

EDUCAÇÃO INFANTIL: FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS

Ademilson de Sousa Soares

profpaco@gmail.com

Rogério Correia da Silva

rogex@yahoo.com.br

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil - NEPEI

Agência Financiadora: FAPEMIG

Formação, pesquisas e práticas na educação infantil

Em filosofia, a palavra formação, do alemão "*bildung*", tem o sentido de processo civilizatório que se expressa em duas acepções da palavra cultura: cultura como educação e cultura como sistema de valores simbólicos. Promover a formação do professor significaria educá-lo como indivíduo para viver o trabalho na comunidade escolar a partir de um sistema de valores simbólicos. Essa formação pode tomar diferentes perspectivas. "A crescente industrialização do mundo contemporâneo torna indispensável a formação de competências específicas, alcançáveis só mediante adestramentos particulares, que confinam o indivíduo em um campo extremamente restrito de atividade e de estudo" (Abbagnano, 1982, p. 211). A sociedade atual, dominada pela técnica, exige rendimento que depende de conhecimentos específicos e não de uma cultura geral. Como resistir ao domínio da técnica e formar o professor para encontros de colaboração e de cooperação? Como preparar o professor para que ele eduque a criança pequena de forma humanizada? Como equilibrar formação para a pessoa e formação para a vida social? Como conciliar formação para a competência técnica e para a competência política? São questões que preocupam aqueles que estão empenhados em processos de formação dos professores para a educação da criança pequena.

Kishimoto (2011) afirma que a pouca clareza em relação ao perfil do profissional desejado faz a formação do professor da educação infantil ficar a reboque das práticas de escolarização típicas da formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso,

segundo a autora, os cursos ofertados àqueles que pretendem atuar profissionalmente na educação infantil assumem uma configuração curricular enciclopédica, fragmentada e distante da prática pedagógica. Para atender a inúmeros propósitos, o curso de pedagogia, por exemplo, "dilui-se na fragmentação disciplinar e perde solidez. Há de tudo um pouco com generalidades que não levam à compreensão da malha complexa do saber e do fazer pedagógicos" (Kishimoto, 2011, p. 110). Para a autora, o saber educativo é um saber específico e não genérico. Ao privilegiar um conglomerado de disciplinas, a pedagogia não diferencia os planos curriculares para cada nível de educação. Isso afeta, sobretudo, a educação infantil que requer uma formação que respeite a organização e as características da área.

Soares (2011) mostra em seus estudos que a cultura da polarização entre licenciatura e bacharelado prevalece na formação inicial de professores. No caso dos cursos de pedagogia, essa polarização ainda persiste, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares em 2006 que definem a docência como eixo central da formação do pedagogo. Por que o pedagogo deve ser um licenciado e não um bacharel? O autor analisa o suposto hermetismo metodológico das disciplinas do bacharelado, orientadas para a pesquisa, e a suposta flexibilidade das propostas de formação do professor, orientadas por um excessivo pragmatismo do chamado "chão da escola". O raciocínio binário que polariza pesquisa e ensino pouco ajuda, pois na educação não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. "Atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação parece ser o caminho para a construção do novo perfil profissional. Formar o professor pesquisador significa garantir uma estrutura curricular que priorize a investigação" (Kishimoto, 2011, p.111).

Moita (2007), analisando dinâmicas de formação e de *trans-formação* individual e profissional de professores em Portugal, afirma que este é um processo permanente que põe em confronto diferentes fontes de movimento. "Compreender como cada pessoa se forma é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma sozinho. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (Moita, 2007, p. 114-5). Para muitos sujeitos, assumir-se como um profissional da educação, como um trabalhador do ensino, significa uma grande afirmação pessoal e social.

Ser professor e tornar-se educador é um meio privilegiado de contribuir para mudar o mundo e de mudar a si mesmo, formando-se e *trans-formando-se*. O conflito deste processo ambíguo e contraditório é vivido por cada um de forma bem singular gerando integração e desintegração, harmonia e tensão, proximidade e distância. Para o professor que atua na Educação Infantil tais contradições são evidentes e desafiadoras.

Saracho (2002) estudou a formação de educadores para a infância nos Estados Unidos e mostrou que o aumento de modelos de educação da infância provocou o aumento no número de pessoas envolvidas na implementação dessa ação educativa: educadores, ajudantes e auxiliares. A autora investigou alguns componentes da formação dos educadores: recrutamento e seleção, formação geral, bases profissionais, conhecimentos pedagógicos-didáticos, prática e modificação dos modelos de formação. Um dos problemas identificados pela pesquisa foi a utilização para a formação de educadores da infância de programas de formação de professores desenvolvidos para outros níveis de escolaridade. Esse fato provocou, segundo a autora, generalizações abusivas sobretudo em função da ausência de conhecimentos específicos relacionados à formação do professor da educação infantil. "À medida que aumentam os recursos para melhorar a preparação dos educadores da infância, é também necessário que seja dado cada vez maior apoio às atividades de investigação nesta área" (Saracho, 2002, p. 946), pois a formação do professor da educação infantil deve contar com a ajuda da investigação acadêmica.

Micarello (2011) puxa os fios da história e nos conta como se constituíram as políticas de formação de professores para a educação infantil no Brasil e a percepção desses profissionais sobre seu trabalho e seus saberes. A partir da observação direta do cotidiano dos docentes com suas turmas de crianças e da realização de grupo focal, a pesquisa revela os elos de uma corrente de discursos e mostra que os sentidos se constroem no encontro e no confronto entre diferentes vozes. Na revisão da literatura, feita pela autora, fica evidente que a história da formação do profissional da educação infantil sofre a marca dos saberes escolares e disciplinares. Isso dificulta a construção do perfil do profissional e da formação necessária ao professor que atuará na educação infantil.

Silva (2012) estudou as possíveis relações entre o curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil em uma cidade do interior de Goiás. Segundo a autora, uma questão que deve ser analisada de forma mais aprofundada é o fato observado e recorrente entre as professoras entrevistadas de haver uma busca, na formação continuada, de conhecimentos que elas não tiveram acesso durante a formação inicial. Isso ocorre porque os cursos iniciais são insuficientes para gerar uma prática pedagógica significativa e comprometida. Silva argumenta em seu trabalho que somente a reflexão sobre a prática e a integração entre formação inicial e continuada poderão possibilitar maior aproximação entre as teorias e as vivências cotidianas. Além disso, é preciso garantir um "política educacional global de formação e profissionalização do magistério incluindo formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada" (Silva, 2012, p. 33).

Nos últimos anos já tivemos conquistas na formação de professores para a educação infantil. No entanto, temos muito o que fazer nesse campo no sentido de assegurar uma preparação adequada para os docentes que trabalham com as crianças pequenas. Em diversas instituições ainda existem profissionais sem qualificação adequada para atuarem nesta etapa da educação básica. Os impactos positivos da exigência prevista nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia de 2006 só poderão serem sentidos, percebidos e pesquisados ao longo do tempo e no decorrer dos anos. Enquanto isso, somente a conjugação de esforços entre formação inicial e continuada preencherão as lacunas apontadas por aqueles que trabalham na área, fazendo interagir concepções e práticas, fazendo dialogar professores da educação infantil com formadores das universidades. O professor que trabalha com a criança pequena precisa saber fazer a partir das condições reais vidas por cada grupo de crianças. Por isso, a ação pedagógica deve ser diversificada garantindo a todas as crianças o direito de aprender e a confiança na possibilidade de se desenvolver de forma integrada. O diálogo com a criança e o respeito a seus desejos e interesses contribuem decisivamente neste sentido (Silva, 2012).

Apresentamos neste artigo dois exemplos de investigação que tem a pesquisa, a formação inicial e continuada de professores da educação infantil como objetos. A primeira pesquisa trata da pesquisa com egressos do curso de pedagogia e sua prática profissional na Educação Infantil. A segunda pesquisa problematiza a articulação entre a pesquisa e a formação

continuada de professores a partir de um estudo de caso que trata da organização de espaços e o brincar das crianças. É o que passamos agora a apresentar.

Os egressos da pedagogia e a prática profissional na educação infantil

A pesquisa que estamos desenvolvendo junto aos egressos da pedagogia, que concluíram o curso nos anos de 2011 e 2012, tem buscado analisar as movimentações profissionais e as opiniões de quem cursou pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG. O que nos interessa é, sobretudo, contribuir com a melhoria da formação inicial dos pedagogos licenciados que irão assumir a profissão de professores da criança pequena. Contribuir com essa formação significa, como afirma Kramer (2011), trabalhar para diminuir as distâncias entre o conhecimento academicamente produzido e as práticas institucionais. Para isso, é imprescindível que as propostas de formação se alimentem das práticas dos professores e nos levem às práticas dos professores. Assim, indagamos, em nossa pesquisa, quais os egressos da pedagogia trabalham na área de educação em geral e quais deles ou delas trabalham na educação infantil especificamente.

O objetivo da pesquisa, que ainda se encontra em andamento, é produzir um diagnóstico do perfil dos egressos do curso de pedagogia, ofertado pela Faculdade de Educação – FaE – da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e identificar práticas pedagógicas significativas entre aqueles que atuam em instituições escolares de educação infantil como professores, gestores e/ou coordenadores. Ao identificar os profissionais egressos do curso de pedagogia da UFMG que já atuavam ou que passaram a atuar como professores, gestores e/ou coordenadores em instituições de educação infantil buscaremos analisar os impactos da formação inicial nas escolhas pessoais, profissionais e pedagógicas. Para discutir tais impactos, confrontaremos o que dizem os ex-alunos sobre aquilo que fazem no cotidiano das instituições com o conceito contemporâneo de prática pedagógica significativa.

O caminho metodológico adotado incluiu dois momentos principais. No primeiro momento foi remetido um questionário, via email, para todos os egressos do curso de pedagogia da UFMG que se formaram nos anos de 2011 e 2012. Este questionário inclui perguntas diversas sobre o perfil sócio-cultural do ex-aluno e perguntas que procuram saber se a

formação contemplou o exercício profissional concreto em sala de aula. Após o recebimento dos questionários, estamos em processo de realização das entrevistas com aqueles que atuam na educação infantil. As entrevistas estão sendo realizadas com 18 egressos do curso à distância e 18 egressos do curso presencial. Para que a amostra dos entrevistados fique representativa e atenda aos objetivos da pesquisa escolhemos dois ex-alunos em cada um dos pólos de educação à distância que oferecem o curso de pedagogia, sendo um ex-aluno que já atuava na educação infantil antes de ingressar no curso de pedagogia e outro ex-aluno que passou a atuar após ingressar no curso, de cada um dos nove pólos do curso de pedagogia à distância da UFMG localizados nas seguintes cidades: Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga, Governador Valadares, Teófilo Otoni e Uberaba. Do curso presencial de pedagogia, ofertado na Faculdade de Educação da UFMG em Belo Horizonte serão entrevistados 18 ex-alunos, sendo 9 egressos que estudavam no turno da manhã e 9 egressos que estudavam no turno da noite, sendo a metade que já atuava na educação infantil antes de ingressar no curso de pedagogia e a outra metade que passou a atuar após ingressar no curso. O roteiro das entrevistas procura contemplar e aprofundar os mesmos temas já pesquisados através do questionário dando maior ênfase ao trabalho de cada um como professor, gestor e/ou coordenador na educação infantil.

Os resultados parciais da pesquisa referem-se a 84 egressos do curso de pedagogia da UFMG que responderam ao questionário enviado por *email*. Esse número de cursistas corresponde a 18,66% do total de formandos nos anos de 2011 e 2012. Dentre aqueles que responderam à pesquisa, 41,2% declararam que já atuavam na área de educação antes de ingressar no curso de pedagogia, sendo que destes 11,76% atuavam na educação infantil. Após a conclusão do curso de pedagogia, 90,58% declararam estarem atuando na educação, sendo que deste total 25,88% declararam que estão trabalhando na educação infantil. É evidente, pelos dados quantitativos, o impacto do curso de pedagogia na opção profissional dos egressos, ou seja, o curso cumpriu quase plenamente o seu objetivo de formar profissionais para atuarem na área de educação. Apenas 9,42% declararam não estarem atuando ainda na área. No caso da educação infantil o crescimento é igualmente expressivo. Antes do curso apenas 11,76% atuavam nesta área e após o curso esse percentual cresceu para 25,88%, significando um aumento de mais de 100%. Uma das primeiras perguntas que mobilizaram a pesquisa foi esta: quais e quantos egressos do curso de pedagogia da UFMG estão atuando na área de educação?

