

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática-**  
**Mestrado Profissional**



**Produto de dissertação**

**REFLEXÕES SOBRE A SUPERVALORIZAÇÃO DA PRÁTICA NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO**  
**EVENTO DA SMED *TEMÁTICAS E BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO***  
***INFANTIL***

**Rosemeri Cavalheiro Penteado**

Pelotas

2018

## Sumário

### APRESENTAÇÃO

|     |                                                                                                                       |    |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.  | TEORIZAÇÃO PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA .....                                                                    | 3  |
| 1.2 | Infância e Educação Infantil .....                                                                                    | 7  |
| 1.3 | Educação Infantil em Pelotas.....                                                                                     | 9  |
| 1.3 | Discutindo os Conhecimentos e Práticas na Docência da Educação Infantil<br>como Proposta de Formação Continuada ..... | 16 |
| 2.  | ENCONTRO DE FORMAÇÃO: PENSANDO A TEORIA E PRÁTICA<br>DOCENTE .....                                                    | 18 |
| 2.1 | Pensando nos conhecimentos da formação e os realizados com as crianças<br>.....                                       | 18 |
|     | Atividade 1: Apresentação da proposta de formação .....                                                               | 18 |
|     | Atividade 2: Imagens de conhecimentos da formação e da docência.....                                                  | 19 |
|     | Atividade 3: Encenação de uma prática da educação infantil .....                                                      | 20 |
|     | Atividade 4: Refletindo sobre a relação teoria x prática.....                                                         | 22 |
|     | Atividade 5: Exercitando o que se aprendeu: .....                                                                     | 22 |
|     | Atividade de encerramento: .....                                                                                      | 25 |
| 3.  | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                            | 26 |
|     | REFERÊNCIAS .....                                                                                                     | 27 |

## **APRESENTAÇÃO**

Acreditamos ser fundamental compartilhar os conhecimentos sob os quais nos debruçamos ao longo do período de estudos, que resultou em uma dissertação de mestrado da professora pesquisadora que é licenciada em Pedagogia, sendo a Educação Infantil o espaço de atuação desta há cerca de dez anos. Neste sentido propomos aqui, como produto desta dissertação, um espaço de formação continuada de professores/as de Educação Infantil da cidade de Pelotas<sup>1</sup>, por meio de um curso de formação, em um espaço e tempo já disponibilizados, mensalmente, pela Secretaria Municipal de Educação aos professores da Educação Infantil denominado “Temática e boas práticas na Educação Infantil” que ocorre geralmente uma vez por mês na própria SMED e é voltado para professoras da Educação Infantil tanto das EMEFs quanto das EMEIs, conforme a disponibilidade da escola em liberar estas profissionais, e as coordenadoras pedagógicas.

O curso de formação, como forma de devolver ao Município os resultados do trabalho desenvolvido na forma de atividades e proposições que oportunizem ampliar a reflexão a um número maior de professores, prevê a discussão sobre os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, envolvendo teoria e prática, que fazem parte da rotina do trabalho docente com as crianças, possibilitando aos docentes discutir e pensar sobre conhecimentos contemplados nas práticas que desenvolvem na escola.

Propomos assim, trazer alguns elementos teóricos e com a participação das docentes também compreender as práticas que realizam associadas aos conhecimentos que estas demandam, buscando um diálogo sobre a indissociabilidade de teoria e prática pedagógica, com o intuito dos conhecimentos debatidos no curso serem disseminados em cada uma das escolas representadas.

### **1. TEORIZAÇÃO PARA PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Muitos são os estudos e reflexões sobre a educação, o currículo, o ensino, e o papel dos professores na educação, normalmente mais em relação ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio do que em relação à Educação Infantil, uma vez que sendo recente sua inclusão como parte da Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases (1996), e não sendo, ainda, ofertada a todos, parece não demandar tantas discussões desta natureza. O que é um equívoco, uma vez que a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação

---

<sup>1</sup> O produto educacional é uma exigência de mestrados profissionais, sendo produzido e executado a partir da pesquisa realizada.

Básica, também desenvolve processos de cuidado e educação que implicam em aprendizagens, bem como se organiza a partir de concepções de currículo e de seu papel na constituição das práticas desenvolvidas na escola. Sobre a inserção da Educação Infantil como etapa da educação básica, para Kuhlmann (2000, p.6), os marcos de consolidação da Educação Infantil se deram:

nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

Assim, tem-se que a Educação Infantil, como parte da Educação Básica, consta em textos legais, que, de certa forma, orientam o que deve ser trabalhado neste nível de ensino. Entre os textos legais do MEC, estão a LDB/ 1996, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), além de documentos específicos das Secretarias Municipais de Educação.

Outro documento envolvendo a Educação Infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) que, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foi homologada pelo ministro da educação em dezembro de 2017. A BNCC reconhece e reforça a inclusão da Educação Infantil à Educação Básica, ao sinalizar orientações para a organização do trabalho pedagógico, apresentando concepções sobre os objetivos da escolarização de crianças pequenas, neste nível de ensino.

De modo geral, a Educação Infantil, mesmo contando com currículos mais flexíveis precisa atender as finalidades desta etapa de escolarização, pois, embora não se trate de prever matriz de disciplinas ou atividades, como nas demais etapas da escolarização, lida com conhecimentos de diferentes áreas que, caracterizadas pelo enfoque interdisciplinar, estão presentes em planejamentos e organizações de trabalho pedagógico docente.

A formação para o exercício de professores na Educação Infantil em cursos de licenciatura foi uma exigência da LDB 9394/96, acompanhada da obrigatoriedade do ingresso de crianças com quatro anos, para cursar dois anos de Pré-escola (crianças de 4-5 anos cursam o Pré 1, e de 5-6 anos, cursam o Pré 2). Nas Escolas de Educação Infantil (EMEIs) da rede pública municipal de Pelotas, os editais para concursos públicos exigem

licenciatura em curso de pedagogia, fazendo com que, atualmente, a maioria das professoras de Educação Infantil sejam licenciadas em Pedagogia<sup>2</sup>.

Diante dessas considerações iniciais, apresentamos essa proposta de conhecer e discutir o reconhecimento dos professores do seu papel na Educação Infantil, em um curso de formação de professores, envolvendo práticas de cuidado e de educação.

