e Botia³³ o qual diz que a escola se constitui em “espaços institucionais para a inovação e a melhoria e, simultaneamente, como contextos privilegiados para a formação contínua de professores”.

No entender de Escudero e Botia³⁴, a interlocução entre teoria e prática ao longo do curso de formação de professores, possibilita que os estudantes vivenciem situações problema nas escolas, ao mesmo tempo, que os professores da educação básica podem estabelecer a parceria com a universidade, com o intuito de refletirem sobre a prática, ou seja, há um intercâmbio de saberes e fazeres entre professores/escolas e estudantes/universidade.

Diante do exposto, é possível compreender que o estágio se constitui em uma disciplina com estatuto epistemológico, pois ultrapassa a mera prática, ela proporciona uma inserção no mundo reflexivo da prática pela pesquisa que exige que seja feita no ambiente escolar. Portanto, assumo que o estágio não é a simples aplicação da teoria na prática, mas sim, a possibilidade de reflexão e ressignificação dessa prática, buscando alternativas para situações, muitas vezes não previstas, o que potencializa a construção de conhecimento teórico contextualizado.

Com o intuito de exemplificar a concepção de prática, tão recorrente quando associada à disciplina de estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de

30. PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. p.78.

31. FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007. p.68.

32. *Ibidem* referência 65.

33. *Ibidem* referência 42, p.268.

34. *Ibidem* referência 42.

professores, utilizo um pensamento desenvolvido por Pimenta e Lima³⁵ em que analisam a concepção de prática. Para as autoras todas as profissões são práticas, na medida em que a ação propicia o aprendizado, na profissão docente não é diferente. No entanto, a profissão docente não deve servir como reprodução para o aluno em formação, ou seja, a aprendizagem se dá mediada pela reflexão da prática, se constituindo em uma experiência única para o aluno, partindo do pressuposto de que a escola é dinâmica, como também são as pessoas que a constitui.

Nesse contexto, é importante trazer para a discussão a disciplina de estágio curricular supervisionado, já que muitas vezes é confundida com “o momento prático do curso de Pedagogia”. Quando penso o estágio nessa perspectiva, estou reduzindo a sua função, que é muito mais abrangente, ou seja, a prática é apenas um dos alicerces que compõem essa disciplina. Nesse sentido, o estágio não se constitui apenas em atividades práticas elaboradas por estagiários, mas deve potencializar reflexões sobre a escola e a profissão docente na constituição de conhecimentos que serão utilizados no processo de formação dos futuros profissionais da educação.

Para Pimenta e Lima³⁶, ao se pensar no estágio, é importante conceituá-lo como teoria e prática e não teoria ou prática, ou seja, precisam acontecer concomitantemente e não em blocos de estudos separados. Nesse contexto, as autoras propõem uma reflexão sobre a prática e ação, entendendo a prática como técnicas e metodologias institucionalizadas e a ação como os modos de agir e de pensar dos sujeitos. Nesse sentido, a disciplina de estágio deve considerar a imbricação entre ação e prática e entre sujeitos e instituições, para que, então, ela possa cumprir o seu propósito na formação de professores.

As autoras alertam para que não haja reducionismo em relação à função da escola, atribuindo a ela somente a incumbência de ensinar³⁷. Entendo a escola como um contexto propício à diversidade, à construção e desconstrução de concepções e posicionamentos, à reflexão, sendo considerada um lócus de produção de conhecimento sobre a docência. Portanto, quando o aluno, em processo de formação, se limita a reprodução de práticas observadas durante o estágio, este, não está incluído em um processo reflexivo. O estágio deve oportunizar a contestação, o incômodo diante de algumas situações e, principalmente, a uma colocação responsável frente aos desencontros.

Ao conceber a formação docente intelectualizada e promotora de transformações na escola, também preciso entender o estágio, parte importante dessa formação, como um processo dialético que proporciona, ao estudante em formação, uma visão ampliada da profissão docente. Ainda na perspectiva da importância do estágio na formação docente³⁸ Lima sinaliza para o fato de que: [...] Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, para além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

35. PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

36. *Ibidem* referência 69.

37. *Ibidem* referência 69.

38. *Ibidem* referência 69, p.15.

Na certeza de que a parceria universidade/escola pode fornecer os elementos essenciais na formação do professor em formação, e se faz, principalmente, por entender que o professor atuante é fruto de uma relação dialética entre conhecimentos produzidos, compartilhados e ressignificados na escola e o contexto histórico que os sujeitos vivem. Nesse sentido, alguns autores têm lançado, nas discussões, o termo professor reflexivo, o qual se torna apropriado quando falamos da formação docente e desta formação acontecendo também nas dependências da escola, que pode ser pelo viés do estágio supervisionado. Autores como Nóvoa e Shön nos aproximam de um professor, profissional que produz conhecimento nas instituições que atua, através dos saberes da prática docente.

Esses autores nos fazem refletir sobre a importância de parte da formação dos licenciandos acontecer no espaço da escola, vivendo situações cotidianas das escolas e refletindo sobre a prática docente e também sobre a profissão docente, aprimorando criticamente seu olhar sobre os saberes e fazeres da profissão docente, com consciência do caráter coletivo e social dessa profissão.

Para Shön³⁹ não é possível dissociar teoria e prática, estas devem acontecer simultaneamente. O profissional da educação formado em modelos fragmentados, normalmente sente dificuldade em responder diante de situações consideradas fora do ritmo normal da escola. Como sabemos a escola e as pessoas que a constituem são dinâmicas, sendo difícil imaginar que se pode prever todos os eventos que podem ocorrer no espaço da escola em aulas teóricas. A formação que prioriza a teoria contextualizada nos eventos práticos da escola, possibilita que o estudante possa elaborar de forma mais legítima, possíveis respostas a eventos diferenciados. Para o autor é importante que ocorra uma valorização dos conhecimentos produzidos na prática profissional, o que classifica como uma formação baseada na epistemologia da prática. Dessa forma, o estágio não se resume à aplicação de atividades práticas ou elaboração dessas atividades, mas em um momento de construção e ressignificação de conhecimentos.