Os dados mostram que a maioria absoluta deles, ou seja, 90,58% estão se dedicando profissionalmente ao campo profissional para o qual foram habilitados. Na segunda etapa da pesquisa focalizaremos, através de entrevistas, as possíveis relações entre a formação recebida durante o curso e as práticas profissionais entre aqueles que trabalham como professores, gestores e coordenadores na educação infantil (Soares, 2014).

Do total de respondentes 41% afirmaram ter entre 36 e 45 anos de idade; 46% declararam que são negros, pardos ou pretos; 80% declararam ter renda familiar de até três salários mínimos; 25% declararam terem feito curso de ensino médio na modalidade normal. Dentre os respondentes, 19,04% declararam terem feito o ensino médio em escolas privadas e 80,96% estudaram o ensino médio em escolas públicas; 15,47% afirmaram já terem cursado outro curso superior além do curso de pedagogia; perguntados sobre a escolaridade do pai, apenas 8,3% declararam que o pai concluiu curso superior e 14,28% declararam que a mãe concluiu curso superior. Ainda sobre a escolaridade dos pais, 4,7% afirmaram que o pai não frequentou escola; e apenas 1,19% afirmaram que a mãe não frequentou escola. Dos pais, 17,85% concluíram o ensino médio. Das mães, apenas 15,47% concluíram o ensino médio. Daqueles que responderam ao questionário, 51,19% afirmaram que já tinha certeza de que a pedagogia era o curso que queriam ter cursado; 19,04% declararam não ter certeza que esta deveria ter sido a graduação a ser cursada; 29,76% afirmaram que foram se convencendo da escolha no decorrer do curso de pedagogia; e 9,5% declararam que ainda têm dúvida em relação ao curso que escolheram.

Entre aqueles que responderam ao questionário online, 55,29% consideram grande a relação entre o curso, sua prática profissional e suas opções didático-pedagógicas; 44,71% consideram pequena, média ou nenhuma a relação entre a formação recebida e suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Ao serem perguntados se o curso de pedagogia priorizou situações práticas do cotidiano e o exercício profissional em sala de aula, 60% dos respondentes declararam que essa prioridade existiu e 40% declararam que essa prioridade não existiu. Ao serem perguntados se a formação no curso de pedagogia priorizou a centralidade do brincar para crianças de zero a dez anos na educação infantil e no ensino fundamental, 67,06% responderam que sim, que esta prioridade existiu; e 32,94% responderam que não, que esta prioridade não existiu (Soares, 2014).

Os dados quantitativos coletados até aqui serão confrontados com as entrevistas realizadas com os ex-alunos que já trabalhavam na educação infantil antes de ingressar no curso de pedagogia e/ou que passaram a trabalhar como professores, coordenadores e gestores nas instituições responsáveis pela educação na primeira infância. É preciso observar, dentre outras coisas, como os entrevistados utilizam os espaços das brincadeiras para a emergência das culturas infantis e como encaminham no cotidiano de sua ação profissional a prioridade da prática e a centralidade do brincar que afirmam terem sido desenvolvidas na formação inicial.

Os espaços, as brincadeiras e as culturas infantis na UMEI São João

Fazemos agora um recorte da análise e da discussão a respeito da formação dos profissionais da Educação Infantil, a partir da apresentação de uma pesquisa sobre a organização de espaços na Educação Infantil. O tema da organização de espaços não é um tema novo e encontra-se presente tanto na formação inicial quanto continuada de professores da Educação Infantil. Nos cursos de Pedagogia, aperfeiçoamento e especialização, a organização de espaços quase sempre está associada à discussão da rotina e organização dos tempos, inseridos na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. Apesar de presente na formação inicial constatamos que o tema é pouco explorado e aprofundado. A formação continuada na Educação Infantil nos dá mostra desta lacuna na formação inicial. A discussão sobre a relação entre a organização de espaços, a constituição de ambientes, aprendizados e o brincar da criança encontra-se presente de uma forma assistemática e intermitente nas práticas dos educadores infantis.

Muitas vezes a discussão sobre o espaço na educação infantil apresenta-se de forma pouco refletida e pouco articulada com as concepções que norteiam as diretrizes curriculares. O espaço quase sempre é tratado como um grande empecilho por parte das educadoras que queixam-se do espaço reduzido das salas, da falta de materiais e objetos que dessem suporte aos seus projetos. Todavia vem crescendo por parte das educadoras o desejo de um maior conhecimento sobre a organização de espaços e constituição de ambientes principalmente motivadas por mudanças ocorridas recentemente. Nos últimos anos observa-se uma renovação desta temática enquanto objeto de pesquisa e de formação de professores em função do

surgimento de novas produções, do contato com experiências educativas internacionais de referência que valorizam tal dimensão do cotidiano das instituições infantis e também pelo fomento de políticas públicas como o programa Pro infância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a rede escolar pública de Educação Infantil). Embora a organização dos espaços na Educação Infantil seja apresentado tanto pelas pesquisas quanto pelos referenciais norteadores dos projetos educativos das instituições de ensino como importante elemento curricular destacamos a enorme dificuldade dos professores se apropriarem desta discussão.

Em linhas gerais, chamamos de espaço na Educação Infantil os locais onde as atividades são realizadas, delimitados e equipados com móveis, objetos, materiais didáticos e decorativos, compostos por diferentes odores, texturas, sons e cores (Horn, 2007; Haddad & Horn, 2011). É também um espaço de vida para as pessoas que nele habitam onde possam sentir, fazer e perceber o mundo ao redor. É um local que de alguma forma não seja indiferente às experiências das crianças. Chamamos de ambiente da Educação Infantil ao conjunto desse espaço físico e as relações que se estabelecem nele, caracterizadas pelos afetos e relações interpessoais entre as pessoas nele envolvidas desenvolvendo processos de sociabilidade. Neste sentido, espaço e ambiente são socialmente construídos e fruto das interações realizadas pelos atores que atuam no contexto da educação infantil.

O espaço na educação infantil é visto aqui como ambiente de aprendizagem e parte integrante da ação pedagógica: polissensorial, esteticamente pensado e organizado para sugerir formas de interação e aprendizagem, que tanto acolha como desperte o interesse das crianças reconhecendo suas necessidades e possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades. O ambiente escolar é pensado aqui sob várias dimensões: física, funcional, temporal e relacional. É também considerado um importante elemento curricular no sentido de concebê-lo como uma estrutura de oportunidades e contexto de aprendizagem e significados.

O espaço é também um reflexo das concepções pedagógicas que norteiam o trabalho educativo. Neste sentido, a seleção e uso dos objetos e materiais (móveis, brinquedos, livros, etc.) bem como seu arranjo no espaço não deixam de expressar as concepções do que o grupo de profissionais de determinada instituição atribui à infância, ao desenvolvimento da criança e

ao processo educativo da qual ela participa. Pode por exemplo, favorecer a construção da autonomia e do protagonismo infantil, na construção de relações cooperativas e solidárias entre as crianças, do exercício dos seus processos “reprodução interpretativa” do social (Corsaro, 1982; 2009), reconhecendo a importância dos processos de aprendizagem que ocorrem na interação entre os pares mediada pelos objetos. Por outro lado, a organização do espaço pode ao contrário, enfatizar uma postura adultocêntrica com pouca visibilidade das ações infantis.

Em nossa experiência junto a formação inicial e continuada de professores da Educação Infantil pudemos dimensionar um pouco o problema por nós agora proposto. Foi a partir do momento em que tornou-se cada vez mais urgente articular a discussão da organização dos espaços ao brincar que nos envolvemos na investigação sobre quais formas de organização do espaço favoreceriam uma maior emergência do brincar das crianças. Um outro aspecto que destacaremos neste artigo diz respeito a oportunidade de realizar uma pesquisa nos moldes da proposta pelo edital da FAPEMIG o que possibilitou por sua vez nossa busca pela aceitação da pesquisa pelo grupo, a confrontação com outros modelos de pesquisa, a busca por sua articulação entre pesquisa e a formação continuada. É o que pretendemos apresentar neste momento.

Começamos pela apresentação da realidade vivida pelas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) da cidade de Belo Horizonte quando podemos melhor caracterizar tal desafio de pesquisa e de formação continuada. A expansão da oferta da Educação Infantil no município de Belo Horizonte nos últimos 10 anos, possibilitou um momento singular na história da cidade e do país ao instituir a construção de prédios projetados (mais de 66 Unidades Municipais de Educação Infantil –UMEIS) especificamente para atendimento de crianças entre 0 e 5 anos, cobrindo uma oferta de aproximadamente 46 mil vagas. Tal experiência foi referencia para a constituição do documento “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006) e de programas voltados para a construção de prédios e equipamentos voltados para Educação Infantil como o “Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil –Pro-Infância”. Tal fato nos tem colocado o desafio de investigarmos como

tem sido a ocupação e o uso que a comunidade escolar (crianças, educadores, pais) faz destes aparelhos.

Assumimos assim uma das orientações apresentadas pelos Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). O documento trata de metodologias mais participativas para concepção das edificações e manutenção de espaços de Educação Infantil. Propõe também metas a serem atingidas assim como processos sistemáticos de avaliação pós-ocupação para assim assegurar a qualidade do processo educativo "... e das condições de bem-estar, conforto, salubridade e acessibilidade dos usuários". (Brasil, 2006, p. 12). Neste sentido, se houve um movimento por constituição de espaços de Educação Infantil no município de Belo Horizonte, caberia agora analisar esses espaços do ponto de vista do uso por seus atores. De um espaço planejado para a infância agora assumimos outra etapa que é uma reflexão sobre como organizar e usar este espaço.

Em nossas experiências de formação continuada de professores das UMEIS de Belo Horizonte sobre o tema do brincar e sua articulação com a discussão dos espaços e ambientes, quando as educadoras nos relatavam sobre o cotidiano de suas instituições, um aspecto positivo encontrado foi que constatamos que o brincar constituía uma realidade nas escolas infantis. A maioria das instituições dispunha de espaços tanto internos quanto externos voltados para o brincar; as rotinas estavam repletas de momentos em que as crianças participavam de brincadeiras, existiam muitos brinquedos disponíveis (tanto pequenos quanto de grande porte) além daqueles que as crianças aprendiam a construir. Todavia, ao fazermos algumas considerações em relação a como estas práticas de brincadeiras contribuíam para a construção da autonomia, do protagonismo e para a produção de conhecimentos pelas crianças, percebemos que estas questões ainda constituíam um desafio para as educadoras e suas respectivas práticas nas escolas infantis.

Podemos trazer dois exemplos que ilustram bem a ideia de uma rotina repleta de brincadeiras, mas que não necessariamente contribuíam para a autonomia das crianças. Em um encontro regionalizado de formação continuada de educadoras ao analisarmos uma experiência em que organizava os espaços da sala de aula por cantos, promovendo as crianças opções de escolha durante o momento de brincadeira, uma educadora, avaliando os prós e contras da proposta

dizia-se incomodada com a mesma porque além de dar muito trabalho para preparar o espaço, ela, a educadora, “perderia o controle sobre as crianças”, provocando bagunça na sala. Outro exemplo diz respeito a análise de fotos de projetos apresentados pelas educadoras, onde uma turma de crianças assiste a demonstração pela professora da brincadeira de amarelinha. Na foto, toda a turma estava sentada diante da amarelinha desenhada no chão do pátio enquanto uma a uma cada criança aguardava sua vez de jogar.