A proposta de formação está organizada em 3 momentos. No primeiro, trazemos os aspectos teóricos que embasam a Educação Infantil, de modo geral, e na cidade de Pelotas; no segundo, apresentamos as atividades de formação continuada; no terceiro momento, fazemos considerações finais acerca da formação proposta.

### **1.1 Entre cuidar e educar se movimenta a Educação Infantil**

Voltando ao trabalho das professoras de Educação Infantil, nesta primeira etapa da escolarização, as professoras possuem uma certa autonomia para selecionar os conhecimentos que serão trabalhados com as crianças, sendo essa organização curricular, muitas vezes, ligada diretamente ao modo como a professora reconhece seu trabalho como de cuidado e/ou de educação de crianças pequenas.

É importante pensar que tanto as ações de cuidado como de educação, são desenvolvidos em práticas que, entre outras, deve considerar as perguntas das crianças, respondendo, comentando, esclarecendo e fazendo novas perguntas, visando explicar dúvidas e curiosidades que, normalmente, envolvem conhecimentos de diferentes áreas. Questionamentos sobre o dia ficar claro ou escuro, o crescimento das plantas, o nascimento dos bebês, ou o que pode (ou não) ser utilizado como alimento, são alguns exemplos de curiosidades e indagações das crianças que demandam conhecimentos interdisciplinares.

Assim, pensar uma educação que considere a curiosidade e a criatividade das crianças como oportunidade de ensinar e de aprender, incentivando e valorizando suas perguntas para o seu desenvolvimento cognitivo, psicossocial, bem como de habilidades motoras, implica considerar a educação associada a áreas de conhecimento, olhando para a Educação Infantil como espaço com potencial pedagógico para o desenvolvimento integral da criança.

A partir das mudanças presentes na lei 12.796 (BRASIL, 2013), houve a ampliação do número de crianças neste nível de escolaridade. A escolarização cada vez

---

<sup>2</sup> Apenas as professoras que entraram anteriormente aos concursos com esta exigência, permanecem atuando sem a titulação exigida.

mais precoce ou as novas constituições familiares, entre outros aspectos, promoveram uma mudança na relação dos professores com as instituições escolares ao ter que explicitar ou justificar ações de cuidado e educação.

Vê-se, assim, os/as professores/as tendo que lidar com acontecimentos cotidianos que envolvem conhecimentos de diferentes áreas – ciências sociais, artes, humanidades, ciências da natureza, matemática, etc. – para atender às indagações das crianças, que buscam o tempo todo entender o que acontece a sua volta.

No caso específico de algumas áreas do conhecimento como, por exemplo, as ciências, essas explicam muitos fenômenos associados ao dia a dia das crianças, envolvendo a saúde, os alimentos, os medicamentos, as vacinas, o ambiente e o consumo, entre muitos outros, no entanto, ao mesmo tempo em que dúvidas das crianças associadas aos conhecimentos destas áreas são recorrentes, essas, talvez, sejam áreas nas quais os/as professores/as tenham maior dificuldade em colocar em operação para explicar os acontecimentos do dia a dia em práticas de cuidado e de educação.

Para Shulman (1987), são fontes básicas referentes às práticas dos professores, os conhecimentos de diferentes áreas; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, também, a sabedoria da prática. Esse mesmo autor (2005, p.11)<sup>3</sup>, complementa dizendo:

Se o conhecimento do professor fosse organizado num manual, numa enciclopédia ou em algum outro formato de aglomeração de conhecimento, como seriam os títulos das categorias? No mínimo, deveriam incluir:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e

---

<sup>3</sup> Tradução Revista Cenpec, 2014, Cadernos Cenpec, V.4, n2, dez 2014. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297> Acesso em 02/12/2017..

- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Reconhecemos a importância de todos esses conhecimentos e convidamos para a reflexão se, também, na Educação Infantil, os professores devem contar com essas fontes básicas para lidar com os conhecimentos inerentes ao trabalho com crianças pequenas?

## 1.2 Infância e Educação Infantil

A Educação Infantil como objeto de estudo remete a pensar sobre a infância, sua história mais geral e, também, a história local, na qual existem escolas de Educação Infantil, situadas em um dado tempo e local.

Com relação à infância, destacamos que a origem desta palavra deriva do termo que tem origem latina, *Infante*, que significa ausência de fala. Assim, a infância, por muito tempo, foi um tempo da vida de não fala, de silêncio, naturalizada pela ideia de que “criança não deve participar de conversa com os adultos”. Costa (2006) apresenta e discute a “criação” da infância como um legado da modernidade. Para Mello (2013), a infância, datada do século XVIII, é uma invenção tardia da humanidade, uma vez que antes da “invenção da infância”, os pequenos adultos eram criados por amas de leite e separados da família até crescerem e tornarem-se seres sociais (seres úteis à sociedade), tal como retratado na obra de Velásquez, intitulada “As meninas” (1656).



Figura 1 - Obra de arte As Meninas  
Fonte: Diego Velásquez, óleo sobre tela 1656.<sup>4</sup>

<sup>4</sup>Fonte: <[https://www.google.com.br/search?q=as+crian%C3%A7as+1656&rlz=1C1CHOE\\_pt-BRBR404BR404&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi75In6rrDOAhWFkpAKHSmXDGMQ\\_AUICigD&biw=1024&bih=509#imgsrc=eiZNITo1p9mrXM%3A](https://www.google.com.br/search?q=as+crian%C3%A7as+1656&rlz=1C1CHOE_pt-BRBR404BR404&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi75In6rrDOAhWFkpAKHSmXDGMQ_AUICigD&biw=1024&bih=509#imgsrc=eiZNITo1p9mrXM%3A)> Acesso em 07/07/2016

A obra permite inferir a existência de um modo de ser criança muito diferente do que entendemos na atualidade. As crianças eram vestidas como adultos e viviam em um ambiente desprovido de elementos como brinquedos ou espaço livre para brincar. A obra de Velásquez mostra os lugares ocupados pelos sujeitos adultos e a representação da criança de uma família de classe mais abastada, instituindo um regime de verdade sobre as crianças desta classe e sobre a (não) infância, em uma dada época histórica.