Ao pensar o estágio como um processo formador, estamos admitindo que na escola temos um professor pesquisador de sua prática, que racionaliza sobre ela e o resultado é uma prática reflexiva, importante no processo de formação do professor e de seus alunos. Partindo da concepção de que o professor é um produtor de saberes e que esse estatuto interfere na sua prática docente e no desenvolvimento dos saberes docentes⁴⁰.

Ainda na perspectiva de uma formação reflexiva, a qual o professor seja responsável pela interlocução entre a vivência da escola e os aportes teóricos que sustentam a prática docente, recorremos a Nóvoa⁴¹ em sua reflexão sobre a formação docente, em que defende uma formação que ultrapassa o ser professor e considera a pessoa do professor. Nesse contexto, procuro estabelecer um diálogo reflexivo com este autor, para tal, destaco o seguinte argumento:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas

39. SHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

40. *Ibidem* referência 69.

41. NÓVOA, A. (Org.) A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.p.15-34. p.25.

de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Imbricados na formação que considere a prática reflexiva, a autonomia e a experiência, nos leva a refletir que a escola e os acontecimentos que nela ocorrem constituem momentos importantes de formação para o estudante do curso de Pedagogia. É necessário considerar que o estudante do curso de Pedagogia em estágio, está envolvido em um universo amplo de disciplinas que podem permitir que ele as associe com as experiências vividas e também aquelas de outrem, que temos acesso por meio dos relatos dos professores e também de suas observações. Sendo assim, uma formação teórica importante, que possa contemplar questões que levem a reflexão da sua prática e também da prática das pessoas que fazem a escola, tende a contribuir para processos de formação continuada estabelecidos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, procuro refletir sobre a importância da formação crítico reflexiva nos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia. As diretrizes curriculares citadas nas resoluções nº1 de 15/05/2006 e nº2 de 01/07/2015, apesar de importantes para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores e do curso de Pedagogia, não trazem em suas composições elementos norteadores da relação teoria e prática, tão importante para o processo de formação de professores, apenas citam a obrigatoriedade do estágio, a importância deste acontecer ao longo do curso e que deve estar articulado com as disciplinas de prática pedagógica. Entendo que os cursos de formação de professores podem fazer essa interlocução em seus projetos pedagógicos, mas quando essas orientações aparecem de maneira clara nas resoluções é mais garantido que sejam cumpridas. Nesse sentido, destaco que a formação docente que acontece no cotidiano das escolas em parceria com as ações desenvolvidas nas práticas teorizadas nas universidades proporciona que os licenciandos do curso de Pedagogia ampliem seu processo formativo, concebendo que a formação docente se dá cotidianamente em vários espaços, seja nas escolas, por meio de sua prática e vivência da escola ou através da formação proveniente de agentes externos, como os cursos de formação oferecidos pelas universidades e que são elementos importantes na diversificação de espaços de construção de conhecimento. O interessante é que o professor tenha consciência de que a formação é uma ação de poder, que ele deverá fazer uso para que sua prática se torne crítica e reflexiva e contribua para a sua identidade profissional.

Sendo assim, quando pensamos em qualidade na educação, a formação de professores precisa ser um dos primeiros elementos a serem considerados, pois professores com formação que atenda aos anseios educacionais atuais poderão contribuir para que as crianças vejam sentido em sua aprendizagem e se tornem autoras dessa aprendizagem.

Ainda no contexto formativo, penso ser importante destacar a formação continuada, que acontece em serviço e também em momentos específicos, esses buscados pelo professor atuante (cursos, eventos, pós graduação *lato sensu* e *stricto sensu*). Nesse

sentido Paschoal e Machado⁴² analisando as metas do Plano Nacional de Educação (PNL) para a Educação Infantil atentam para a formação do profissional que irá atuar nesta etapa, tendo em vista as exigências que o PNL propõem. Partindo do pressuposto de que se trabalha com crianças muito pequenas e de condições sociais e econômicas diversas e também com diferenças culturais, é sensível pensar na formação inicial, mas também na formação em serviço, essa vindo com o intuito de colaborar com as reflexões advindas do universo do trabalho com as crianças. Nesse contexto corroboro com as palavras de Barreto⁴³ em que destaca que a formação continuada não pode representar um instrumento para suprir lacunas da formação inicial, ela deve ser periódica e precisa acontecer além do âmbito do fazer da sala de aula e sim contemplar questões relacionadas às políticas públicas da educação e da sociedade como um todo.

A BNCC trouxe novamente a necessidade de atualização no modo de fazer e pensar a Educação Infantil, pois ela apresenta um desenho diferente, totalmente interligado e trazendo uma reflexão de que a ação precisa contemplar direitos e objetivos de aprendizagem, de acordo com a faixa etária da criança, ou seja, trabalhamos de maneira plural nos atentando para as singularidades dos locais, da região e das crianças.

Nesse sentido, destaco a importância de pensar em uma formação dos profissionais que atuam nessa etapa da educação como uma formação pluralizada que considere a infância como um terreno fértil para o desenvolvimento das competências e habilidades, dentro dos aspectos emocionais, intelectuais e físicos da criança. De acordo com Bakhtin⁴⁴, tomamos conhecimento de quem somos e o que somos, inicialmente pelas outras pessoas, ou seja, a criança vai ter o primeiro contato com quem é a partir dos adultos que estão a sua volta. Nesse sentido, entendemos que este contato precisa ser de qualidade e não recheado de pré conceitos e julgamentos.