De uma forma geral, uma primeira leitura destas múltiplas realidades nos indicava uma desarticulação entre as concepções que norteiam os discursos das educadoras da educação infantil de um lado, e o brincar e a organização dos espaços de outro, da sua não problematização como um importante componente da construção das práticas de adultos e crianças na Educação Infantil. Uma consequência desta desarticulação era encontrada nas posturas e práticas dos professores durante o brincar. Nos relatos realizados pelas educadoras em encontros de formação identificamos uma postura muito ativa das mesmas durante o brincar das crianças no sentido de recorrentemente serem as responsáveis pela tomada das decisões sobre quando e do que as crianças brincariam, existindo poucos momentos de negociação ou de escolha pelo próprio grupo. Havia também pouca acolhida pelos adultos das brincadeiras feitas pelas crianças, reafirmando muitas vezes a idéia de que existia uma única forma de se brincar, quase sempre a forma apresentada pela educadora. Isto ficava muito evidente quando nos projetos voltados para a apresentação de brincadeiras tradicionais.

Quando descreviam a forma como as crianças brincavam estavam pouco presentes os momentos em que as crianças de idades diferentes tinham oportunidade de brincarem juntas. Nos detendo mais especificamente nos momentos em que as crianças brincavam entre seus pares, os chamados momentos das brincadeiras livres, o que poderíamos considerar como momentos do exercício do protagonismo da criança, não havia um investimento por parte das educadoras de adotarem uma postura mais mediadora entre as crianças, ou entre elas e os espaços e materiais disponíveis, bem como de investigar os processos de reprodução interpretativa ocorrido durante estes momentos. Existia uma ideia de que é importante que as crianças brinquem entre si, mas estes momentos não eram considerados como importantes no trabalho desenvolvido pela escola.

Constatamos que existe um investimento na aquisição de materiais (brinquedos, jogos, mobiliário), mas toda esta aquisição não estava associada a uma reflexão mais sistemática sobre como estes materiais, objetos e atividades poderiam ser organizados no espaço na constituição de ambientes de aprendizagem. Os espaços se caracterizavam quase sempre como pouco organizados e abertos, com poucas mobílias e com a ausência de arranjos semi-abertos como na ideia de cantinhos o que possibilitaria maior interação entre as crianças nas brincadeiras (Campos de Carvalho; e Meneghini, 2003). As educadoras afirmavam que embora tivessem interesse por organizar os espaços voltados para o brincar da criança, como na proposta de organização por cantinhos, o tamanho reduzido principalmente dos espaços internos acabava por ser a principal justificativa para sua não concretização.

Numa avaliação inicial das experiências apresentadas ao longo dos cursos de formação continuada das educadoras observamos um brincar que trazia uma série de problemas. No lugar da construção de uma proposta que promovesse a autonomia e o protagonismo das crianças, que incentivasse o exercício de múltiplas escolhas e do brincar entre os pares, mediado pela organização dos materiais e marcado pelo exercício da criatividade, encontramos uma prática de jogos e brincadeiras em que predominava uma lógica adultocêntrica que pouco espaço e visibilidade dava as produções infantis. As pesquisas já apontam para a necessidade de superar essa lógica. Passamos agora a fazer algumas considerações sobre a questão da aproximação entre formação, pesquisa e práticas.

Em nossa pesquisa inicial junto a UMEI São João encontramos vários desafios, a começar pelo de redefinir a ideia da pesquisa numa articulação mais próxima da dinâmica de uma formação continuada. A primeira queixa e resistência das educadoras que encontramos foi em relação a própria ideia que propúnhamos de pesquisa. Se por um lado as educadoras temiam a presença invasiva de um pesquisador cujo papel seria criticar a suas praticas sem nenhum compromisso efetivo com a realidade, desejos e anseios do grupo pesquisado, por outro lado, viam com reservas a ideia de uma proposta que teria como resultado uma ação que promovesse uma mudança temendo que esta proposta fosse realizada de forma impositiva sem sua consulta ou participação. Aquilo que as educadoras criticavam estava em certa medida presente na nossa proposta apresentada. Em nosso planejamento inicial propúnhamos o momento de pesquisa e intervenção em tempos separados, desarticulando a pesquisa da

formação continuada. Um momento inicial seria dedicado ao registro e diagnóstico da realidade da UMEI em relação a organização dos espaços e ambientes e o brincar das crianças. Esta etapa seria realizada a partir da realização da observação participante, de entrevistas e observação junto a crianças e educadoras. Feitas as análises iniciais realizaríamos num segundo momento um “projeto de intervenção” (ênfase ainda mais a imagem invasiva da proposta) com a apresentação de propostas junto as educadoras de mudanças e reorganização de espaços (como introdução de novos mobiliários) para um novo registro para avaliar as mudanças ocorridas no brincar.

Ao ouvirmos as educadoras e considerando as reflexões apresentadas por HORN (2007) ao tratar do tema da reorganização dos espaços de uma instituição de Educação Infantil pelo viés de uma formação continuada, a principal crítica que fizemos ao nosso primeiro projeto de investigação foi o fato de darmos pouca relevância ao conhecimento e a participação das educadoras na pesquisa. Para o seu resultado ser avaliado como positivo deveria se constituir como uma demanda das educadoras do grupo. Neste sentido, consultamos se interessava ao grupo inserir tal tema nos tempos de formação continuada do grupo.

Um segundo ponto que consideramos foi que o primeiro resultado da pesquisa seria o retorno dado à própria instituição ao final da pesquisa. A pesquisa seria assim definida a partir de uma co-construção. Avaliamos que a pesquisa estaria muito condicionada a adesão e organização do grupo de educadoras e ao trabalho da coordenação. Uma preocupação que passou a constar em nossos objetivos de pesquisa foi se as educadoras junto com os pesquisadores se apropriariam destes novos conhecimentos a ponto de os incorporarem em suas rotinas e dos seus fazeres cotidianos para além da presença da pesquisa na instituição. Sendo assim construímos uma nova proposta de formação cujo momento de pesquisa e formação não estivessem separados. A fim de evitar uma dissociação entre as concepções teóricas e as propostas de formação propusemos que o momento de pesquisa e formação ocorresse desde o início propondo ao grupo um levantamento inicial de suas práticas, articulando ao estudo do tema, a apresentação de novas experiências e a realização de oficinas de sensibilização das educadoras para com o tema. A observação participante, as entrevistas com as crianças, os registros de seus desenhos e das atividades realizadas pelas educadoras seriam utilizados nos

momentos de formação. O trabalho de pesquisa e formação ocorreria em sintonia com o trabalho da coordenação pedagógica.

A escuta das profissionais tem nos dado elementos desafiantes para uma pesquisa que se propõe também ser momento de formação. As reflexões acima, construídas a partir de resultados parciais das pesquisas apresentadas, nos permitem avaliar o quanto nossos desenhos de formação inicial e continuada tem sido fonte encontros e/ou de desencontros entre a teoria e a prática. A principal crítica talvez recaia não tanto nos temas de pesquisa, mas na forma como elas são realizadas nas instituições de educação infantil. Ao optarmos pela pesquisa com egressos de nossos cursos de graduação ou desenvolvermos modelos de pesquisa aos moldes de um estudo de caso, estamos buscando identificar propostas de formação e de pesquisa que superem a dicotomia teoria-prática e o distanciamento entre pesquisas acadêmicas e práticas institucionais e melhor articulem o momento de pesquisa com a formação inicial e continuada. Acreditamos que nossas pesquisas possam lançar luzes sobre as práticas e olhares tanto das professoras quanto dos pesquisadores, identificando contradições, explicitando concepções e buscando ressignificá-las. O desafio por vir seria como inserir isto na formação inicial.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006.

CAMPOS DE CARVALHO, M; MENEGHINI, R. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: reflexão e crítica**. São Paulo, vol. 16, no 2, 2003, p 367-378.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de pares em Crianças. In: CARVALHO, A. M. (Org.) **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Corez, 2009.

CORSARO, William. **Desvendando o Mundo da criança- estratégias de pesquisa para entrada de campo e coleta de dados em uma pré-escola**. Etnografia e Linguagem em estabelecimentos educacionais. 1982 (texto traduzido).

HADDAD, Lenira; HORN, Maria G. S. Criança quer mais do que espaço. **Revista Educação**. São Paulo: Ed. Segmento, setembro, 2011.

HORN, Maria G. S. **Sabores, Cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Pedagogia e a formação de professores (as) de Educação Infantil**. Campinas: Pro-posições, v. 16, n.3 (48), set./dez. 2005.

KRAMER, Sonia Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloísa A. C. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MICARELLO, Hilda Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

SARACHO, O. N. Preparação dos educadores da infância para os modelos de educação da infância nos Estados Unidos. In: SPODEK, B. (Org.). **Investigação em educação da infância**. Lisboa: CalousteGulbenkian, 2002.

SILVA, F. C. F. **A formação de docentes: relações entre o projeto pedagógico do curso de pedagogia e os saberes dos egressos que atuam na educação infantil**. Goiânia: PUC Goiás, 2012 (Dissertação de Mestrado).

SOARES, Ademilson S. Licenciatura versus bacharelado: a cultura da polarização na formação inicial dos professores. **Revista Poiesis Pedagógica**, UFG, V.9, N.1 jan/jun. 2011; pp.109-123.

SOARES, Ademilson S. **Os egressos do curso de pedagogia da UFMG e a prática profissional na educação infantil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação - UFMG, 2014 (Relatório parcial da pesquisa financiada pela Fapemig).

**PROJETO INTEGRADO DE PESQUISA: CRIANÇAS, PROFESSORAS E
FAMÍLIAS: TRÊS OLHARES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Isabel de Oliveira e Silva

isabel.os@uol.com.br

Iza Rodrigues da Luz

izarodriguesluz@gmail.com

Maria Inês Mafra Goulart

marinesmg@gmail.com

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância – NEPEI

Agências financiadoras: FAPEMIG, CAPES e CNPq

1- Introdução

O projeto integrado de pesquisa *Crianças, professoras e famílias: três olhares sobre Educação Infantil* é constituído por três subprojetos: *Relação Escola-Família na Educação Infantil: A Questão do Compartilhamento do Cuidado e Educação das Crianças Pequenas; Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na Educação Infantil e Participação e Aprendizagem das Crianças da Educação Infantil*. O objetivo geral é o de analisar os processos de cuidado e educação das crianças de duas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte por meio da compreensão dos pontos de vista dos adultos e das crianças e desenvolver, em parceria com as profissionais das escolas e com as famílias, ações que favoreçam o aprimoramento das práticas pedagógicas nesses ambientes.

O primeiro subprojeto tem por objetivo compreender a ideia de compartilhamento dos cuidados e da educação das crianças entre famílias e instituição educativa e desenvolver, em parceria com as profissionais da escola, ações que favoreçam essas relações; o segundo visa conhecer como ocorrem as relações entre crianças e adultos e desenvolver em colaboração com as professoras ações que enriqueçam essas relações e o terceiro visa investigar as formas

de participação das crianças nos processos educativos na instituição de Educação Infantil - IEI com vistas à construção de um ambiente que possa potencializar o processo de desenvolvimento destas.