Fazendo uma breve incursão histórica, Ariès (1973) aponta que a preocupação com a criança se encontra presente somente a partir do século XVI, e que a falta de uma história mais precisa da infância e de seus registros são uma prova da incapacidade do adulto de enxergar a criança em sua perspectiva histórica também. O autor destaca, ainda, que não haviam estágios tão claramente demarcados no desenvolvimento humano e que as crianças não exerciam muito poder sobre os adultos, ficando mais vulneráveis, por exemplo, à violência, e assim que deixavam de ter uma dependência física e maternal, eram incorporados ao mundo adulto.

Para Ariès (1973), a existência da infância como etapa de vida se dá somente depois do processo, denominado por ele de “devolução nos sentimentos” (entre os séculos XVI e XVIII), que aponta estes sujeitos, antes inexistentes, fazendo parte do ambiente familiar. Diz ele que na idade média passaram a ser demarcadas seis fases da vida, sendo as três primeiras não valorizadas pela sociedade. São elas: 1ª idade (nascimento - 7 anos), 2ª idade (7 - 14 anos) e 3ª idade (14 - 21 anos). A partir da 4ª idade (juventude / 21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente, na 5ª idade (a senectude / 45 – 60 anos), as pessoas ainda não eram consideradas velhas, e na 6ª idade (60 anos em diante), era chegada a velhice.

Sobre o não reconhecimento da infância ou da etapa infantil, Bujes destaca que:

A entrada das crianças na história é um fato recente. Cabe ao trabalho pioneiro de Ariès o mérito de ter inaugurado uma nova compreensão acerca da infância: situando-a como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica, como se quis fazer crer, é um fato cultural por excelência. Lançar um olhar sobre as crianças, circunscrever o âmbito das experiências que lhes são próprias em cada idade, descrever os cuidados de que elas devem ser objeto, estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente tomam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentemente. (BUJES 2000 p.27)



Durante o movimento denominado Iluminismo, nos séculos XVIII e XIX, se intensificou o olhar sobre as crianças, acompanhando sua transformação em “homens dotados de razão”. A criança seria a origem do adulto e a educação posta como capaz de fazer com que as crianças internalizassem um conjunto de regras, visando para tornarem-se autônomas (ROUSSEAU, 1995 apud DORNELLES, 2005, p.35), visando a produção de seres úteis e dóceis à sociedade, enfatizando a vinculação da infância à disciplina.

Já, na modernidade, o adulto passou a preocupar-se com a criança entendendo-a como um ser dependente e fraco, ligando esta etapa da vida à ideia de proteção e cuidado, e promovendo uma construção social de um novo lugar para a infância.

A consolidação da família moderna e burguesa ocorreu no final do século XIX, instituindo-se a família nuclear. Com isso infância passou a ter uma maior visibilidade, sendo associada diretamente à identificação das crianças em uma fase da vida humana, na qual discursos sobre a infância e a criança, produziram necessidades, sendo uma dessas a criação de instituições de ensino e de cuidado das crianças.

Adulto e criança se diferenciam e se distanciam, numa operação que constitui a justificativa para a intervenção familiar e para a prática da educação institucionalizada. É preciso garantir o mito da inocência, a "realidade quimérica" da infância (ou, pelo menos, a sua narrativa) e, sobretudo inseri-la em processos de controle e regulação cada vez mais sofisticados, porque invisíveis e consentidos. (BUJES 2000 p.28)

Atualmente, passamos por mais uma revolução associada à infância, pois a visão primeira do adulto em miniatura se faz presente também nos dias atuais, mas associada ao consumo.

Não apenas adultos são alvos privilegiados, (...), mas sobretudo crianças, jovens, todas as estratificações sociais, etc., pois o importante é ser consumidor, renegociar os significados do tempo e de si mesmo pela movimentação dos significados embutidos nos processos de compra e venda de objetos e de si (COSTA, CAMOZZATO. p.346, 2010)

As crianças precisam interagir com o mundo e consumir seus produtos feitos exclusivamente para elas “Ser criança, nesta sociedade, significa ser um corpo que consome coisas de crianças” (GHIRALDELLI, 2002, p.38). Isso reforça a compreensão da infância como uma criação social, e que vai se moldando aos padrões de cada época.

### **1.3 Educação Infantil em Pelotas**

Em Pelotas, por volta da década de 70, já havia iniciativas para a formação docente, no entanto, questões de ordem política adiaram a exigência de formação de professores em nível de graduação para a Educação Infantil, pois, com a expansão da

criação de creches de caráter assistencial<sup>5</sup>, a formação de professores em Nível Normal, era suficiente, mas nem sempre respeitada pelos interesses políticos.<sup>6</sup>

Os documentos escolares pesquisados nas escolas indicam que somente professoras formadas no Curso Normal e, preferencialmente, as que tivessem esse Curso de Especialização poderiam atuar em turmas de Jardim de Infância em Pelotas. Entretanto, o cumprimento da formação no Curso Normal e a especialização em educação pré-primária, como exigência para atuar no Jardim, nem sempre se manteve diante do aumento da demanda e de interesses políticos, dentre outros fatores que podem ser destacados. Porém, deixa claro que a exigência de formação específica não surge apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, mas já era uma preocupação em meados do século XX. O que essa Lei prevê é a exigência de formação para aqueles/as que trabalham na Educação Infantil (atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade – creche e pré-escola) e não apenas dos/as que atuam na pré-escola (atendimento de crianças de quatro a cinco anos). Mesmo assim, o seu cumprimento não atingiu o nível esperado no século XXI; ainda necessita de muitos investimentos em formação inicial de professores/as para se efetivar em sua totalidade. (VENZKE. 2015, p.225)

Em 29 de maio de 1972, através do Decreto nº 864/1972, foi criado o Movimento Assistencial de Pelotas, o qual, na década de 1990, foi designado como Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL), a partir da Lei Municipal nº 3.916, de 30 de dezembro de 1994, que, vinculado à Prefeitura Municipal, tinha o objetivo de executar, coordenar e articular as ações municipais na esfera da assistência social, considerando as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Municipal de Assistência Social (HIRAI, 2000).

Destacamos que o atendimento oferecido às crianças de até seis anos de idade em instituições públicas, ocorreu em função da maior inserção da mulher no mercado de trabalho, desencadeando um movimento nacional para a criação de creches, sendo que, como já dito, em Pelotas, esse movimento se intensificou a partir do final da década de 70. Segundo Hirai (2000), a primeira creche pública municipal surgiu em 1979, com o nome de Creche Municipal Cruzeiro do Sul (atual Escola Municipal de Educação Infantil José Lins do Rego). Até 1991, foram criadas dezessete creches municipais, gerenciadas pela Fundação Movimento Assistencial de Pelotas (FMAPEL).