Sendo assim, ressalto a importância da formação continuada acontecer pelo princípio da pluralidade e da inclusão, aflorando, nas professoras e professores que atuam nessa etapa da educação, a abertura para promover o desenvolvimento integral da criança, a partir de ações cotidianas planejadas que explorem o potencial do cotidiano para a aprendizagem. Quando as professoras e professores da educação infantil desenvolvem atividades a partir da criança, além de para a criança, é possível constatar que este sujeito vai tomar consciência de si, vai se posicionar, porque criou junto, não apenas teve de se encaixar em atividades prontas, com pouco valor, e sim em atividades que ela se reconhece e interfere.

Outro aspecto que precisa ser considerado é a respeito à maturidade da criança, ou seja, as atividades e estímulos precisam estar de acordo com a maturidade da criança. Estudos têm alertado para o alongamento do período de amadurecimento do cérebro humano frente a complexidade de armazenamento de informações⁴⁵.

42. *Ibidem* referência 28.

43. BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

44. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do Russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 374 p..

45. SILVA, S.A.M.; SILVA, G.F. BNCC: um currículo integrador na infância brasileira? **Debates em Educação**, Maceió, v.8, n.16, Jul./Dez. 2016.

Diante disso, é importante ressaltar que as crianças precisam vivenciar com intensidade e qualidade cada etapa da educação infantil, pois, dessa forma, cada uma vai formando o arcabouço de experiências que se concretizam em desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social.

A formação do professor para trabalhar na educação infantil precisa ser plural, que considere as especificidades da criança para aprender, pois entendemos que ela aprende de forma diferente que o adulto. Nesse sentido, as atividades direcionadas às crianças precisam ser planejadas para cada faixa etária e fase de desenvolvimento, considerando a importância das experiências vividas na escola para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional das crianças.

O planejamento das atividades precisa ser pensado levando em consideração os níveis de aprendizagem, o desenvolvimento, as interações e a maneira como elas respondem aos estímulos. De acordo com Repkin⁴⁶ a criança apresenta três níveis de aprendizagem, a saber: Aprendizagem no nível das operações - estágio em que a criança tende a responder ao estímulo do professor, apenas repetindo, sem se apropriar do objeto a que está submetida. Aprendizagem no nível das ações - a criança já tem conhecimento do objeto, ainda assim não usa da criatividade e repete um modelo. Por fim, a aprendizagem acontecendo em um nível superior, neste caso a criança tem consciência do motivo que leva a ação e o resultado do processo.

Sendo assim, a exposição às atividades bem elaboradas e pensadas para atender a determinada faixa etária, tende a contribuir para que a criança crie um repertório de ações que irão prepará-la para as novas exposições e para os novos desequilíbrios cerebrais, que levam a novas aprendizagens.

A experiência da educação infantil tem mostrado a importância desses espaços no desenvolvimento da criança, na aprendizagem baseada em interações e brincadeiras e na importância das experiências para munir a criança na sua trajetória educacional.

A BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR), vem sendo trabalhada desde 2019 nas escolas de educação infantil, e traz alguns pontos importantes para pensarmos a educação, sendo estes: os direitos de aprendizagem das crianças, os eixos estruturantes interações e brincadeiras, os objetivos de aprendizagem e por fim os campos de experiências. Considero pontos importantes quando nos referimos a educação infantil voltada para o respeito da vivência da infância. Por outro lado, tenho pontos que considero lacunas nessa proposta, que se refere principalmente a formação do professor, neste caso, me refiro a formação continuada para aqueles que já atuam e também para a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia.

Para a formação continuada, precisa haver uma proposta que envolva o conhecimento da BNCC, a realidade de cada região e a ligação entre as atividades que estavam sendo trabalhadas pelos professores e professoras e a proposta da BNCC. Penso ser importante estabelecer uma comunicação entre as práticas cotidianas das escolas (estas realizadas por professores e crianças) e os objetivos e direitos de aprendizagem da BNCC, então a formação precisa vir nesse encontro. É importante que o professor identifique as suas atividades dentro da proposta da BNCC, para entender que o seu

46. REPKIN, V.V. Ensino desevolvente e atividade de estudo. **Ensino em Revista**, v. 21, n.1, p.10-33, jan./jun. 2014.

trabalho não passa a ser invalidado a partir da BNCC, e sim que precisa haver reflexão deste trabalho para atender os objetivos e direitos de aprendizagem da criança.

Nesse contexto, pensar uma formação a partir das práticas dos professores e professoras e como a BNCC pode ser inserida neste processo, contribuiria para o sentimento de pertencimento do professor. Já em relação a formação inicial, ofertada nos cursos de Pedagogia, os projetos de curso deveriam, necessariamente, passar por uma reformulação a partir da BNCC, e a contribuição para essa reformulação poderia acontecer em conjunto com as redes estaduais e municipais. O que tem se observado é que muitos cursos de Pedagogia não tiveram essa preocupação, mantendo uma formação para um mundo diferente daquele que as crianças e os professores vivem, um curso ainda baseado em currículos fechados e preocupados somente com as avaliações externas, oriundas do MEC para reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso. Os professores e professoras provenientes dessa formação estarão a parte da realidade das escolas, o que faz com que a inserção no mercado de trabalho seja mais difícil e a qualidade de suas aulas seja duvidosa. Essa preocupação em relação a formação inicial dos profissionais (professores e supervisores) que atuam na educação também pode ser observada em Kishimoto⁴⁷, em que faz referência ao currículo dos cursos de formação de professores, principalmente em relação ao perfil do egresso, ou seja, que tipo de profissional a instituição quer formar, para qual atuação, e destaca que isso ocorre, muitas vezes, porque as instituições de ensino superior priorizam determinados campos de conhecimento em detrimento de outros. Nesse contexto, a autora destaca que uma formação fragmentada dificilmente fornece subsídios para uma prática articulada, ou até mesmo contextualizada.

47. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

AS PRÁTICAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, OBJETIVOS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM PREVISTOS NA BNCC

Criança 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 cultura¹.

As discussões acerca de uma base curricular para o sistema educacional brasileiro não são recentes, ou seja, o artigo 26 da LDB faz menção a uma base unificada para o ensino fundamental e médio, como segue:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos².

Na redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 a Educação Infantil foi inserida no texto tendo em vista a necessidade de garantir que as crianças tivessem acesso ao desenvolvimento de suas habilidades através dos eixos estruturantes **INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS**, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças por meio de campos de experiências e objetivos de aprendizagem.

A BNCC evidenciou, no trabalho realizado no ambiente da Educação Infantil, os direitos e objetivos de aprendizagem, além de englobar as atividades em campos de experiências. Partindo do pressuposto de que precisamos entender os conceitos da BNCC para que possamos fazer a ponte entre o que já é realizado na escola e a proposta da BNCC (campos de experiência, objetivos de aprendizagem, direitos de aprendizagem).

Os DIREITOS DE APRENDIZAGEM constituem-se em: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se. Cada um desses direitos remete à criança desenvolver-se em sua plenitude, ou seja, quando esses direitos são assegurados, seja na família ou no ambiente da escola, ela tem maior possibilidade de desenvolver-se de maneira integral. Vamos fazer uma imersão em cada um dos direitos, para que possamos entender em que momento do planejamento escolar eles sobressaem.

CONVIVER - A convivência com outras pessoas, seja na família ou outros adultos e também com os pares (no ambiente familiar ou no espaço da escola), possibilita que a criança desenvolva habilidades sociais. Essas habilidades são importantes para que ela possa desenvolver a autonomia e oralidade, além de promover a convivência com a diversidade, o que pode contribuir para que se inicie reflexões acerca do respeito pela pluralidade de ideias e culturas.

1. BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 de Setembro de 2020.
2. *Ibidem* referência 36.

BRINCAR - A brincadeira surge naturalmente na criança, pois possibilita que ela vivencie os ambientes e também estabeleça laços de amizade, desafios e recorra à habilidades cognitivas, emocionais e sociais, para que possa aproveitar, o máximo, o momento de prazer que o brincar proporciona. Além disso, o brincar é inclusivo e pode acontecer tanto com outras crianças como também com adultos, o que as expõem à diferentes experiências. O brincar faz parte da essência da criança, ela aprende brincar sozinha, nós, adultos não precisamos ensiná-la a brincar, o brincar simplesmente surge em diferentes locais e com diferentes objetos. A criança consegue vislumbrar o brincar nos mais inóspitos lugares e com os mais improváveis objetos. Isso acontece porque brincar tem haver com a interação, ou seja, da criança com outras crianças, da criança com adultos ou até mesmo da criança com objetos. Dessa forma, não é importante a elaboração dos brinquedos ou do espaço para brincar, e sim a interação. Por isso que qualquer objeto (que seria descartado pelo adulto) nas mãos das crianças vira um brinquedo com grande potencial de diversão.

PARTICIPAR - A criança expressa suas vontades e também suas insatisfações, isso acontece em diferentes momentos na educação infantil, na escolha dos brinquedos e brincadeiras, nos locais preferidos, no momento da alimentação, do sono, e em diversas situações do cotidiano. Essas escolhas interferem no funcionamento da escola, sendo assim, podemos inferir que a criança participa da gestão da escola, das decisões para aquisição de material pedagógico ou não, e também das comemorações escolares.

EXPLORAR - O ambiente da escola deve ser organizado para que possa proporcionar momentos de descoberta, cada espaço é organizado para possibilitar o aprendizado, a imaginação, a escola se constitui em um espaço de transformação. As salas de aula preparadas para receber as crianças (lúdicas, coloridas, acessíveis) permitem que seja o momento da descoberta. Por exemplo, no nosso cotidiano de adultos, quando falamos de um jacaré, não expressamos muita emoção, ou seja, é um animal mencionado em um contexto. Por outro lado, quando falamos do jacaré para as crianças, usamos caras, bocas e sons, criamos expectativa e imaginação. Nesse sentido podemos entender que a criança está tendo o direito de EXPLORAR atendido, pois ao possibilitar que ela sonhe e use a imaginação, permitimos que ela explore todas as possibilidades do seu universo de interações.

EXPRESSAR - Quando pensamos em crianças bem pequenas e crianças pequenas, atendidas na educação infantil, devemos pensar em pessoas que estão no auge de sua possibilidade de expressão. Mesmo não falando com clareza e, algumas ainda não falando com palavras, é importante entender que elas se expressam, querem se comunicar, desejam ser ouvidas, questionar ações dos adultos e de outras crianças, fazer perguntas aleatórias. A expressão acontece por meio de gestos, olhares, choro, sorrisos, conflitos, cabe a nós adultos, inseridos nesse ambiente infantil, perceber, respeitar e dar visibilidade à expressão das crianças.