Um importante fator de viabilização das pesquisas foi o lançamento do Edital nº 13/2012 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG/ Pesquisa em Educação Básica acordo CAPES-FAPEMIG. Este edital enfatizou modalidades de pesquisa que tivessem como foco a produção de conhecimento voltada às questões e desafios da Educação Básica possibilitando em duas linhas de financiamento a participação de docentes nas equipes de pesquisa. Para tanto, foram planejadas bolsas específicas para esses participantes. Os três subprojetos deste artigo foram apresentados na Linha Temática 2: Projeto de Pesquisa intervenção em escola de Educação Básica relacionado à solução de problemas na educação pública - e foram então concebidos considerando a participação de professoras da Educação Infantil nas equipes de pesquisa. Outro elemento a ser destacado foi a anuência das instituições educativas no momento da submissão dos projetos à agência financiadora. Para a escolha das instituições, as coordenadoras intensificaram a colaboração com a Secretaria Municipal de Educação - SMED de Belo Horizonte por meio de parceria com o Projeto Educa, Projeto Especial da referida secretaria elaborado e implementado pela Coordenação de Projetos Especiais - Programa Cidades Educadoras do Brasil. Aprovado pela Comunidade Europeia o Projeto Educa envolve três países: Brasil, Moçambique e Itália, em ações trilaterais de intercâmbio entre autoridades e associações locais, a fim de fortalecer parcerias, associações e redes, no âmbito local e internacional, visando a melhoria dos padrões de vida e inclusão social das populações dos municípios de Belo Horizonte (Estado de Minas Gerais – Brasil), de Pemba (Província do Cabo Delgado – Moçambique), e ReggioEmilia (Região Emilia Romana - Itália). O Projeto abrange a educação de crianças e adolescentes de 3 a 14 anos, abordando-a como uma tarefa multidisciplinar, responsabilidade do poder público, das famílias e comunidades locais (BELO HORIZONTE, 2012, p. 1). Aproveitando o ensejo dessa parceria foram selecionadas escolas já inseridas no Projeto Educa, potencializando, assim, a qualidade das ações por ele desenvolvidas. A Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI Grajaú acolheu os subprojetos Relação Escola-Família na Educação Infantil: a questão do compartilhamento do cuidado e educação das crianças pequenas; e Conhecendo e Enriquecendo as Relações entre Crianças e Adultos na

Educação Infantil. A UMEI Silva Lobo acolheu o subprojeto Participação e Aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Com a garantia dos recursos financeiros para a viabilização dos subprojetos as coordenadoras iniciaram então em maio de 2013 as ações de constituição das equipes de pesquisa e de criação do Grupo de Estudos Integrados – GEI como forma de concretização do projeto de pesquisa Crianças, professoras e famílias: três olhares sobre Educação Infantil. Ressalta-se então que este projeto envolve simultaneamente ações específicas de cada um dos subprojetos e ações compartilhadas, especialmente no que se refere aos estudos do referencial teórico e de discussão dos dados construídos durante a pesquisa, o que ocorre no GEI. Os subprojetos têm duração prevista de 36 meses, com previsão de término no primeiro semestre de 2016.

Os três subprojetos adotam a abordagem qualitativa, articulando entrevistas, pesquisa documental, observações e gravações em vídeos das atividades em sala de aula, de modo a caracterizar o contexto pesquisado e apreender as formas de exercício da docência no que concerne à dimensão relacional e, também, à organização dos processos de aprendizagem das crianças. O desenvolvimento das pesquisas segue etapas comuns e específicas a cada um dos eixos.

Cada equipe de pesquisa é constituída além da coordenadora por uma bolsista de apoio técnico, uma bolsista de iniciação científica e uma bolsista da escola básica. O subprojeto relação família-escola conta também com um bolsista de mestrado. O GEI agrega então todos estes participantes e as coordenadoras do Projeto Educa em Belo Horizonte, contando com um número constante de 12 participantes. Em reuniões voltadas ao estudo de temáticas relacionadas às pesquisas o número de participantes aumenta visto que se faculta a participação de outras pessoas interessadas, sejam elas das escolas participantes, da Secretaria Municipal de Educação ou da FAE/UFMG. As reuniões do GEI são realizadas na FAE/UFMG em periodicidade quinzenal ou mensal conforme as etapas da pesquisa. Para potencializar e compreender melhor as possibilidades e desafios do compartilhamento das ações dos subprojetos de pesquisa as reuniões do GEI estão sendo filmadas e catalogadas, o que permitirá uma avaliação pormenorizada das ações do grupo ao término da pesquisa.

A primeira ação coletiva das coordenadoras foi apresentar o projeto para as equipes da direção e coordenação das escolas participantes e para representantes da SMED. Essa apresentação aconteceu no início do mês de julho de 2013 na UMEI Silva Lobo. No início de agosto do mesmo ano, aconteceu uma segunda reunião com o mesmo grupo tendo como pauta a apresentação dos projetos pedagógicos e demais elementos do contexto institucional de cada UMEI para as equipes do projeto de pesquisa. Essas reuniões foram centrais para a reafirmação da perspectiva colaborativa entre a universidade e as instituições de Educação Infantil, para uma melhor compreensão das possibilidades e limites da pesquisa e para a discussão dos critérios de seleção das docentes que integrariam a equipe como bolsistas.

Nos meses seguintes, após a constituição das equipes de cada subprojeto, foram desenvolvidas ações para conhecer e compreender a história e funcionamento das instituições que acolheram a pesquisa. Foram consultados os documentos já existentes nas UMEIs, realizadas entrevistas e identificadas e analisadas outras fontes documentais relacionadas à história das instituições. O planejamento e discussão destas ações e a formação teórica das equipes ocorreu prioritariamente durante as reuniões do GEI. Foram realizadas 12 reuniões entre os meses de agosto e novembro de 2013 que possibilitaram: a apresentação da trajetória individual dos componentes do GEI; a apresentação e discussão de cada subprojeto de pesquisa e do Projeto Educa; discussão e deliberação sobre metodologia de construção de dados necessários para a compreensão do contexto/campo de pesquisa; discussão e orientação para realização de entrevistas; apresentação de propostas individuais de investigação sobre temas relacionados aos projetos do GEI. Realizou-se também um seminário com um professor convidado que auxiliou o grupo a compreender as relações entre “memórias, documentos escolares e conhecimento”.

Neste trabalho apresentamos as análises desta primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa cujos objetivos específicos foram os de construir as condições de realização da pesquisa colaborativa entre a universidade e as UMEIs e analisar o contexto de criação e de funcionamento das duas escolas. O pressuposto que orientou o estabelecimento dessa etapa da investigação foi o de que a realização da pesquisa nesse ambiente encontra um conjunto de práticas, relações e concepções construídas pelos sujeitos que nelas atuam. Procuramos, então, conhecer e analisar tais práticas e concepções, bem como os percursos que cada uma das

instituições vem construindo, aliando os pontos de vista da pesquisa acadêmica e da prática educativa nas escolas.

No que se refere à pesquisa colaborativa, entendemos ser esta uma metodologia privilegiada tanto para a investigação, quanto para a atuação junto ao desenvolvimento profissional dos professores porque, a um só tempo, examina as condições reais dos espaços educativos e reflete, juntamente com o grupo de professores, buscando soluções para os problemas vivenciados pela escola. Dessa forma, a pesquisa colaborativa trabalha com conceitos como a colaboração, a partilha, a reflexão conjunta, fazendo do ambiente de pesquisa um local de aprendizado para todo o grupo envolvido (GIOVANI, 1998; GARRIDO, 2005).

No que concerne ao conhecimento do contexto, inicialmente buscávamos sistematizar informações sobre o início do funcionamento da instituição, questões gerais das relações com a comunidade, número de crianças e famílias atendidas, número de professoras e demais funcionários que atuam nas UMEIs, dentre outros aspectos da sua organização e funcionamento. No entanto, ao iniciarmos os contatos sistemáticos com as escolas, bem como o processo de trabalho do Grupo de Estudos Integrado – GEI, percebemos que as histórias das duas instituições, incluindo suas relações com as Escolas de Ensino Fundamental às quais são vinculadas revelavam elementos importantes para o conhecimento das práticas de Educação Infantil naquela comunidade. Por essa razão este será o foco deste trabalho.

Antes de apresentarmos um pouco das histórias das duas UMEIs consideramos importante esclarecer como se inserem na política municipal de Educação Infantil. Entre 1957 até 2003 existiam apenas 13 escolas municipais que atendiam crianças entre 4 a 6 anos em jornada parcial, algumas escolas de Ensino Fundamental que atendiam classes de pré-escola e uma rede conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte, para o atendimento em creches que abarcavam crianças entre 0 a 14 anos. Ao longo dos anos 1990, uma série de ações foi empreendida pela Prefeitura, voltadas para o aprimoramento do convênio com instituições privadas (comunitárias e filantrópicas), não havendo investimentos na criação de uma rede própria de atendimento à demanda por Educação Infantil às crianças de toda a faixa etária prevista pela Constituição Federal e pela LDB. Somente em 2003, por meio de projeto de Lei encaminhado pela Prefeitura de Belo Horizonte à Câmara Municipal, é que são criadas

as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) e o cargo de Educador Infantil para o atendimento a crianças de 0 a 6 anos, sendo a jornada integral para as crianças de 0 a 3 anos e parcial para crianças de 4 a 6 anos (PREFEITURA DE BELO HORIZONTE, 2003). A partir dessa data, foram construídas estruturas específicas para a oferta de Educação Infantil nas diferentes regiões da cidade, com projeto arquitetônico próprio, adequado às finalidades dessa etapa da Educação. Tais estruturas não se constituem em escolas, mas em unidades vinculadas a escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, subordinando-se administrativamente a elas. Como solução para a gestão desses equipamentos, foi instituído mais um cargo de vice-direção nas escolas de Ensino Fundamental, que passa então a se dedicar à administração da UMEI a ela vinculada.

Além da construção de prédios próprios para abrigar as UMEIs, como foi o caso da UMEI Silva Lobo, o processo de expansão da rede contou também com a municipalização de creches conveniadas que, por diversas razões não mantinham as condições necessárias à continuidade das atividades mediante avaliação de viabilidade por parte da Prefeitura de Belo Horizonte. Foi este o caso da Creche Tia Lucy que, desde 2008, passa a funcionar como Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Grajaú.

Sendo assim um primeiro elemento a destacar refere-se à diferença de origem das duas UMEIs pesquisadas. Localizadas muito próximas, a cerca de um quilômetro uma da outra, as duas instituições públicas de Educação Infantil possuem história, estrutura física e características muito diversificadas no que se refere ao público atendido. Analisando essas condições, vimos que a história de cada Unidade revela também as formas pelas quais os serviços públicos atingem populações que, residindo em um mesmo “território”¹, possuem condições de vida distintas. No decorrer da pesquisa, pretendemos compreender melhor como as famílias se relacionam com a escola de Educação Infantil, bem como a forma pela qual as características da população influenciam o trabalho cotidiano das professoras e demais profissionais. Na seção seguinte, apresentamos os resultados dessa primeira etapa da investigação.

¹ O conceito de Território, apresentado no Projeto Educa diz o seguinte: “Um território é produto da intervenção e do trabalho de um ou mais atores sobre determinado espaço, não se reduzindo à sua dimensão material e concreta.” Projeto Educa, Estudo para implantação de Projeto Piloto. Secretaria Municipal de Educação, 2012.

2 - UMEI Grajaú e UMEI Silva Lobo: o que revela a história da criação de instituições públicas de Educação Infantil?

2.1- O Castelo do Morro: entre a conquista do direito à educação pública e a materialização deste direito

Como dito anteriormente a UMEI Grajaú foi criada por meio da municipalização de uma creche comunitária. A instituição está localizada na Vila São Jorge que integra um conjunto de favelas conhecido como Morro das Pedras, na região Oeste de Belo Horizonte. A creche comunitária, denominada Creche Tia Lucy, teve seu funcionamento iniciado em 1979 por iniciativa de pessoas ligadas à Igreja Católica e à Associação Comunitária em um primeiro momento, permanecendo sob a responsabilidade da segunda quando a primeira se retira por divergências relativas à vinculação institucional da creche. Ao formalizarem a criação da instituição, o pároco responsável, que havia acabado de assumir a paróquia em substituição ao que havia participado da primeira fase da mobilização para a criação da creche anunciou que ela seria registrada em nome da Mitra Arquidiocesana, o que foi recusado pela comunidade. Esse conflito inicial indicia o significado que essa instituição já assumia naquele contexto em que lideranças da comunidade reivindicavam o controle da mesma, ainda que não houvesse fontes de financiamento, o que exigiria grande mobilização para mantê-la em funcionamento.

A história da Creche Tia Lucy não difere muito das inúmeras iniciativas de caráter comunitário ou filantrópico, que se criaram em centros urbanos no Brasil a partir dos anos 1970. Uma das características dessa instituição, também identificada pela literatura da área (KUHLMANN JR, 2010; VIEIRA, 1986), diz respeito a denominação *creche* que não indicava o atendimento exclusivo a crianças nos três primeiros anos como definido a partir da Constituição de 1988, nem mesmo se restringia à faixa etária anterior ao Ensino Fundamental. Ao contrário, o atendimento abrangia desde os bebês a partir de 6 meses até crianças de 14 anos incompletos (Estatuto da Creche Tia Lucy). Seu nome é uma homenagem a uma moradora do bairro que trabalhava como enfermeira no Centro de Saúde da Vila São Jorge I e que, conforme as entrevistas realizadas para esta pesquisa (LIMA, 2013; MACHADO, 2013), teve importante papel de aglutinar as pessoas e os esforços para a criação e manutenção da creche.