Como em outros lugares do Brasil, havia em Pelotas um tratamento diferenciado para as crianças conforme a sua classe social. As crianças pobres eram atendidas nas Creches Municipais ou assistenciais, enquanto que as crianças das classes média e alta recebiam atendimento em escolas públicas ou privadas que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola. Nas creches públicas ou assistenciais, as crianças recebiam atendimento em tempo integral

---

<sup>6</sup> Conforme relatos informais de professoras que atuaram na educação infantil neste período, na época, a esposa do prefeito era a responsável pela coordenação geral das creches, que não tinham obrigatoriedade de ter profissionais qualificados para a docência, sendo comum solicitar a afiliação ao partido político do governo, às mães que solicitavam vagas nas creches do município.

(manhã e tarde), geralmente por funcionárias, sendo que a preocupação maior era com o seu cuidado — alimentação, segurança e higiene —, embora as crianças de quatro a seis anos frequentassem turmas de pré-escola na própria instituição. Predominava, então, o trabalho assistencial. Já nas instituições que possuíam jardim-de-infância e/ou pré-escola, as crianças eram atendidas por professoras em um turno (manhã ou tarde) visando ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo e cognitivo, preparando-as para o Ensino Fundamental. (VENZKE, p. 158. 2006)

Em 1989, foi realizado o primeiro concurso público para o cargo de Professor I (1ª a 4ª série), mas para preencher vagas na pré-escola, sendo exigido como formação mínima o Curso Normal (curso de magistério em nível médio). Nesse sentido, o caráter assistencialista das creches sofreu um movimento ao pensar o atendimento às crianças em uma perspectiva educacional mais ampla.

Neste concurso, apenas algumas professoras foram nomeadas para atuar em turmas de pré-escola nas Creches Municipais, enquanto outras foram nomeadas para atuar em escolas da rede municipal de ensino. Para as professoras destinadas a atuar nas pré-escolas, foi promovido um curso voltado para o trabalho pedagógico na pré-escola, por meio de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Católica de Pelotas. O curso intitulado “Educação Infantil: espaço pedagógico”, realizou-se no período de setembro a dezembro de 1994, num total de cento e quarenta horas/aula, visando capacitar essas docentes para atuar nas creches.

Naquela época, crianças menores de seis anos eram “cuidadas”, por atendentes de creche, as quais não era exigida formação pedagógica, sendo requisitos para exercer a função, ser mulher e gostar de crianças. Também não havia um número adequado de crianças de acordo com o tamanho do local, como ocorre atualmente nas EMEIs. E para ter acesso às creches era necessário comprovar que a mãe trabalhava, sendo assim um direito do familiar apenas, e não da criança de ter um local adequado, segundo relatos informais de professoras que trabalham hoje nas EMEIs, mas que iniciaram sua carreira em creches assistenciais e que participaram da nossa pesquisa.

Com a promulgação da Lei 9394/96, as Creches Municipais de Pelotas precisaram se adequar às novas exigências, estando entre elas, conforme o Artigo 89, a integração ao sistema de ensino (que deveria ocorrer até o ano de 1999), mas que não aconteceu de imediato, pois a FMAPEL, que contava com a Fundação Assistencial de Pelotas (FASP) para a contratação dos/as funcionários/as das Creches Municipais, perdeu a parceria com a Fundação que teve a falência decretada, sendo extinta em 1999. Com isso, os/as funcionários/as perderam o vínculo empregatício, passando à Secretaria Municipal de Educação, em agosto de 1999, a responsabilidade de administrar as creches do município.

Assim, em 1999, três anos após a promulgação da LDB (9394/96), que instituiu a Educação Infantil como etapa da educação básica, após o Decreto 4003/1999 de 8 de setembro de 1999, a Prefeitura Municipal de Pelotas passou a designar as vinte e quatro Creches Municipais, como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), seguindo as normas da Resolução nº 246/1999, do Conselho Estadual de Educação, sendo nessa época que houve o primeiro Concurso Público (nº 05/99) para prover o cargo de Professor da Educação Infantil, com regime de trabalho de quarenta horas/semanais.

Embora a “substituição” do termo creche por escolas de Educação Infantil, tenha ocorrido há algum tempo, ainda é comum ouvirmos o termo “creche” como sinônimo de Escola de Educação Infantil. No Portal Brasil<sup>7</sup>, por exemplo, este termo refere a primeira fase da Educação Infantil, no atendimento de crianças de 0-3 anos. O informativo do Portal destaca que: “Na primeira fase de desenvolvimento, de zero aos três anos, as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes. A partir daí, até completar seis anos, frequentam as pré-escolas”.

De qualquer modo, é importante apontar que há um movimento de mudança de concepção acerca das creches, pois, em vez de serem consideradas como executoras de ações de assistência social ou de apoio a famílias trabalhadoras, “estas instituições passam a fazer parte de um percurso educativo que deve se articular com os outros níveis de ensino formal, e se estender por toda a vida” (BRASIL, 2014).

Nas EMEIs do município de Pelotas, a exigência de formação em curso de Licenciatura em Pedagogia vem sendo acompanhada da compreensão do espaço da Educação Infantil como educativo, no qual as ações de cuidado deixam de ser associadas apenas ao caráter assistencialista, como era a concepção das creches quando foram criadas, passando a ser pensadas no âmbito da formação integral das crianças.

Diante disso, cabe fazer a seguinte reflexão: não sendo mais assistencialista, qual o papel da escola na infância e na educação de crianças que ingressam na Educação Infantil?

Talvez possamos ter uma ideia do que se espera dos docentes que atuam na Educação Infantil, conhecendo as atribuições para o cargo que constam em edital para concurso, conforme o Quadro 2<sup>8</sup>.

Quadro 2: Atribuições do cargo de professores para a Educação Infantil

---

<sup>7</sup> <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/creche>

<sup>8</sup> Grifos meus nos textos do quadro.