CONHECER-SE - As interações e brincadeiras, eixos estruturantes do cuidar e educar na educação infantil, propiciam que as crianças se conheçam. Através das brincadeiras elas podem experimentar sentimentos e sensações importantes para o autoconhecimento, vão vivenciando conflitos e alegrias que permitem que elas possam ter posse dos seus sentimentos e expressá-los. As vivências no ambiente da educação infantil

possibilitam o conhecimento de si em vários momentos e ambientes que fazem parte da rotina da escola. Quando observamos as crianças ao chegarem à escola, a interação com os colegas e adultos, a resposta às atividades, as preferências alimentares, a reação à diferentes estímulos, enfim, a creche e a pré escola são ambientes ricos em experiências, cada criança vai interagir e reagir de acordo com suas vivências prévias e aquelas que ela está disposta a adquirir.

Tendo como pressuposto os eixos estruturantes INTERAÇÕES e BRINCADEIRAS, a BNCC com intuito de organizar os conteúdos a serem trabalhados que atendessem aos direitos de aprendizagem das crianças, propôs a organização curricular em CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS, com os seguintes temas: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O EU, O OUTRO E O NÓS - Somos seres sociais, portanto o contato com o outro contribui para a construção da nossa identidade. As crianças vivem a coletividade, inicialmente no ambiente familiar e com pessoas próximas à família. A medida que vão convivendo com outras pessoas vão ampliando o repertório de vivências e interações e com isso também a qualidade dessas interações. Quando muito bebês, eles estão limitados em sua interação por balbucios, choro e pequenos gestos, a medida que crescem os movimentos ficam ampliados e com o início da oralidade essas interações tomam proporções maiores. O ambiente da educação infantil pode proporcionar a interação planejada. Essa interação possibilita que as crianças sejam expostas a elementos culturais diferenciados, atividades planejadas na coletividade e a exposição à diferentes situações que envolvem o outro, ou seja, a criança passa a conviver com outras crianças e outros adultos, o que permite que ela amplie o seu círculo de convivência e com isso, suas ações, reações e autonomia. O ambiente da educação infantil proporciona momentos ricos em interação em que a criança inicia seu processo de socialização guiada, considerando, além das emoções e sensações do EU, também o OUTRO, para que possa haver relações pautadas no NÓS.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTO - O movimento faz parte do desenvolvimento das crianças, elas usam os movimentos para brincar, expressar suas vontades, fazer reivindicações. Ao se movimentarem as crianças estão testando seus limites, experimentando as sensações, explorando e reconhecendo espaços. Na educação infantil o movimento é bastante explorado, e normalmente vem acompanhado de sons e ritmos, desde a recepção das crianças, passando pela alimentação, atividades direcionadas e despedida. Portanto, o planejamento das atividades pautadas em expressão de movimentos, através das encenações, danças, cantos, contribui para que a criança tenha os direitos de aprendizagem atendidos. Atualmente nas salas de educação infantil as professoras utilizam muitos recursos como música, teatro, cantigas de roda, contação de histórias, e em todos esses momentos os movimentos são trabalhados, possibilitando que elas desenvolvam a lateralidade, senso de direção e noção espacial. Em algumas escolas de educação infantil também há momentos em que o movimento é direcionado por um profissional de Educação Física, ainda assim são atividades marcadas pela ludicidade. Penso que um profissional de educação física atuando na educação infantil é importante, pois pode haver intervenção em movimentos corretivos, fazendo com que a criança, em formação, realize os movimentos da maneira correta (ao sentar, correr, arremessar) e também pode apresentar elementos

esportivos pensados de maneira lúdica para as crianças, iniciando o gosto pela prática do esporte.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - As crianças são naturalmente artistas, cantores, compositores, artesãos, autoras, entre outras tantas habilidades. O motivo para tanta explosão de saberes e fazeres é porque são espontâneos, ou seja, elas simplesmente se expõem, tentam, experimentam e se divertem com tudo isso. O ambiente da educação infantil é propício para que elas explorem a sua criatividade, a pluralidade de ambientes, pessoas e culturas contribuem para que elas possam utilizar as diferentes linguagens para se comunicar com o ambiente e com as pessoas. São momentos de grandes descobertas do eu e do outro para as crianças, aumentando consideravelmente a autonomia e a relação com o mundo a sua volta. Atividades que possibilitem que as crianças se exponham e explorem suas habilidades, aprimorem outras e experimentem o novo são importantes na construção da identidade da criança e também na relação que ela vai instituir com o conhecimento e com o ambiente escolar. Atividades que explorem a expressão artística da criança contribuem consideravelmente para que ela estabeleça uma relação positiva com ela e também com os outros (outras crianças ou adultos), contribuindo no entendimento de comunidade que ela está exposta e qual a sua função neste espaço.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - A criança se comunica com as pessoas e com o ambiente de diversas maneiras, sendo, o choro, o sorriso, a oralidade, os movimentos e olhares, as mais percebidas. Instituir possibilidades de comunicação e entender às diferentes formas de se comunicar contribui para que a criança se sinta atendida, ouvida, inserida em um determinado local. As atividades que envolvem oralidade como contação de histórias, encenação, músicas, sons, brincadeiras, e imaginação despertam, na criança, a necessidade de participar e com isso desenvolver a comunicação, a interação mediada pela maneira de comunicação mais acessível à criança. Promover diferentes momentos de escuta da criança, ouvir suas histórias inventadas ou recontadas, mostrar interesse pelo que está expressando é muito importante nesse processo de construção da comunicação.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES - A escola é um ambiente preparado para o aprendizado, podemos visualizar letras, números, cores e formas nas salas de educação infantil. O que se pretende não é alfabetizar a criança com essas ferramentas e sim familiarizá-la com esses elementos de aprendizagem. Ao trabalhar histórias, atividades com massinha de modelar, areia, peças de encaixe, cores variadas, formas, proporcionamos às crianças entrar em contato com o mundo físico, com o ambiente, pois elas passam a identificar as formas e cores na natureza, os eventos ambientais que vivencia (chuva, sol, vento, calor, frio), diferentes formas de vida (humanos, plantas e animais). Ela passa a perceber e usar os sentidos para interagir com o ambiente, e nesse contexto, ela sente que também é parte do espaço e que sendo parte, suas ações e reações interferem no ambiente. Atividades que aguçam a curiosidade da criança, que possibilitam o manuseio, formulação de hipóteses, questionamentos e criação, a partir de suas observações, são importantes ferramentas para desenvolver habilidades matemáticas, consciência ambiental e noção de espaço e tempo.