Essa mulher, Tia Lucy, segundo as entrevistadas, empenhou esforços para que a creche entrasse em funcionamento mesmo sem as condições físicas e materiais mínimas para os fins a que se destinava. A urgência de atender às demandas de cuidado das crianças da Vila enquanto seus pais, especialmente as mães trabalhavam orientava as ações naquele contexto. Isto se verifica também por meio da informação, constante de um trabalho monográfico de autoria da última presidente da Creche (ALVES, et al., 2008) segundo a qual as mulheres da vila foram as primeiras a se mobilizarem para aplainarem o acidentado terreno para a construção do prédio que abrigaria a instituição. Além, disso, o trabalho da mãe era o critério fundamental de seleção, ao lado da avaliação sócio-econômica.

Os documentos consultados (livro ata e trabalho monográfico) e as entrevistas realizadas indicam que o funcionamento da Creche ocorreu em condições precárias que exigiam grande mobilização dos envolvidos para assegurar os recursos necessários durante toda a sua história como creche comunitária. O estabelecimento do convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte, ocorrido em 1986, conforme informação da primeira presidente da creche (SANTOS, 2014)², inicia o aporte de recurso público, mas como já demonstrado pela literatura (DIAS, 1997, SILVA, 2002,) não era suficiente para todos os custos do atendimento.

Assim, a prática institucional sempre contou com a realização de ações especificamente voltadas para o levantamento de recursos financeiros, fazendo com que criar, gerir e estabelecer proposta educativa para as crianças fosse parte de uma mesma prática social.

Da mesma forma, a população atendida encontrava aí uma forma de apoio ao trabalho dos pais ou responsáveis e cuidado e educação das crianças que demandava dela participação na sua manutenção em um contexto de permanente instabilidade nas condições de funcionamento.

A sua municipalização ocorreu em 2008, por meio de decisão tomada em uma assembléia da PBH com a comunidade. Essa assembléia foi a culminância de longo processo de avaliação das condições físicas do prédio e a sua interdição pela defesa civil e discussões na e com a comunidade sobre as formas de realizar as obras necessárias para assegurar a continuidade da

² Em ALVES et. al. (2008), encontramos a informação de que o convênio ocorreu em 1990.

instituição. Durante a pesquisa, nos perguntamos sobre as razões pelas quais o prédio teria chegado a alto grau de deterioração, colocando em risco a integridade das crianças e dos adultos, mesmo havendo o acompanhamento da prefeitura como parte das ações do convênio. Entretanto não tivemos elementos suficientes que nos permitissem avançar nesta análise, sendo que para compreender melhor o que ocorreu nesses últimos anos de funcionamento da Creche teríamos que destinar mais tempo e recursos para identificar e analisar novas fontes, extrapolando os objetivos dos subprojetos de pesquisa. Conforme depoimento da última presidente da Creche o acompanhamento e auxílio da Prefeitura não foram suficientes para impedir a deterioração do prédio, já que não havia no convênio recursos destinados à manutenção do prédio. Além disso, conforme consta no livro de atas havia um esforço da administração da Creche para conseguir recursos que viabilizassem uma reforma, entretanto, essa ação concorria com as demais despesas essenciais à manutenção da instituição. Sendo assim, no início de 2008, devido ao grande volume de chuvas a situação do prédio piorou muito em pouco tempo e não houve condições de assegurar o funcionamento da instituição, sendo que a própria comunidade acionou a Defesa Civil.

Após esse momento, em que houve a municipalização da Creche com a criação da UMEI Grajaú o atendimento das crianças de 0 a 6 anos passou então a ser de responsabilidade exclusiva do poder público municipal. Quando se iniciaram as obras de reforma do prédio, em abril de 2008, as 80 crianças passaram então a ser atendidas em locais alugados no próprio bairro. Conforme entrevista da atual vice-diretora, que está no cargo desde a criação da UMEI, foi uma época de muitas dificuldades já que as crianças e funcionários estavam em três locais distintos. Nesse ano foi mantido o atendimento em horário integral. Como estava complicado manter o atendimento nestas circunstâncias e no final de 2008 uma parte da reforma já havia sido concluída, no ano de 2009 as crianças retornaram para a UMEI. Entretanto como somente uma parte do prédio podia ser utilizada, o atendimento das crianças de 3, 4 e 5 anos deixou de ser feito no período integral, fato que contrariava as necessidades e expectativas das famílias. Além disso, as crianças conviveram com o barulho e a poeira durante todo o período da obra que se estendeu até o mês de julho de 2013. Conforme a vice-diretora o período de reforma e construção foi marcado por interrupções que resultaram em grande atraso na entrega da obra, que ficou praticamente parada no período de 2009 a setembro de 2011. Sobre essa demora ela informa que teve poucas informações precisas da

Prefeitura, sendo os atrasos identificados como consequências de trâmites burocráticos com licitação e contratação de empresas. Cita também as dificuldades decorrentes do período chuvoso que causava interrupções e, a todo momento, se refere as cobranças dos familiares das crianças da comunidade que estavam em listas de espera aguardando a conclusão da obra para que seus filhos/as fossem atendidos.

Apesar da entrega da obra em julho de 2013, ainda resta uma situação a ser resolvida quanto à desapropriação de um terreno ao lado da UMEI. Este seria destinado a um pátio para atividades ao ar livre, mas o fato é que a PBH desapropriou o imóvel, mas demorou a utilizar o espaço e este foi invadido por pessoas que passaram a residir no local. Enquanto isso, a UMEI continua sem área verde.

Para tentar compreender melhor o que ocorreu durante as obras que se arrastaram por mais de cinco anos reduzindo o número de crianças atendidas e dificultando a qualidade deste atendimento buscamos ouvir a Secretaria de Obras e Infraestrutura – SUDECAP. Inicialmente o retorno que tivemos foi de que a SUDECAP somente teria informações sobre os aspectos técnicos da obra, da perspectiva da engenharia e que era mais indicado procurar a SMED. Esclarecemos então que queríamos justamente as informações técnicas e o retorno que tivemos por e-mail conteve somente as informações sobre as ações realizadas durante as obras sem qualquer elemento sobre as razões para o atraso destas. As explicações que encontramos, por meio de entrevista com a técnica da SMED, atribuem à burocracia inerente às obras públicas e à necessidade de conduzir com cuidado a mudança de um casal de zeladores que residia na creche. A análise que fizemos é que há uma diferença acentuada de ponto de vista destes diferentes atores sobre o tempo destinado para a reforma da antiga Creche Tia Lucy atual UMEI Grajaú. Os discursos dos representantes da SUDECAP e da SMED sugerem que o prazo esteve dentro do esperado, minimizando as referências aos impactos do mesmo na vida das crianças e de suas famílias.

Uma nova e boa conquista foi a retomada do atendimento em horário integral para todas as crianças. Fato que se concretizou no início de ano de 2014, depois de muita luta e reivindicação da vice-direção e coordenação da UMEI e da comunidade. Atualmente estão sendo atendidos 100 bebês e crianças em período integral. Como mencionado no início deste

trabalho, a política municipal para a Educação Infantil na rede pública de Belo Horizonte atua prioritariamente ofertando o atendimento em horário integral apenas para as crianças de 0 a 3 anos. O atendimento em jornada integral para todas as crianças de 0 a 6 anos é resultado da demanda formulada pela comunidade durante o processo de municipalização uma vez que a comunidade contava com essa forma de atendimento, em consonância com suas necessidades que estão na origem da Creche Tia Lucy.

Ao construir a história da UMEI Grajaú identificamos as contradições do movimento ainda recente no Brasil de legitimar e reconhecer o direito à educação para os bebês e crianças pequenas. Evidenciamos, ainda, as contradições e avanços ocorridos nas últimas três décadas em que a Educação Infantil foi reconhecida como direito das crianças de 0 até 6 anos pela Constituição Federal e como primeira etapa da Educação Básica pela LDB. Esperamos que o “Castelo do Morro” - nome dado ao novo prédio da UMEI pelos moradores da comunidade porque ele se destaca pela arquitetura diferenciada, cores e materiais, das demais construções ao seu redor - que só se ergueu depois de muita luta e empenho das profissionais da instituição e da comunidade, de fato seja um local onde seja assegurada a oferta de uma Educação Infantil de qualidade.

2.2 - UMEI Silva Lobo: um espaço de criação e de escuta da criança

Como assinalamos anteriormente a construção de uma rede própria de instituições de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte nasce no ano de 2003 sob fortes pressões financeiras e estruturais, respondendo a um déficit histórico no atendimento da criança pequena na cidade. A UMEI Silva Lobo é fruto desse movimento empreendido pela Secretaria Municipal de Educação - SMED. Inaugurada em novembro de 2011, traz em sua marca a busca de um atendimento de qualidade da criança pequena.

Diferentemente da UMEI Grajaú, a Silva Lobo tem uma história curta. Nas entrevistas realizadas tanto com a direção e vice-direção da escola, quanto com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da SMED, não foi detectada nenhuma mobilização da comunidade ou envolvimento político anterior à sua criação. No entanto, com uma arquitetura

arrojada e um trabalho educativo que busca a participação dos pais, a UMEI Silva Lobo causou impacto na comunidade local.

Criada para atender a 420 bebês e crianças, em horário integral e parcial, a UMEI Silva Lobo vincula-se à Escola Municipal Magalhães Drumond que, há 60 anos desenvolve seu trabalho educativo naquela comunidade. Definida como uma “escola de passagem”, por sua diretora, a Magalhães Drumond não atende a uma única comunidade, mas abarca crianças de vários bairros circundantes. É uma escola que tem um trabalho já consolidado e um grupo de professores estável. O fato de ter sido designada pela Secretaria Municipal de Educação para ser a escola referência da UMEI Silva Lobo causou mudanças no cotidiano da escola. Segundo sua diretora, a UMEI trouxe alegria e renovação para o grupo de professores da Magalhães Drumond. Adotando uma conduta de construção coletiva dos dois grupos de professores, a diretora e a vice-diretora promoveram inicialmente algumas festas e reuniões conjuntas de forma que o grupo pudesse se conhecer e iniciar um diálogo.

Em seu depoimento, a diretora da E.M. Magalhães Drumond revela a importância da UMEI. Salaria a diferença do espaço físico, as cores, a organização da escola e o impacto que esta causou na escola de ensino fundamental. Mostra-nos a estrutura física da Magalhães Drumond com suas cores sóbrias, contrastando com aquelas da UMEI Silva Lobo. Esse contraste trouxe uma reflexão para o grupo de professores da escola núcleo que iniciou uma intervenção na estrutura física da escola, mudando cores, alterando espaços e criando formas mais alegres e arrojadas. A diretora também nos relatou que faz visitas constantes à UMEI e traz de lá ideias para arejar a forma de trabalhar da E.M. Magalhães Drumond. Um dos aspectos apontados por ela diz respeito à relação com os pais e com a comunidade. A UMEI trouxe um exemplo vivo de construção de uma parceria mais dinâmica e próxima com a comunidade de pais, o que fez com que a Magalhães Drumond introduzisse outras formas de relação com sua própria comunidade de pais.

Durante o momento da entrevista, em novembro de 2013, discutiu-se a possibilidade de um trabalho conjunto entre as duas escolas, fazendo a transição das crianças que estavam terminando seu período na UMEI e que iriam ingressar no Ensino Fundamental no próximo ano. Algumas estratégias de acolhimento das crianças foram pensadas, ali mesmo, durante a

entrevista, o que foi um exemplo vivo de pesquisa colaborativa, onde não se distingue o momento de coleta de dados com a intervenção na realidade. Posteriormente tivemos notícias de que os procedimentos ali planejados tiveram sucesso criando mais uma forma de vínculo entre as duas escolas.

Como podemos perceber, apesar de uma história curta, a UMEI Silva Lobo já nasceu criando um impacto na comunidade local, de forma a construir uma relação mais próxima com pais e professores, em função de uma proposta de qualidade no atendimento das crianças pequenas. Com um corpo de 50 professores, a UMEI Silva Lobo possui um total de 402 crianças distribuídas em 22 turmas por faixa etária. Atende crianças da comunidade do “Morro das Pedras”, população priorizada pela UMEI Grajaú, e outras crianças dos bairros do entorno. Com isso, a Silva Lobo tem um público bastante diversificado no que diz respeito à classe social. Abrangendo crianças das classes médias até aquelas consideradas como vulneráveis socialmente, comporta também uma variedade étnico-racial. Essa diversidade traz desafios para a escola que procura trabalhar de forma a fazer da diversidade uma característica positiva.