A atividade envolve a realização de planejamento, supervisão e execução de programas, orientação coordenação e execução de estudos, pesquisas sobre a questão educacional, contribuindo para o aprimoramento e qualidade do ensino, incluindo *cuidar a criança e orientar o aprendizado em sua plenitude*.

- Educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa etária de zero a seis anos;
- Planejar atividades pedagógicas levando em consideração os gostos e preferências da criança, considerando sempre a bagagem de experiências que a criança traz consigo;
- Planejar e desenvolver atividades que atendam às *necessidades, os interesses e as potencialidades* de cada criança;
- Oferecer condições para que a criança seja o sujeito de sua própria evolução;
- Conduzir atividades pedagógicas que levem a criança a agir, falar, criar e experimentar em consonância com suas necessidades, potencialidades e interesses;
- Valorizar as *"produções"* da criança, mesmo que pouco convencionais, promovendo sua autonomia, autoestima e buscando o desenvolvimento pleno;
- Participar da *elaboração da proposta político-pedagógica da escola* e do plano global;
- Buscar atualização permanente para compreender e bem orientar crianças de zero a seis anos, com vistas a adquirir *maiores conhecimentos sobre os direitos das crianças*;
- Participar de reuniões com a comunidade escolar, equipe escolar e equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal da Educação;
- Manter a higiene e organização do espaço educativo;
- Manter contatos frequentes com a família para que ela saiba exatamente o *nível de desenvolvimento de sua criança*;
- Registrar diariamente a *frequência e o desenvolvimento das crianças*;
- Colocar à disposição para quaisquer tarefas que contribuam para a boa administração da escola e para um melhor fazer pedagógico;
- Tratar de forma ética e humana às crianças, independente de sexo, raça ou religião;
- Zelar pela *saúde, higiene e bem-estar da criança* sob seus cuidados, bem como pelas demais crianças da escola;
- Organizar o ambiente escolar de forma a facilitar o *desenvolvimento das atividades na plenitude de suas potencialidades*.

Fonte: Edital concurso 2008<sup>9</sup>

Tais atribuições estão alinhadas pelo que recomendam os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), segundo o qual o professor precisa atuar na educação das crianças, devendo,

(...) propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23)

É possível notar nas atribuições previstas para a docência na Educação Infantil uma mescla entre cuidar e educar, sendo uma especificidade dos profissionais nesta etapa

---

<sup>9</sup> [http://www.pelotas.com.br/interesse\\_concurso/edital\\_2008/anexo\\_l.pdf](http://www.pelotas.com.br/interesse_concurso/edital_2008/anexo_l.pdf)

do ensino, ter a noção de que sua tarefa demanda *zelar pela saúde, higiene e bem-estar da criança sob seus cuidados e pelas demais crianças da escola, mas também planejar e desenvolver atividades pedagógicas para atender as necessidades, os interesses e as potencialidades de cada criança*. Tais aspectos mostram e reforçam a necessária polivalência que os/as professores/as precisam ter para o trabalho com as crianças pequenas.

Como campo interdisciplinar, a Educação Infantil torna-se espaço educativo, no qual as crianças passam a maior parte do dia, em contato direto com seus professores. Sendo assim, fazem perguntas e questionamentos que emergem do cotidiano infantil, exigindo pluralidade de conhecimentos dos profissionais que atuam neste nível do ensino, o que remete pensar a formação desses professores em cursos Normal, em nível médio, e em cursos de Pedagogia, em nível superior.

No caso desses cursos, em um tempo médio de quatro anos e meio de estudos, os egressos são habilitados a assumir classes de alunos, atendendo demandas de conhecimentos de matemática, português, história, geografia, ciências, entre outros, caracterizando-se como professores polivalentes. Também, no caso da Educação Infantil, os referenciais apontam que:

[...] o trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 41).

O atendimento a essa demanda deve ocorrer mesmo que os professores não se sintam capacitados, pois a sensação de não ter suporte para dar conta de dúvidas (e certezas) acerca de fenômenos do mundo social, pode ser determinante para que as professoras se coloquem em uma zona de conforto, ensinando apenas aquilo que lhe é mais acessível. Conforme Gomes (2009, p.40) é preciso levar em consideração que quando termina o curso de formação, a professora não está totalmente pronta. No exercício da sua profissão, é preciso começar pela compreensão e pelo olhar de si mesmo, do entendimento do que significa a docência e em qual contexto sócio cultural estão inseridos.

Certamente, muito do que é ensinado na Educação Infantil precede de alguns conhecimentos que fazem parte das experiências de vida dos docentes. Para Pimenta (1997), a identidade profissional dos professores constrói-se com base na significação socialmente construída da profissão e na reafirmação de práticas culturalmente consagradas, mas que continuam sendo significativas.

Nos discursos sobre a Educação Infantil, destacamos marcas de um discurso pedagógico que remete ao cuidado como um direito dos pais, como também do discurso médico, com relação às orientações de práticas de cuidados específicos e constantes às crianças pequenas, ou, ainda, do discurso político que refere a construção de “creches” em promessas de campanha política, como prioridade para que os pais possam “deixar” as crianças enquanto estão trabalhando.

Embora, isso não deixe de ser um direito social dos trabalhadores urbanos e rurais que, conforme previsto no Art. 6º, inciso XXV, garantem a igualdade de oportunidades para homens e mulheres (BRASIL, 1988 in HADDAD, 2002), o reconhecimento da Educação Infantil como atendendo a um duplo direito de educar crianças para formação integral e de cuidar os filhos dos trabalhadores, é lenta.

Um exemplo disso, pode ser reconhecido na fala de um candidato à prefeitura da cidade de Pelotas, quando em campanha eleitoral, em 2016, prometia aumentar o número de “creches” para garantir um direito aos pais de contar com boa alimentação e estrutura de cuidado para seus filhos, com a possibilidade de estender o horário de permanência das crianças nas “creches” (atualmente as crianças permanecem em torno de dez horas por dia nas EMEIs).

Essas falas reforçam o modo como os pais veem a escola como sendo um lugar para deixar as crianças enquanto trabalham, sendo concorrente com os discursos que reconhecem a Educação Infantil como espaço educativo, com ações que ultrapassam o cuidado com o bem-estar e para controlar o comportamento das crianças.