As vivências na educação infantil proporcionam que as crianças desenvolvam habilidades, autonomia e conhecimentos, que são apresentados à elas através dos eixos estruturantes INTERAÇÕES e BRINCADEIRAS, desenvolvidos a partir de CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS e organizados em OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM. A BNCC categorizou os objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária da criança. Essa perspectiva de categorização é importante para garantir a singularidade das crianças a partir das atividades, ou seja, possibilita que a professora da Educação Infantil organize suas atividades para a faixa etária que ela está trabalhando. O que observamos na prática é que as professoras, em sua maioria, já fazem adaptações de atividades e conteúdos de acordo com a faixa etária que trabalham. A BNCC trouxe a necessidade de reflexão dessa ação, que atualmente já acontece de forma natural na escola. Ao planejar atividades para turmas de Educação Infantil a partir de planos de aula/projetos/sequências didáticas que tenham como ponto de partida atender aos Direitos de Aprendizagem, dentro de contextos que estejam previstos nos Campos de Experiências e adaptando/elaborando atividades de acordo com a faixa etária, prevê que a singularidade da criança seja atendida e também permite refletir sobre quem é essa criança que frequenta a educação infantil. Dessa maneira ousou inferir que a proposta é que a criança seja promotora do conhecimento e construtora de cultura com base em suas vivências e experiências. Pensando de forma mais abrangente sobre a proposta da BNCC para a Educação Infantil e o protagonismo da criança na aprendizagem, é impossível não associar o processo de aprendizagem mediado pelo professor, sujeito que apresenta caminhos e possibilidades para as crianças desenvolverem a sua autonomia e então construir sua aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Infantil foi organizada de acordo com a faixa etária da seguinte maneira:

CRECHE		PRÉ ESCOLA
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Fonte: BRASIL, 2017.

A seguir os objetivos de Aprendizagem por faixa etária para cada Campo de Experiência, de acordo com a BNCC.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O EU, O OUTRO E O NÓS

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BRASIL, 2017.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BRASIL, 2017

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

Fonte: BRASIL, 2017.

ESCUITA, FALA PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Fonte: BRASIL, 2017.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BRASIL, 2017.

Tendo em vista que a BNCC é uma realidade, devemos organizar o ambiente da Educação Infantil com vistas a contemplar os Direitos de Aprendizagem da criança, pois ao elaborar as atividades com base nos direitos de Aprendizagem garantimos que a criança seja ouvida, desenvolva autonomia, vamos de encontro de uma educação emancipadora. Ao longo de sua história observamos que a Educação esteve pautada em discussões acerca do assistencialismo, uma prática que não considerava a especificidade educativa das crianças e da escolarização, ou seja pautada em experiências do Ensino Fundamental. Ao focarmos nos direitos de aprendizagem das crianças passamos a criar uma terceira via que é a de cuidar e educar, sempre considerando o direito da criança de ser criança, podendo desenvolver cognitivamente e socialmente por meio de interações e brincadeiras, os grandes eixos estruturantes. Ainda nessa perspectiva, ressalto que o trabalho docente na Educação Infantil precisa ser considerado tendo em vista as especificidades do público atendido, principalmente relacionado à cultura, mas garantindo o respeito a diversidade.

Apesar da Educação Infantil ter grande contribuição para a criança que inicia o Ensino Fundamental, esse não pode ser o seu fim, ou seja, seu princípio deverá ser o desenvolvimento integral, sendo respeitado a sua condição de criança, como previsto na BNCC, a criança é “alguém com um modo próprio de agir, sentir e de pensar na interação com outras crianças e adultos”³.

3. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível

Nesse sentido as práticas vivenciadas no ambiente da Educação Infantil devem servir ao propósito de considerar a criança como um ser social, consumidor e produtor de cultura, ativo nas suas produções e experiências e, portanto, um ser histórico. A pouca idade da criança não pode ser confundida com uma folha em branco, ao contrário, ela já está repleta de experiências que indicam muito do lugar de onde ela vem e, principalmente, servem de alicerce para a construção e vivência das novas experiências. O conjunto de experiências vivenciadas na Educação Infantil muda completamente a perspectiva da criança, mas também do adulto em relação ao mundo, há uma troca importante entre a experiência de vida e a abertura para o novo. Nesse sentido podemos entender o processo de mudança de estado sem possibilidade de voltar ao que era, tanto para um quanto para o outro, como alteridade.