Outra característica interessante da escola é sua organização de tempos e espaços. Atendendo a um convite da coordenadora, as salas de aula foram transformadas em ateliês. Essa coordenadora, que participa da pesquisa como bolsista, teve uma experiência de intercâmbio com as escolas da ReggioEmilia. Nessa formação, que ocorreu na Itália, a coordenadora teve a oportunidade de visitar as escolas infantis italianas, buscando compreender a forma como os educadores italianos viabilizam um trabalho de qualidade na educação infantil. Assim, recriando o que tinha visto e discutido com os colegas italianos, a coordenadora organizou toda a escola em forma de ateliês. Em uma reunião inicial do GEI, a coordenadora assim definiu a intencionalidade da construção desse espaço:

(Os ateliês buscam) a descentralização do adulto, suavizando o direcionamento contínuo sobre a criança, possibilitando que ela tenha mais autonomia em suas escolhas e descobertas. Nossa atenção, portanto, vem deparar com um espaço para provocar as crianças e os adultos que a cercam a fazer perguntas, elaborar hipóteses buscando junto suas respostas. Investimento em ambientes reveladores de criatividade, imaginação, valores e emoção num lugar que escuta de várias maneiras as

crianças, nos seus desejos e curiosidades e que vem funcionar como um gerador de experiências e provocador de aprendizagens, num projeto de relações entre sujeitos e com diferentes objetos. (Reunião do GEI, 06/08/13).

A colocação feita pela coordenadora, também professora pesquisadora em nossa investigação, trouxe os elementos do Projeto Político Pedagógico da escola que nos interessava, especialmente para os objetivos do subprojeto “Participação e Aprendizagem das crianças da Educação Infantil”. Com o objetivo de investigar as formas de participação e de aprendizagem das crianças situadas em práticas sociais educativas, aquele ambiente se mostrou bastante provocador. Organizada de uma maneira totalmente diferente das demais UMEIs, a Silva Lobo já nasceu com uma proposta arrojada para se discutir a qualidade dos serviços educativos das crianças pequenas. E é exatamente essa relação entre crianças, adultos e ambientes educativos que essa pesquisa pretende aprofundar. Entendendo como participação o engajamento dos sujeitos em práticas sociais em curso, que pressupõe negociação, compartilhamento de intenções e construção conjunta de identidades, o ambiente educativo construído na Silva Lobo apresentou-se como um desafio para a própria pesquisa (BONDIOLI e SAVIO, 2013). Seria a organização da escola em ateliês, por si só, uma garantia de qualidade no trabalho com as crianças? Essa é uma pergunta que vem orientando nossa observação na UMEI Silva Lobo, numa tentativa de mergulhar na prática educativa observando seus avanços e suas contradições.

No ano de 2013, além da formação do grupo de trabalho e das discussões teóricas acerca da história da educação infantil e das concepções de criança, infância e trabalho educativo, iniciamos nossa inserção na escola por meio de duas reuniões com todo o corpo docente. Na primeira delas, apresentamos o projeto integrado, discutindo seus objetivos e a concepção de uma metodologia colaborativa. Na segunda reunião, trabalhamos com o conceito de participação por meio de pequenas encenações propostas para o grupo de professores. A vivência das encenações foi um recurso bastante produtivo que trouxe para a reflexão diversos aspectos. Dessa forma, pudemos problematizar concepções de criança, de aprendizagem, de autonomia e da relação dos adultos com as crianças percebendo que nem sempre os discursos que temos sobre o trabalho educativo estão presentes e vivos no cotidiano das práticas. Essa reunião foi crucial para abrir as portas para a nossa entrada em sala de aula, onde pudemos,

durante o primeiro semestre de 2014, seguir uma turma de crianças de 3 anos de idade observando a maneira como lidam com este ambiente bastante provocador.

3 – Considerações finais

Essa primeira etapa visou fazer emergir elementos relacionados às demandas das populações atendidas, bem como as estratégias anteriores de cuidado e educação das crianças, especialmente no caso de uma das instituições que foi criada por meio da municipalização de uma creche comunitária. As ações até aqui desenvolvidas possibilitaram um movimento de apropriação e construção de narrativas que permitiram a emergência/construção de vínculos e do sentido de pertencimento das escolas nas comunidades que esperamos se torne algo permanente nestas instituições. Ao investigar suas origens esperamos ter incentivado a preservação da memória destas escolas, contribuindo com um primeiro registro de sua história para que possa ser lembrada, contada e refletida pelos três segmentos – professoras, crianças e família, suscitando a (re)construção de reflexões sobre as práticas pedagógicas a partir de suas raízes.

As etapas seguintes, que se iniciaram a partir de março de 2014, focalizam os elementos específicos de cada subprojeto. Como resultados parciais, pode-se afirmar que o processo mesmo de envolvimento das professoras da IEI tanto na formulação quanto no desenvolvimento das pesquisas, bem como a apropriação reflexiva das condições de exercício do trabalho que desenvolvem com as crianças, tem favorecido o aprimoramento das práticas pedagógicas dessas instituições.

Outro aspecto a ser considerado é a viabilização de espaço e recursos para reflexão sobre os problemas das UMEIs de forma coletiva, envolvendo universidade e profissionais das IEI. A proposição de uma pesquisa que tenha em seu escopo a transformação da prática é ainda incipiente no mundo acadêmico e provoca uma mudança radical nas relações entre a universidade e as escolas. Esse processo tem sido viabilizado nas discussões do GEI que identifica coletivamente problemas das escolas e busca soluções conjuntas promovendo, assim, a formação coletiva de todos os envolvidos no processo.

Entre as tensões que identificamos neste processo de pesquisa colaborativa a de maior destaque foi a da escassez de tempo no cotidiano das UMEIs para atividades coletivas entre as professoras e direção. Tivemos dificuldades para encontrar espaço nas IEI para momentos em que pudéssemos compartilhar com todas as professoras e direção passos importantes dos subprojetos de pesquisa. Essa situação fortalece a relevância da presença das docentes na equipe de pesquisa como forma concreta de possibilitar a interlocução com as escolas de educação básica. Ressaltamos ainda que esperamos que nas próximas etapas possamos encontrar junto com a direção das UMEIs formas de expandir para o grupo de profissionais questões e reflexões que surgem no GEI.

Em relação à prática da pesquisa, observamos que tanto os professores das escolas quanto os estudantes da graduação e da pós-graduação que participam do projeto estão engajados na formulação do problema, na coleta e tratamento dos dados coletados, na discussão e na análise dos mesmos. A partir disso, todos os participantes trabalham na construção de estratégias de uma nova aproximação com a escola pesquisada, trazendo os resultados parciais que gerarão novas propostas na prática pedagógica, em uma dinâmica que faz fluir, concomitantemente, a pesquisa e a formação.

Outro desafio importante que temos vivenciado nesta prática é a articulação de três pesquisas em um mesmo campo, de maneira a contribuir com a produção de um conhecimento que, além buscar respostas para os problemas formulados, procura colaborar para a formulação de políticas públicas que façam avançar a Educação Infantil em nosso município.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Márcia Ferreira, JESUS, Maria Cristina de; LIMA, Isa Míriam de; SILVA, Lindomar da. **Registro documental da Creche Comunitária Tia Lucy**. 2008. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educador Comunitário) –Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. **Projeto de Lei n. 1.323/03**. Cria Unidades de Educação Infantil no Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte, 2003.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Educa**: Estudo para implantação de Projeto Piloto. 2012.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatela (orgs.). **Participação e qualidade em educação da infância**: Percursos e compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Curitiba: Editora UFPR, 2013, 311p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 8.069, de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

CRECHE COMUNITÁRIA TIA LUCY. **Estatuto**. Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2003.

CRECHE COMUNITÁRIA TIA LUCY. **Regimento Interno**. Belo Horizonte, 2003.

DIAS, Regina Célia. Luta, Movimento, Creche: A História da Conquista de um Direito. Silva, Isa T. F. Rodrigues (Org.). In: **Creches comunitárias**: histórias e cotidiano. Belo Horizonte: AMEPPE, 1997, p. 19-44.

GIOVANI, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. **Cad. CEDES**, v.19, n.44. Campinas, Abril, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 15-38.

VIEIRA, Livia M. F. **Creches no Brasil**: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1986.

Entrevistas:

ELNA, Walkíria. Entrevista realizada com a diretora da Escola Municipal Magalhães Drumond. Belo Horizonte, 2013.

FREITAS, Mayrce Terezinha da Silva. Entrevista realizada com a Gerente de Coordenação da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2013.

LIMA, Isa Miriam de. Entrevista realizada com a última presidente da Creche Comunitária Tia Lucy. Belo Horizonte, 2013.

MACHADO, Sônia da Silva. Entrevista realizada com a vice-diretora da UMEI Grajaú. Belo Horizonte, 2013.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O LETRAMENTO LITERÁRIO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA DE UM PROJETO DE PESQUISA-
AÇÃO**

Mônica Correia Baptista

monicacb@fae.ufmg.br

Vanessa Almeida Ferraz Neves

vfaneves@gmail.com

Cristiene Galvão

cristieneleite@outlook.com

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias - NEPEI

Agências financiadoras: FAPEMIG/CAPES

RESUMO

A pesquisa-ação Letramento Literário na Educação Infantil (FAPEMIG/CAPES) investiga os processos pedagógicos relacionados à interação das crianças com o universo literário desenvolvidos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte (UMEI). A partir da observação, do registro e da análise das práticas educativas, propõem-se situações de aprendizagem referentes à leitura de textos de literatura junto a crianças de seis meses a seis anos incompletos. A inserção da literatura como prática cultural, nas instituições de educação infantil, requer que os docentes sejam capazes de realizar escolhas de textos, organizar acervos literários adequados a cada faixa etária, atuar como mediadores eficazes, definir competências a serem alcançadas pelas crianças como leitoras de literatura. O objetivo do projeto é formar os professores para atuarem como mediadores de leitura, tomando a própria prática como objeto de análise, reflexão e proposição. Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas, observações, registros em vídeo, fotografias e diários de campo com o objetivo de caracterizar a prática educativa e as concepções que a informam. Na segunda etapa, continuam sendo feitas observações e registros da prática educativa e estão sendo realizadas reuniões técnicas, encontros de estudo e de reflexão e palestras nas quais

investigadores e professores debatem a prática pedagógica e elaboram novas estratégias de intervenção. As observações realizadas e as reflexões da equipe têm evidenciado a falta de clareza por parte da maioria dos docentes quanto a conceitos básicos que fundamentam o processo de apropriação da linguagem escrita. Além disso, esses profissionais não se mostram seguros na escolha de livros e na preparação de situações de aprendizagem. Essas dificuldades se relacionam com o contexto mais amplo do campo da educação infantil que, por muito tempo, se distanciou de uma discussão sistemática acerca da leitura e da escrita nessa etapa educacional. Finalmente, o trabalho pedagógico com a linguagem escrita e a oralidade não se apresenta, na prática cotidiana, de maneira planejada, sistematizada e intencional e tampouco se mostra coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Apesar das dificuldades encontradas, os professores têm se mostrado interessados e atentos a todo o processo de pesquisa, ajudando-nos a construir formas possíveis de intervenção. Assim, a pesquisa, pelo seu caráter de construção coletiva e processual tem ajudado a definir parâmetros e critérios que permitem ao professor construir uma prática pedagógica autônoma em relação à formação do leitor de literatura.

Palavras-chaves: Educação Infantil – Literatura – Formação docente

Introdução

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, este texto apresenta as análises, reflexões e os resultados parciais do processo, bem como aponta as dificuldades encontradas durante o percurso.