No caso das EMEIs em Pelotas, há um movimento em torno de uma nova configuração sobre o papel desses espaços, que passariam a ter a função de garantir o direito das crianças de se desenvolverem, sendo cuidadas, mas também sendo vistas como sujeitos “aprendentes”, cuja escolarização precoce precisa ser pensada a partir das necessidades para o desenvolvimento integral da criança, incluindo as necessidades afetivas.

O trabalho docente na Educação Infantil envolve crianças que têm curiosidades sobre o mundo e expressam isso na forma de perguntas, ou precisam ser motivadas a fazer perguntas, sendo a escola um espaço que pode valorizar essa forma de reconhecimento do mundo e do seu lugar nesse mundo. Considerar como oportunidade de interação com a educação escolar o conhecimento que as crianças têm, possibilita aos professores repensar o seu papel na escolarização “precoce” dessas crianças.

### **1.3 Discutindo os Conhecimentos e Práticas na Docência da Educação Infantil como Proposta de Formação Continuada**

Com relação aos conhecimentos envolvidos na prática educativa no cotidiano da Educação Infantil, é comum ouvirmos que os cursos de formação deixam um déficit, em uma crítica aos cursos de formação inicial de que deveriam ser mais voltados para a prática.

A reclamação sobre a falta de prática no curso de formação é recorrente, inclusive nos estágios, mostrando que a prática, tanto na formação quanto no cotidiano da escola, é considerada fundamental para o exercício docente.

Com esta *valorização da prática em detrimento da teoria*, os conhecimentos acadêmicos da formação parecem não ser valorizados, pois com lacunas de conhecimentos, restaria ao professor “aprender fazendo”, afastando a concepção da Educação Infantil como um espaço educativo, em um sentido mais amplo do que cuidar do bem-estar físico e ensinar comportamentos sociais às crianças, cujos conhecimentos da prática poderiam resolver necessidades imediatas no cotidiano da escola.

Oliveira (2002) enfatiza que as dimensões físicas, intelectuais, sociais e psicológicas não devem ser tratadas como áreas separadas, mas como dimensões do desenvolvimento. Sendo assim, a compreensão do cuidar/educar está intimamente relacionada a compreensão de que a criança é um ser integral, portanto, toda e qualquer prática deve ser entendida neste sentido.

Voltando à necessária articulação entre teoria e prática, de acordo com Popkewitz (1998) e Scott (1992) (in MACEDO 2008, p. 67),

A prática é um conceito teórico que institui uma série de distinções e indica como o mundo deve ser pensado. No campo da pedagogia e da formação de professores, a hipervalorização dos saberes da prática e o afã pelos conhecimentos de receita do ensino têm efeitos normalizadores das habilidades dos professores. Essa valorização confina os professores ao papel de especialistas nos modos de disciplinamento da classe e das “almas” dos seus alunos.

No caso da Educação Infantil, sua inserção como parte da Educação Básica têm efeitos no papel e na atuação dos professores, em um trabalho integrado entre aspectos teóricos e práticas educativas, como professores polivalentes que cuidam, ensinam, formam e educam.

O distanciamento entre a teoria (conhecimentos acadêmicos da formação) e a prática (conhecimentos da prática profissional em ações de cuidado e educação), é reconhecido por Fiorentini, Sousa Jr. e Melo (2003, p. 311), quando afirmam:



O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. (p.311)

Sabemos que há reconhecimento da importância da teoria por professores e professoras de Educação Infantil, mas a ênfase maior é com relação à prática. Nesse sentido, são recorrentes os discursos pedagógico e político social que remetem à prática a atuação e trajetória profissional das docentes, sendo também recorrente essa compreensão com relação à importância dada à prática aprendida com as colegas de profissão, pois para algumas professoras, especialmente as que fizeram cursos de Pedagogia na modalidade a distância, sua aprendizagem se deu trabalhando.

A vivência da prática pela experiência docente, bem como pela aprendizagem com professoras experientes, também é apontada pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando aponta que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança (BRASIL, 1998, p.32).

No entanto, a orientação legal não coloca apenas na prática a centralidade do trabalho docente, pois para que o professor consiga planejar e responder as individualidades de cada criança ele necessita também de um referencial teórico que o apoie na escolha de quais as melhores metodologias a serem realizadas.

Assim, é fundamental chamar a atenção de que toda a prática está impregnada em uma teoria que a sustenta, sendo importante que essa esteja voltada à teoria vivenciada na formação docente, de modo a ser possível refletir acerca de uma prática transformadora, capaz de pensar no desenvolvimento integral da criança (ANGOTTI, 2010).

Ainda, para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. Nesse mesmo sentido, Giroux (1997) traz a ideia que a teoria não dita a prática, em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica a teoria que a sustenta.

No sentido da aprendizagem da prática com os pares, percebemos sua relevância para o trabalho docente, mas Angotti (2010) aponta outro viés, dizendo que a formação inicial dos professores deveria lhes dar instrumental para possíveis análises, para que não houvesse a efetivação de um fazer não reflexivo, que se repetem inúmeras vezes entre os pares (p.62).

## **2. ENCONTRO DE FORMAÇÃO: PENSANDO A TEORIA E PRÁTICA DOCENTE**

O objetivo da proposição do curso para professores da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas, foi dar um retorno da pesquisa de mestrado desenvolvida com professoras de EMEIs do município, oportunizando a reflexão sobre a importância da integração entre teoria e prática na Educação Infantil, discutindo a falta de percepção que, por vezes, tenham sobre a teoria que sustenta a prática realizada, em uma formação a ser desenvolvida em um “Encontro de formação sobre conhecimentos e relação teoria-prática na Educação Infantil”.

O encontro de formação continuada para as professoras da rede (professoras que atuam na educação infantil municipal, tanto nas Pré-escolas das EMEFs quanto nas EMEIs e também coordenadoras pedagógicas) foi pensado para ser realizado no espaço de estudos disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes das EMEIs mensalmente, o encontro se intitula Temáticas e Boas Práticas na Educação Infantil, e propõe que palestrantes e os próprios professores da rede apresentem suas práticas ou discutam assuntos referentes à Educação Infantil.

Estes encontros são realizados mensalmente no auditório da SMED que possui capacidade para uma média de 150 pessoas. Levando em consideração que os participantes do encontro são coordenadoras pedagógicas e professores que poderão atuar como multiplicadores da formação em suas escolas, a ação a ser promovida pela SMED Pelotas, poderá contar com o material utilizado no curso para ser socializado com outros professores das EMEIs, possibilitando estender essa reflexão nas escolas.