Dentro dessa perspectiva de troca e aprendizado não cabe para esta etapa da educação pensar em apostilamento de atividades, engessamento de objetivos de aprendizagem. O profissional que atua na Educação Infantil e que tem compromisso com a sua profissão precisa de liberdade de ação, ou seja, cada trimestre aquele espaço está refletindo uma realidade, então não tem como sustentar atividades planejadas anualmente, e organizadas em uma apostila. A grande característica da aprendizagem ocorrendo de maneira natural na Educação Infantil é a compreensão de que cada dia naquele espaço será surpreendente. Ressalto, no entanto, que não existe uma proposta de educação sem planejamento, este precisa e deve acontecer, principalmente de forma coletiva, em que os saberes e fazeres são compartilhados entre os pares, mas destaco a necessidade deste planejamento acontecer ao longo do ano, entendendo o ambiente, as mudanças que ocorrem na sociedade como um todo e também no ambiente micro que é a comunidade em que a escola está inserida. Além disso, os professores e professoras que atuam nesta etapa da educação entendem que o planejamento semanal é constantemente alterado, pois a entrada na sala de aula não garante o cumprimento das atividades, já que temos que considerar que o ritmo é ditado pelas crianças. Nesse contexto, considero que o apostilamento engessa o professor e não considera a espontaneidade da aprendizagem das crianças. Outra questão que precisa ser considerada é que a formação do professor e professora da Educação Infantil a partir da BNCC precisa acontecer por meio da compreensão da proposta do documento e da reflexão de sua prática a partir dos direitos de aprendizagem, objetivos de aprendizagem e campos de experiências. Nenhuma formação é possível quando invalida o que já acontece, nesse sentido, precisamos pensar a formação dos professores e professoras da Educação Infantil a partir de suas práticas refletindo sobre os direitos de aprendizagem, para que o professor seja protagonista de sua formação. Partindo do pressuposto de que o professor é o seu maior formador, e que o compartilhamento de experiências entre os pares enriquecem essa formação. Sendo assim, a melhor maneira de entender a BNCC é na escola, com as crianças e outros professores e, em algum momento compartilhando com grupos maiores com outras experiências.

A IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO PARA A FORMAÇÃO PLENA DAS CRIANÇAS

O cotidiano é o protagonista das mais incríveis aprendizagens. Isso ocorre porque

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 18 jul. 2020.

a repetição de ações permite que o cérebro interiorize e compreenda que aquela ação já faz parte do seu repertório, então fica pronto para receber o próximo estímulo. Sendo assim, as rotinas estabelecidas no ambiente da educação infantil abrem possibilidades para aprendizagens e elaboração de novas estratégias de aprendizagem.

Muitos estudiosos da infância têm defendido a importância das experiências vividas nos primeiros anos de vida para fortalecer as ações futuras da criança⁴. Em razão disso, a escola proporciona experiências ricas e que valorizam o ser criança, o que contribui substancialmente com a formação do adulto. A escola se constitui em um espaço organizado para promover a aprendizagem, os seus cantos, objetos, pessoas, todos estão nesse espaço com o objetivo de aprender, por isso é tão importante as crianças terem acesso a escola desde bem pequenas, pois os estímulos oferecidos na escola contribuem para a formação da história acadêmica da criança como um todo. Todos os momentos vivenciados na escola são pensados para oferecer estímulos voltados ao desenvolvimento integral da criança, portanto, esse lugar de muitas experiências é rico em diversidade, em estímulos e consequentemente em aprendizagem.

Nesse sentido o cotidiano é o grande aliado na formação das crianças e também das professoras e professores que trabalham com essa faixa etária. O cotidiano é o grande responsável pelos saltos do desenvolvimento, como andar, falar, comer sozinho, são os estímulos diários que levam às crianças a observar e tentar repetir o movimento, a ação.

O convívio das crianças com seus pares e com os adultos nos ambientes das creches e pré escolas acentua esse desenvolvimento, como descreve Elias⁵, “Toda a sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros.” As atividades planejadas para o desenvolvimento das crianças no ambiente da educação infantil, faz com que potencialize os estímulos, favorecendo os saltos do desenvolvimento. Ainda nesse contexto recorro a Edgar Morin⁶ para refletir sobre a importância das interações no desenvolvimento dos indivíduos, em que para o autor “Uma sociedade é produzida pelas interações entre os indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos.” Nesse sentido podemos refletir sobre a importância da qualidade das interações e quando pensamos que essas interações contribuem para a formação das crianças, estas devem ser ainda mais elaboradas, planejadas e pensadas com intuito de fornecer boas experiências para promover bom desenvolvimento.

Também devemos considerar que cada sujeito é único e que reage ao estímulo ou a interação de forma única, pois nenhuma⁷ pessoa vive o cotidiano de maneira igual.

4. VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988. p. 103-117.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Písiqe Infantil. In: VYGOTSKY, L.S. e outros. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

MUKHINA, V. *Psicologia da Idade Pré-Escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Importância dos períodos iniciais da vida na formação personalidade infantil. In: DAVIDOU, V.; SHUARE, M. (Org.) *La Psicologia Evolutiva Y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Progreso, 1987.

5. ELIAS, N. *Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. p. 67.

6. MORIN, e. *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 182.

7. OLIVEIRA, I.; B.; SGARBI, P. Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra. In: *Redes culturais, diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Sendo assim, nossas crianças ao vivenciarem os estímulos, o fazem embebidas em suas vivências únicas e que refletem esse cotidiano em suas ações. As experiências vividas por cada um são singulares pois dependem da história de cada pessoa, e são plurais no sentido de que somos expostos a experiências semelhantes, o que diferencia é a maneira como reagimos e processamos cada experiência. Com as crianças acontece da mesma maneira, elas são expostas a um ambiente plural, com estímulos iguais, mas processam essa vivência de forma diferente e elaboram a resposta também de maneira diferente, seja para ser compartilhada no momento da ação ou então armazenada para que seja utilizada em outro momento de sua vida, pois somos o resultado de tudo o que vivemos. A partir da perspectiva da experiência como algo particular e singular recorro ao conceito de experiência de Larrosa⁸, que define:

A experiência é '*isso* que me passa'. [...] A experiência supõe, em primeiro lugar, um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu. E 'algo que não sou eu' significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. 'Que não sou eu' significa que é 'outra coisa que eu', outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.