No presente texto, discutiremos a importância das experiências de leitura com crianças na idade de zero a seis anos incompletos e, a seguir, refletiremos sobre as ações do Projeto Letramento Literário na Primeira Infância,. Baseando-nos no argumento de que a linguagem ocupa um papel central na construção do pensamento infantil e de que a leitura do mundo é também mediada pela leitura da palavra, nosso projeto vem destacar a importância do trabalho intencional e sistematizado com a leitura literária na primeira infância para ampliar o repertório cultural das crianças bem como alimentar sua curiosidade e desejo de aprender.

Nesse processo, professores desempenham papel decisivo, pois, nessa faixa etária, a liberdade de viver as palavras e de aprender a lê-las depende do olhar e da voz de um sujeito mais experiente. O repertório cultural das crianças pode ser ampliado dependendo de como o encontro dos pequenos com o ambiente de leitura acontece. Nosso trabalho não só busca afirmar a importância do acesso ao livro literário como também assegurar a qualidade da interação entre texto e criança a partir da capacitação de professores como mediadores de leitura.

Criança e Literatura: buscando pontos de ancoragem

As crianças são imersas no universo cultural e, desde muito pequenas, começam a empreender esforços significativos para compreender o mundo e para com ele interagir. Para isso, enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, numa constante busca de dar sentido a eles e deles se apropriar. Desde que nascem, as crianças iniciam o processo de apropriação, produção e reprodução da cultura.

A linguagem é uma das ferramentas fundamentais com a qual as crianças contam para se constituírem como sujeitos. É por meio da linguagem que ela significa, compartilha e subjetiva suas experiências e, aos poucos, vai descobrindo a importância dos signos para a comunicação e para a expressão da cultura humana.

A linguagem escrita é um dos sistemas de representação com o qual as crianças interagem. O desejo de compreender e de se apropriar do sistema de escrita é fruto dessa interação da criança com a cultura escrita, o que pode ocorrer antes mesmo de ela frequentar instituições educativas. Nessa convivência, a criança vai elaborando o conceito de língua escrita, compreendendo as diferentes funções do ler e do escrever, ampliando seu conhecimento de letras e números, aprendendo a fazer distinções quanto a gêneros e portadores de textos (Soares, 2009). A educação infantil, ao respeitar a criança como produtora de cultura e, ao mesmo tempo, ao compreender a estreita relação entre escrita e universo infantil, pode e deve assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita.

Além do papel central que a linguagem escrita representa na construção do pensamento infantil, é na relação da criança com a linguagem em sua forma literária que se expressa uma maneira peculiar de a infância interagir com o mundo e dele se apropriar. Em seu universo cultural, a criança ultrapassa as funções meramente representativas, de interação ou de comunicação da linguagem, transgredindo esse caráter de representação de algo e transformando a própria linguagem em um objeto com o qual brinca. Ao fazer isso, mostra que outros discursos são possíveis, como as narrativas ficcionais e a poesia também têm demonstrado. Tanto o discurso infantil quanto o literário usam a metáfora, a imaginação e a alegoria como uma maneira de mostrar que o signo e o significado podem ganhar outras formas e cores.

Essa interação entre literatura e cultura infantil pode ser mais bem compreendida quando pensamos na relação entre o texto ficcional e a realidade, conforme analisa Bernardo Gustavo (2005, p. 15) em seu texto “A Qualidade da Invenção”: *“A realidade como a conhecemos é sim um produto do discurso, mas há uma realidade para além do discurso, sem a qual, inclusive, não haveria discurso. (...) se a realidade fosse transparente à linguagem, a ficção não seria necessária”*.

Criança e literatura subvertem a ordem criando outros discursos na tentativa de ressignificar, aprender e modificar o já estabelecido. Reconstroem o real na busca por compreender e acolher melhor o mundo. Assim, aproximar as crianças do universo literário, lendo e contando histórias traz a possibilidade de descobrir outros significados para a experiência humana.

O lugar da pesquisa

O contato inicial com a UMEI aconteceu em fevereiro de 2013. Para realizar a seleção da instituição parceira, solicitou-se à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte a indicação de instituições que já desenvolviam algum trabalho com literatura e que demonstrassem interesse em aprofundar essa temática. Foram indicadas quatro instituições. A escolha por esta Unidade Municipal de Educação Infantil deu-se, entre outros fatores, pela sua eficiente gestão, por demonstrar grande interesse em participar do projeto, pelo compromisso assumido por coordenadores e professores com as regras da pesquisa e pela agilidade na

condução dos aspectos burocráticos para a realização da parceria, conforme as exigências do Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES.

A instituição possui salas amplas, arejadas, iluminadas e um projeto arquitetônico adequadamente planejado para acolher com qualidade a primeira infância. Situa-se em um bairro de classe média e atende as crianças da comunidade. Foi inaugurada em setembro de 2012 e atende cerca de 350 crianças distribuídas nos turnos manhã e tarde. Os bebês e as crianças de um a três anos incompletos ficam na escola em tempo integral. As demais crianças são atendidas em período parcial.

Tendo como pressuposto, em nosso projeto, a perspectiva dialógica de Bakhtin, segundo a qual o conhecimento do outro se constrói e se desconstrói no diálogo, bem como o fato de sermos constantemente modificados a partir do outro, temos procurado nos pautar pelo diálogo constante como um caminho para um processo de estudo profícuo para ambas as partes.

Nossa pesquisa é um processo de coleta de dados, de informações e de evidências que estão em constante confronto com conhecimentos já produzidos e com aportes teóricos em um jogo de construções, desconstruções e reconstruções.

Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos por meio da livre adesão ao Projeto. Antes de iniciarmos nosso trabalho, fizemos uma reunião com o corpo docente da escola na qual foram expostos a justificativa, os objetivos e a metodologia do Projeto, bem como os compromissos e as atribuições dos participantes. A única exigência foi que a participação contemplasse um professor de cada segmento da educação infantil. Dessa forma, nossos sujeitos da pesquisa ficaram assim distribuídos:

Tabela 1: Professores participantes em cada turma da UMEI

TURMA	NÚMERO DE PROFESSORES	TURNO
Berçário	1	Tarde
1 ano	1	Tarde
2 anos	1	Tarde
3 anos	2	Manhã e tarde
4 anos	1	Manhã
5 anos	2	Manhã e tarde
TOTAL	8 professores participantes.	

Metodologia de trabalho

Três perspectivas metodológicas de um mesmo campo epistemológico orientam este projeto de investigação e de intervenção: a pesquisa participante, a pesquisa colaborativa e a pesquisa ação.

Segundo Brandão (2003), uma pesquisa participante com caráter de intervenção no cotidiano das comunidades deve, entre outras coisas: partir do reconhecimento do espaço a ser estudado, fazendo uma coleta de impressões gerais com base no diálogo e na observação direta; elaborar um plano de ação e um roteiro fixando instrumentos, materiais e equipamentos a serem utilizados; coletar dados e informações com planejamento organizado que preveja um processo de estranhamento e familiarização; definir, de acordo com o andamento do trabalho, pela realização ou não de um estudo de caso; organizar e categorizar dados e informações por temas e subtemas, segundo os graus de interesse; analisar os dados indicando temas geradores a partir da pesquisa na/da comunidade. O autor destaca, ainda, a importância do retorno à comunidade com o objetivo de socializar o produto do trabalho de pesquisa e de aprofundar o estudo por meio de exposições, debates e seminários.

Numa segunda perspectiva, Ibiapina (2008) discute a importância da pesquisa colaborativa e destaca que formação, produção de conhecimento e investigação são aspectos indissociáveis de uma pesquisa participativa com caráter de intervenção. No caso das investigações na área de Educação, o docente colabora com a pesquisa quando ele, de fato, é chamado a intervir nas definições do quadro conceitual, na problematização a partir da realidade a ser investigada, na elaboração dos objetivos a serem alcançados, na metodologia para a construção e para a

análise dos dados e na forma de divulgar os resultados. Embora existam tarefas que dizem respeito especificamente ao trabalho do pesquisador, é fundamental insistir para que todos os docentes se engajem no processo de reflexão sobre a pesquisa, explorem situações novas relacionadas à sua prática, compreendam as teorias implicadas na ação, construam entendimentos das histórias e das ideologias que embasam as práticas escolares e contribuam para a produção de teorias mais próximas das demandas e dos anseios de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

Dialogando com os pressupostos epistemológicos da pesquisa participante e da pesquisa colaborativa, Thiollent (1999) destaca que a pesquisa ação, além de pressupor a participação dos investigadores, requer também a participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. Essa ação é planejada e implica uma mudança dentro da situação investigada. Para este autor, a pesquisa-ação deve ser considerada como estratégia de conhecimento ancorada na ação e não como uma simples ferramenta de pesquisa dentre outras. Por tudo isso, segundo Thiollent (2011), a metodologia da pesquisa ação permite a produção de um mapeamento cognitivo dos problemas encontrados através de um trabalho coletivo de reuniões, seminários, grupos de investigação, fóruns etc, abrangendo representações de não especialistas, de especialistas e de pesquisadores. A percepção de que tais representações nem sempre coincidem deve gerar a busca compartilhada de “algumas zonas” de possíveis entendimentos e não a imposição de um determinado saber sobre os outros saberes. Também a identificação de áreas de divergências e de desentendimentos permite perceber o quanto o diálogo é difícil, mas necessário.

Franco (2005) vem corroborar as ideias de Thiollent afirmando que a pesquisa-ação é uma pesquisa “que cientificiza a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática”.

A participação destacada por Brandão (2003), a colaboração enfatizada por Ibiapina (2008) e a pesquisa ação analisada por Thiollent (1999, 2011) contribuem para que o Projeto Letramento Literário na Educação Infantil produza conhecimentos, tanto na Universidade, instituição responsável pela formação inicial e comprometida com a formação continuada e em serviço, quanto nas instituições de educação infantil parceiras e em outras instituições de

educação infantil que vierem a se beneficiar dos materiais elaborados a partir do trabalho de investigação, em cursos de capacitação e formação em serviço.

Primeira etapa do projeto - Reconhecimento do contexto da pesquisa

Na primeira etapa, para o reconhecimento do contexto da pesquisa, foram coletadas informações relativas às práticas educativas em torno da leitura, da escrita e do letramento literário e também às concepções que os profissionais da educação infantil expressam acerca dessas práticas. Para isso, foram realizadas observações do espaço (pátios, salas multimeios, salas de reunião, bibliotecas, salas de atividades), buscando identificar nele as manifestações da linguagem escrita na instituição. Estas observações foram anotadas nos diários de campo e registradas por meio de fotografias e filmagens. Também realizamos observações das atividades desenvolvidas pelos professores no seu cotidiano pedagógico que por sua vez foram registradas por meio de anotações, filmagens e fotografias, a fim de caracterizar as práticas de leitura e escrita e em especial de letramento literário desenvolvidas na instituição. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora e os professores participantes da pesquisa a fim de conhecer os discursos que informam essas práticas. Os dados relativos à formação inicial de cada professor estão sistematizados na Tabela 2, logo abaixo.

Tabela 2: Formação inicial dos professores

GRAU DE FORMAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	
Formação inicial: Curso Superior	
Pedagogia	4
Normal superior	3
Outra área	1
TOTAL	8

Buscando construir um panorama dos critérios de escolha que embasam a construção e a distribuição do acervo de livros infantis da instituição, bem como as concepções que subjazem esses critérios, foram quantificados e analisados os livros de literatura infantil existentes na instituição (Tabela 3).

Tabela 3: Acervo de livros da UMEI

ACERVO DE LIVROS DA UMEI	
Biblioteca - Bebeteca	65 livros
Berçário	9 livros
Turma de 1 ano	13 livros
Turma de 2 anos	12 livros
Turmas de 3 anos	8 livros
Turmas de 4 anos	22 livros
Turmas de 5 anos	105 livros
TOTAL	235 livros

As observações e análises dos dados coletados na primeira etapa nos permitiram elencar alguns aspectos considerados positivos:

- Predomina, na instituição, um clima tranquilo e harmonioso dos profissionais entre si e deles com as crianças e os familiares;
- Existe uma relação de respeito entre os profissionais da escola, as crianças e suas famílias;
- Observa-se uma relação harmônica e participativa da família com a escola;
- A centralidade dada à criança pelos profissionais da instituição pode ser observada no projeto arquitetônico, na ocupação dos espaços, nos materiais utilizados, nas produções afixadas nos murais;
- A linguagem escrita está presente nos espaços coletivos e os materiais se dirigem, na sua maioria, às próprias crianças, relatando suas vivências e resgatando aspectos do cotidiano.