### **2.1 Pensando nos conhecimentos da formação e os realizados com as crianças**

#### **Atividade 1: Apresentação da proposta de formação**

Como primeira atividade faremos a apresentação da proposta de formação continuada (a partir dos resultados da pesquisa realizada), trazendo uma breve apresentação da professora pesquisadora, do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e do trabalho desenvolvido no mestrado acadêmico.

## Atividade 2: Imagens de conhecimentos da formação e da docência

A fim de entender a relação que as docentes têm com seus cursos de formação, com o uso de imagens solicitar às professoras que se manifestem quanto à representação das imagens e com qual(is) se identificam.

Observe as imagens que seguem:



A primeira representa o seu espaço de formação (universidade, curso normal ou ensino médio) e os conhecimentos tratados na formação, enquanto a segunda representa sua atividade profissional, em sua prática em sala de aula com as crianças.

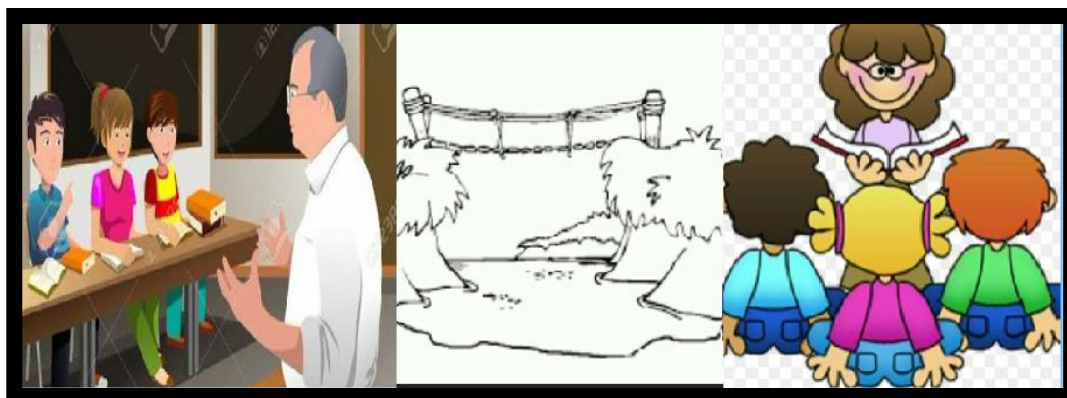
Sobre esses dois momentos, a seguir, são apresentadas três imagens.

Considere os conhecimentos aprendidos ao longo da sua formação em relação aos que você utiliza em sua prática e escolha a imagem que melhor representa essa relação?

a) Um abismo entre as teorias e as práticas:



Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs\\_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw](https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw)



Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs\\_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw](https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw)

b) Uma ponte entre os conhecimentos teóricos e práticas



Fonte: [https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs\\_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw](https://www.google.com.br/search?biw=1229&bih=582&tbm=isch&sa=1&ei=5f6LW9-OHMONwgSnxJuQAw&q=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&oq=desenhos+sobre++o+abismo+entre+teoria+da+universidade+e+pr%C3%A1tica+da+escola&gs_l=img.3...11672.45564.0.45955.64.56.4.0.0.0.189.6026.1j50.51.0....0...1c.1.64.img..9.5.693...0i7i30k1j35i39k1.0.LsXocvXYbqw)

c) Conhecimentos teóricos e práticos intimamente ligados

- Para esta atividade pediremos que as pessoas levantem as mãos na imagem que mais se identificam, e pediremos que uma pessoa que levantou a mão em cada imagem fale sobre o porquê de sentir-se assim em relação a sua formação.

Atividade 3: Encenação de uma prática da educação infantil

A professora pesquisadora encenará uma atividade normalmente realizada com as crianças, a “hora do conto” com o livro Aperte Aqui. A atividade exige a interação dos

participantes, para o desenvolvimento de noções de lateralidade: direita/esquerda, cima/baixo; além das cores, formas e quantidades.



Fonte: <https://www.saraiva.com.br/aperte-aqui-col-giramundo-3869956.html>

Após a encenação, serão apresentadas justificativas para a prática da encenação, considerando ser importante para a formação das crianças ouvir histórias, sendo que escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo, pois é ouvindo histórias que podem sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, vivendo o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABRAMOVICH, 1993, p. 32). Para Rufino e Gomes (1999, pg.11), independente dos critérios de escolha para o gênero ou tema das histórias, a literatura infantil torna-se uma possibilidade de estratégia para o desenvolvimento integral das crianças.

A prática da hora do conto acontece em várias das EMEIs do município, tendo cada escola seu modo de trabalho que mais se adapta a sua comunidade atendida. Desta forma, depois desta interação por meio da história, será aberto espaço para que os participantes discutam acerca das seguintes questões:

- Você considera esta prática significativa?
- Quais conhecimentos podem estar envolvidos nesta atividade?

Também abriremos espaço para as docentes relatarem alguma experiência em sua atuação com este tipo de prática.

#### Atividade 4: Refletindo sobre a relação teoria x prática

Entregar para as professoras o texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no qual é afirmado que:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. **Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança.** (BRASIL, 1998)

Abrir espaço para que as professoras ponderem sobre o que teriam a comentar sobre o fato de que a orientação legal não coloca apenas a prática na centralidade do trabalho docente, sendo que para o professor consiga planejar e responder as individualidades de cada criança, necessita também de um referencial teórico que o apoie na escolha de quais as melhores metodologias a serem realizadas, reafirmamos neste sentido a importância da prática estar impregnada de teoria no trabalho pedagógico da Educação Infantil.

Na sequência, a professora pesquisadora fará uma apresentação com o uso de slides, propondo estabelecer a relação entre o texto do referencial de currículo em relação a teoria e prática do trabalho docente na Educação Infantil.

#### Atividade 5: Exercitando o que se aprendeu:

Nesta atividade, utilizaremos algumas práticas normalmente trabalhadas com as crianças na Educação Infantil, procurando destacar a teoria contida nas ações realizadas, justificando o papel das práticas para a Educação Infantil.