Nesse sentido, oportunizar que as crianças, desde muito pequenas, vivenciem o ambiente da educação infantil é muito importante para seu desenvolvimento, sendo que elas estarão convivendo com outras crianças da mesma idade, outras de idades diferentes e adultos. Essa convivência amplia o campo social da criança, pois possibilita que a mesma saia do ambiente familiar, que, por mais saudável que seja, ainda assim não oferece atividades totalmente direcionadas a faixa etária da criança.

O desenvolvimento que acontece no cotidiano é impulsionado por estímulos diários que são potencializados pela repetição. Nesse sentido, nos valemos da perspectiva de Carvalho e Fochi⁹ em que para os autores o cotidiano: “[...] imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas, dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil.”

Partindo da perspectiva de que no cotidiano acontece os grandes eventos da vida, devemos preparar o ambiente da educação infantil para que esses eventos sejam vivenciados da maneira mais saudável, rica em estímulos e com boas perspectivas, para que as experiências da educação infantil se tornem a referência de educação com liberdade para as nossas crianças.

8. LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. Revista *reflexão e ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011. p.02.

9. CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. Em Aberto, Brasília, v.30, n.100, p.15-19, set./dez. 2017. p.15 e 16.

ALGUMAS REFLEXÕES

Ao terminar esse livro, que se constitui em um convite à Educação Infantil para professores e professoras atuantes, àqueles que estão em formação, e para todos que demonstram interesse nesta etapa da educação, ficam aqui algumas reflexões que, espero, acompanhe vocês.

A primeira reflexão vem de encontro da importância e necessidade de conhecer o caminho da educação infantil, entender os desafios e também as vitórias pelas quais essa etapa da educação foi constituída. Entendendo que o conhecimento leva ao respeito e entendimento que as conquistas trilharam caminhos por vezes tortuosos.

Outra reflexão que me acompanhou, e que foi motivo de muitas indagações, foi a busca pela autonomia dos municípios quanto a proposição de políticas públicas locais. As maiores indagações ocorreram no sentido de que os municípios se fortalecem enquanto sistemas de ensino e, no caso da educação infantil, por ser uma etapa de responsabilidade dos municípios, teria muitos benefícios pois poderia ser pensada de acordo com as necessidades locais, claro seguindo as legislações superiores.

A formação dos professores e professoras, principalmente aquela que ocorre em serviço, produziu grandes momentos de reflexão. Ressalto que esta formação precisa acontecer no cotidiano da escola, com todos os atores envolvidos, pois os professores e professoras são os grandes formadores. Existe uma explosão de saberes e fazeres na escola, que muitas vezes, está invisibilizada, ou então precisa apenas de algum direcionamento para que ocorra momentos de reflexão de sua própria prática.

Por fim, destaco que este livro nasceu em um momento atípico da história, pois estamos vivendo uma Pandemia, algo até pouco tempo, impensável. Me sinto bastante privilegiada por viver este momento na companhia de muitas professoras de educação infantil, que pude presenciar e acompanhar a riqueza de ideias que vieram dessas profissionais, assim como a predisposição para aprender uma nova forma de comunicação com as crianças da educação infantil por meio de aulas on-line, atividades não presenciais e grupos com os pais utilizando aplicativos de mensagens. Professores e professoras que mostraram, na prática, o sentido da palavra *resiliência*, demonstrando força e coragem em momentos de caos e inseguranças. Quanto aprendizado e reflexões vocês me proporcionaram! Sendo assim finalizo com uma citação de Antonio Nóvoa que faz jus aos nossos professores e professoras. “Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós têm de se fazer professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”¹.

1. NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 17.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 6 abr. 1939. Seção 1. p. 7929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1. p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1. p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

_____. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf>. Acesso em: 20 Fev. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 Mar. 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 19 Mai. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 970, de 09 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. MEC/CNE, Brasília, 9 nov. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

_____. Resolução Ceb nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 abr. 1999. Seção 1. p. 97. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 15 Mai. 2020.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 20 Mar. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 21/2002** de 06 de Agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. MEC/CNE, Brasília, 6 ago. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 maio. 2006. Seção 1. p. 11.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/legislacao_emenda_constitucional_59_2009.pdf>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2** de 01 de Julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para o a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. MEC/CNE, Brasília, 02 jul. 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Ministério da Educação, Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

SOBRE A AUTORA

SANDRA MARIA GUISSO - Professora, supervisora escolar, casada, mãe de dois filhos, Yago e Enzo. Possui graduação em Pedagogia, Ciências Biológicas (bacharel e licenciatura), mestrado em Educação, mestrado em Biologia e doutorado em Psicologia. Autora de vários artigos e capítulos de livros na área da Educação e orientação de trabalhos acadêmicos. Trabalha com Educação há 19 anos. Durante esse tempo atuou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Na Educação Infantil e Ensino Fundamental trabalhou como supervisora escolar, no Ensino Superior exerceu atividades como professora dos cursos de Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Engenharia Ambiental e pós graduação. Foi coordenadora de Ensino, Pesquisa e Extensão, coordenadora do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, coordenadora do curso de Pedagogia, Diretora Acadêmica. Atualmente é avaliadora *ad hoc* do MEC para os curso de Pedagogia e Ciências Biológicas. Se define como uma apaixonada pelo universo infantil e todas as suas possibilidades.

Educação Infantil: História, Formação e Vivência



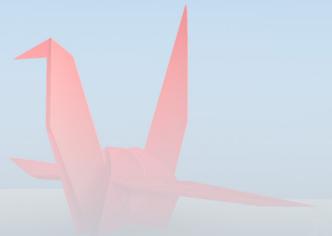
www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Educação Infantil: História, Formação e Vivência



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 