Por outro lado, constataram-se alguns aspectos que precisam ser problematizados:

- As ações de cuidado e assistência (hora do lanche, hora do banho, almoço) não se integram às ações de caráter formativo e são elas que determinam a rotina da instituição;
- Observa-se que a visão sobre os bebês e sobre as crianças de uma maneira geral que predomina entre os profissionais é de sujeitos passivos, pouco capazes do ponto de vista cognitivo e alvo de ações de assistência e de cuidados;
- Evidencia-se a ausência de planejamento e de intencionalidades pedagógicas desde o berçário às turmas de crianças maiores;

- Os critérios para constituição do acervo de livros infantis muitas vezes são baseados em propósitos “escolarizantes”, ou seja, os professores escolhem livros a partir dos quais possam trabalhar conteúdos curriculares;
- Considerando que a leitura de livros infantis deveria ser uma atividade diária, a quantidade de livros por sala deveria corresponder a no mínimo 200 livros o que indica que o acervo do ponto de vista quantitativo é insuficiente;
- As entrevistas deixaram transparecer que não há clareza sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na educação infantil, sobre qual o papel dessa etapa educacional na formação dos sujeitos considerando sua inserção numa sociedade grafocêntrica e, nem tampouco, a existência de um pensamento que unifique as ações dos profissionais acerca dessas questões;
- As observações revelaram a falta de clareza acerca dos princípios teóricos e metodológicos que devem orientar o trabalho com a literatura;
- Não se observa a prática de registrar a ação educativa como suporte para reflexões críticas.

Tendo como referência essas primeiras constatações, organizamos a primeira reunião técnica com a direção, a coordenação e os professores para apresentar e discutir o resultado dessa primeira etapa da pesquisa. Apesar do cuidado na devolução dos dados, a fala e a reação de alguns professores revelaram o incômodo, a perplexidade e a estranheza dos fatos observados. Amorim (2004) afirma que “é exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar” (p. 29). Assim, acolhendo todos os incômodos e perplexidades, manejando as estranhezas de nossas diversidades e sabendo “que todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado” (AMORIM, 2004) negociamos os argumentos, definimos e planejamos, em conjunto, a primeira proposta de intervenção. Iniciávamos a segunda etapa da pesquisa, descrita a seguir.

Segunda etapa do Projeto – Implementação do Plano de Ação

Na segunda etapa, ainda em curso, para a elaboração e implantação do Plano de Ação, vêm sendo organizados momentos coletivos de discussão, planejamento, estudos teóricos e

avaliações dos quais participaram os sujeitos da pesquisa e os pesquisadores. Esses momentos coletivos constituem o que se denominamos “Ciclo de Estudos”. O Ciclo de Estudos é o conjunto de ações que visam garantir a discussão, a reflexão sobre a prática e a elaboração de propostas de intervenção e assegurar a formação dos profissionais envolvidos no Projeto. O Ciclo de Estudos é composto pelas reuniões técnicas e por eventos com a presença de teóricos e pesquisadores da área que abordam e debatem temas da área.

As reuniões técnicas têm uma agenda previamente estabelecida e contam com a participação dos professores da UMEI parceira do projeto, de técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, indicados pelos gestores municipais, dos pesquisadores responsáveis pelo desenvolvimento das ações e de especialistas convidados. Essas reuniões têm como objetivo discutir aspectos relevantes identificados através da memória e dos registros das sessões presenciais que acontecem junto a grupos de crianças e refletir sobre eles para elaborar novas situações de aprendizagem.

Nessas reuniões, são utilizados vídeos e relatórios elaborados a partir da coleta de dados das sessões presenciais com as crianças (rodas de história) para que, a partir desses registros, seja possível refletir sobre as práticas de leitura em situações de interação com as crianças.

A primeira proposta elaborada pelo grupo, em reunião técnica, seguiu as seguintes etapas:

1. Professores organizaram uma roda de leitura de histórias sem nenhuma intervenção do grupo de pesquisa;
2. A atividade foi filmada e, posteriormente, analisada pelos pesquisadores que elaboraram uma proposta de reflexão para ser apresentada aos professores na reunião técnica;
3. Em reunião técnica, os professores assistiram às filmagens e anotaram os pontos positivos e negativos que observaram nas situações de aprendizagem dos oito professores que integram a pesquisa;
4. A partir dos pontos elencados pelo grupo de professores, abordaram-se aspectos relacionados à leitura literária na educação infantil, tendo, como referencial, textos teóricos que tratam da temática;

5. Os professores receberam textos para estudo sobre o tema e prepararam nova atividade de leitura de histórias tendo como referencial os textos teóricos e os aspectos discutidos na reunião técnica.

As atividades foram novamente filmadas e discutidas nos mesmos moldes da anterior. A cada reunião técnica, para análise e reflexão da prática, novos pontos são apontados pelos professores e pelos pesquisadores e esse material serve como substrato para a reflexão, estudo teórico e organização do próximo Plano de Ação. Segundo Franco (2005) a pesquisa-ação crítica “considera a voz do sujeito, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (p.493). A autora argumenta que é uma característica da pesquisa-ação o seu processo integrador entre a teoria, a reflexão e a ação, retomando sempre sob formas de espirais cíclicas,

dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá, aos poucos, se tornando mais familiar, como também o tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde e, ainda, por meio de tais espirais, dá-se tempo e espaço para apreensão cognitiva/emocional das novas situações vividas por todo o grupo (p.493).

Do ponto de vista dos encontros de estudo, até o presente momento foram organizados eventos de estudo dos quais participaram pesquisadores nacionais e internacionais - Patrícia Corsino (UFRJ), Cecília Goulart (UFRJ), Cristina Correro (Universidade Autônoma de Barcelona), Luís Camargo, Alma Carrasco (Benemérita Universidade Autônoma do Puebla – México) e Yolanda Reyes que abordaram temas referentes à leitura literária na primeira infância. Além disso, no mês de maio de 2014, aconteceu o Primeiro Seminário Internacional de Leitura e Escrita na Primeira Infância que contou com a presença de profissionais que trouxeram contribuições sobre como trabalhar a leitura e a escrita na educação infantil.

Para o próximo semestre está prevista a retomada das observações e a realização das sessões presenciais. Essas sessões serão desenvolvidas a partir de duas modalidades de intervenção. A primeira delas, voltada para as crianças de seis meses a dois anos completos; e a segunda, para crianças de três a cinco anos. Na primeira modalidade de intervenção, as sessões presenciais serão desenvolvidas na própria UMEI, em dia previamente agendado, após a preparação coletiva durante as reuniões técnicas. Em cada sessão presencial, especialmente

destinada aos bebês e às crianças pequenas, professores e pesquisadores assumem as atividades de “contação” de história junto às crianças e são realizados registros fotográficos, filmagem das situações de aprendizagem e anotações no caderno de campo. O material coletado e registrado serve de base para as reuniões técnicas. Durante cada reunião técnica, os participantes apresentam seus registros, discutem suas impressões e planejam próximas intervenções a serem desenvolvidas na sessão presencial seguinte.

No caso da segunda modalidade, destinada às crianças de três a cinco anos, algumas sessões presenciais ocorrem na UMEI e outras na bebeteca da Faculdade de Educação. Será definido previamente, em reunião técnica, um roteiro de livros de literatura infantil a ser trabalhado junto aos grupos de crianças de três, quatro e cinco anos, durante o mês que antecede o encontro na bebeteca. Durante o mês, as crianças e a professora da UMEI realizarão suas leituras e acessarão o *site* do Projeto para fazerem consultas sobre os autores e suas obras, sobre as temáticas das histórias lidas, bem como para postarem comentários, fazerem perguntas ou responderem mensagens dos coordenadores e demais participantes do Projeto, retextualizarem as histórias, reescrevendo finais de histórias ou propondo novos encaminhamentos para os personagens.

Nas sessões presenciais mensais que ocorrem na bebeteca, os coordenadores do projeto, juntamente com os professores e as crianças discutirão com convidados especiais – autores, ilustradores, especialistas em literatura infantil, artistas – diferentes aspectos das obras lidas. Também serão realizadas oficinas envolvendo atividades como teatro de fantoches, dramatização, leitura teatralizada, modelagens, desenhos, pinturas e exibição de filmes e vídeos.

Nas reuniões técnicas, agendadas previamente e de acordo com o cronograma do projeto, professores e pesquisadores organizarão as novas sessões presenciais. Tanto as reuniões técnicas quanto as sessões presenciais serão registradas por meio de filmagem, fotografias e anotações feitas pelos pesquisadores e professores da UMEI. Esse registro será organizado e sistematizado, constituindo-se em material de apoio teórico e metodológico de formação dos professores diretamente envolvidos no projeto, bem como de outros professores ou alunos dos cursos de formação docente.

Algumas considerações

A proposta da construção de uma educação infantil de qualidade envolve fatores políticos, administrativos e pedagógicos. A formação de professores relaciona-se a esses fatores e é fundamental para garantir a qualidade do atendimento da primeira infância. A forma como os professores trabalham para ampliar as experiências das crianças e para possibilitar a apropriação de conhecimentos colaboram no desenvolvimento infantil. Como enfatiza o documento Parâmetros de qualidade para a educação infantil, “Crianças expostas a uma gama de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade” (p.15).

Essa perspectiva corrobora a ideia de que um trabalho de qualidade com crianças subtece professores que compreendam o universo infantil, que saibam transitar bem por diferentes áreas de conhecimento que envolvem a faixa etária atendida, que estejam dispostos a aprender e que valorizem as experiências sociais e culturais dos sujeitos que eles têm à sua frente. Isso tem relação direta com a formação de professores.

Inserir a literatura no currículo da educação infantil é colaborar para interações de qualidade entre os diversos sujeitos envolvidos. Retomando Bakhtin (2012), “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa [...]” (p. 127).

Entretanto, a maioria dos professores desconhece a importância da literatura na construção da subjetividade das crianças. Talvez isso aconteça por eles não reconhecerem a literatura como um processo de significação do mundo ou por ignorarem o poder que ela tem de formar cidadãos mais conscientes.

Além disso, constata-se que os eventos de letramento que habitualmente permeiam o cotidiano dos professores e das crianças em creches e pré-escolas não exigem deles competências e habilidades leitoras mais qualificadas e, assim, torna-se difícil para os professores perceber a importância da literatura para a aprendizagem daquilo que subjaz às

palavras, das palavras de duplo sentido, das metáforas. Podemos pensar ainda que, talvez, esses professores não consigam perceber a literatura como um poderoso agente formador porque eles próprios não tiveram a oportunidade de ter uma formação leitora que contemplasse um comportamento perene de leitura. Assim, é fundamental e urgente que os professores da educação infantil aprofundem seus estudos sobre esta temática sob pena de estarem assumindo uma postura contrária ao sentido ético e político de seu exercício profissional.

O nosso projeto de pesquisa abre a possibilidade de fazer como que os professores compreendam o valor da literatura para formação das crianças e também que eles possam adquirir autonomia crítica e intelectual para serem autores de práticas que possam ajudar a construir uma educação infantil de qualidade para todos.

Referências bibliográficas

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

BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca CanButjosa em Barcelona. In: VERSIANI, Maria Zélia (org). **A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações**. Curitiba: Positivo, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVEZ, Adair V.; PINHEIRO, Alexandra S. (org). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2006.

- CÂNDIDO, Antônio O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. In: **Congresso Iberoamericano de Educación**. Argentina, 2010.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médica, 1985.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: VERSIANI, Zélia. (Org.). **Literatura: saberes em movimento— O Jogo do Livro VII**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- PAULINO, Graça. Funções e disfunções do livro para crianças. In: PAIVA, Aparecida (org). **No fim do século: a diversidade - O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. São Paulo: Global, 2010.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação infantil. Belo Horizonte, **Pátio – Educação infantil**, Ano VII, n.20, jul/out 2009.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: MartinsFontes, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid: Akal, 2003.