Com a projeção de imagens serão apresentadas atividades com as crianças, para que sejam analisadas e discutidas com as professoras, considerando as contribuições da literatura para ajudar a pensar as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

Imagem 1: Brincadeira na areia:



Fonte: <https://br.depositphotos.com/72458175/stock-illustration-kids-cartoon-playing-on-the.html>

Perguntar aos participantes: que conhecimentos podem estar envolvidos e, na sequência, propor uma reflexão e as compreensões sobre a afirmação de Benjamin (1984) que segue: “a criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto.” (pp. 76-77).

Após a socialização das compreensões no grupo, a pesquisadora explica que, Para o autor, quando a criança brinca, além de conjugar materiais heterogêneos (pedra, areia, madeira e papel), ela faz construções sofisticadas da realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos. Assim, um pedaço de madeira pode virar um cavalo; com areia, ela faz bolos, doces para sua festa de aniversário imaginária; e, ainda, cadeiras se transformam em trem, em que ela tem a função de conduto, imitando o adulto.

- Você considera esta prática significativa?
- Quais conhecimentos podem estar envolvidos nesta atividade?
- Quanto aos conhecimentos envolvidos na brincadeira, como pode-se estimular a curiosidade das crianças com esta atividade?

Imagem 2: Brincar livremente:





Fonte: <http://www.horadoagito.com.br/atividades-e-brincadeiras-entreter-filhos-unicos/>

Perguntar aos participantes: que conhecimentos podem estar envolvidos e, na sequência, propor uma reflexão e as compreensões sobre a afirmação de Kishimoto, (2002, p. 139): “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar e continua com os pares”.

Após a socialização das compreensões no grupo, a pesquisadora explica que, para a autora, inicialmente a brincadeira não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. A maioria dos autores afirma que ela é desenvolvida pela criança para seu prazer e recreação, mas também permite a ela interagir com pais, adultos e coetâneos, bem como explorar o meio ambiente.

- Você considera esta prática significativa?
- Quais conhecimentos podem estar envolvidos nesta atividade?
- Quanto aos conhecimentos envolvidos na brincadeira, como pode-se estimular a curiosidade das crianças com esta atividade?

Imagem 3: Apresentações artísticas:





Fonte: <https://br.guiainfantil.com/materias/natalas-cancoes-mais-cantadas-pelas-criancas-no-natal/>

Perguntar aos participantes que conhecimentos podem estar envolvidos e, na sequência, propor uma reflexão e as compreensões sobre a afirmação de Ferraz e Fusari (1999, p. 16), de que “a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo”.

Após a socialização das compreensões no grupo, a pesquisadora explica que, de acordo com Lowenfeld e Brittain (1970) a arte pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem, e propõe às professoras que relatem atividades com as crianças que envolvam apresentações, solicitando que indiquem os conhecimentos que podem ser explorados com tais atividades.

- Você considera esta prática significativa?
- Quais conhecimentos podem estar envolvidos nesta atividade?
- Quanto aos conhecimentos envolvidos na brincadeira, como pode-se estimular a curiosidade das crianças com esta atividade?

#### Atividade de encerramento:

Ao final do encontro as professoras terão mais uma oportunidade para se posicionarem e darem exemplos de práticas que realizam, abriremos também para eventuais perguntas que possam surgir.

Por fim entregaremos um questionário de avaliação simples, com o objetivo de reflexão das docentes sobre suas práticas e sobre a disseminação destes conhecimentos em suas escolas.

- Este encontro te ajudou de alguma forma a pensar sobre a teoria envolvida nas práticas que realiza?
- Você pretende dividir com seus colegas da escola o que discutimos hoje aqui?

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de discutir com as coordenadoras e professoras o resultado da pesquisa e propor a reflexão das atividades realizadas na Educação Infantil da rede municipal de Pelotas, visou contribuir para a reflexão sobre o reconhecimento do “saber fazendo”, sendo esse justificado em função da necessidade de cuidado inerente à educação de crianças pequenas. No entanto, faz-se urgente refletir sobre a importância do cuidado para a formação integral das crianças da Educação Infantil que, por sua vez, precisa contar com um rol de conhecimentos que auxiliem as docentes a tornar o mundo compreensível para essas crianças. Podendo considerar-se o modo de ser professor/a e pensar a Educação Infantil em práticas que funcionam de acordo com

a regulação do fazer pedagógico, pois estamos sempre em um sistema de regulação, seja uma regulação normativa proposta pelas leis que determinam o que deve ser a Educação Infantil, até uma regulação cultural que representa a docência na Educação Infantil, em prol do cuidado e/ou educação de crianças pequenas, considerando que a cultura governa nossas ações e condutas. [...] é importante sabermos como a cultura é modelada, controlada e regulada e que a cultura, por sua vez, nos governa — “regula” nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla. (HALL, 1997, p.18)

Deste modo, compreendemos que o universo da Educação de crianças de 0-5 anos, deve ser permeado por diferentes atividades, mas principalmente pelo respeito ao ser criança e ao brincar como forma importante de auxílio ao desenvolvimento infantil. Entendemos que o cuidado e a educação de crianças perpassam por todos esses aspectos do desenvolvimento infantil e de forma alguma estão dissociados. Como professores mediadores de todo este processo, somos assim capazes de

Retomar nossa própria infância a cada momento através de brincadeiras, e ajudar as crianças a descobrirem suas verdades, seus temores, suas alegrias, seus gestos, suas vontades e assim vê-las vislumbrar novos horizontes do saber, do sentir e do ser criança (MALUF, 2003, p.14).

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente**. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de. (org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2010.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elizabete M. de A. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. 3. ed. Campinas (SP): Mercado de Letras. 2003, p.307-335.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FUSARI, Maria F. R; FERRAZ, Maria H.C.T. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor.).
- GIROUX, Henri. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.
- GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes médicas, 1997. p. 157-163.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997.
- KISHIMOTO, T. M. (2002). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2003.
- MONTENEGRO, Thereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo, EDUC, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- POPKEWITZ, Thomas. **Struggling for the soul; the politics of schooling and the construction of the teacher**. New York, Teachers College, 1998.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Antonio M. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Confluência, 1949.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira; GARCIA, Maria Manuela Alves; LEITE, Maria Cecília Lorea; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Currículo, trabalho docente e

gestão: o lugar da prática em nossas investigações? In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas: FE/UNICAMP, 2008. p. 63-70.