

A DISTÂNCIA ADULTO/CRIANÇA E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

**Adriana E. de S. Ponte
Cristiane Soares Mendes**

Maria Jacilda da Silva Farias Laurindo

As políticas públicas para a infância são intensificadas a partir dos anos 1980, após décadas de indiferença dos poderes públicos, representando uma dívida histórica para com as crianças. Apesar das mudanças na legislação e nos documentos oficiais que foram sendo produzidos e divulgados pelos governos federal, estaduais e municipais, ainda há muito a ser feito no sentido de oferecer às crianças espaços educacionais de qualidade. Com uma atenção voltada para as especificidades que caracterizam as diferentes crianças em seus modos de vida, analisaremos o que é ser criança e o que é ser adulto a partir das contribuições das crianças, bem como os projetos políticos e pedagógicos municipais para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Nos estudos, tomamos as infâncias, e não mais a infância, como categoria social e as crianças, como circunstanciadas em suas experiências e vivências.

Apesar dos esforços despendidos no propósito de ordenar a Educação Infantil e as séries iniciais da Educação Fundamental, entendemos que é premente voltar a atenção para as experiências que estão sendo vivenciadas pelas diferentes crianças nas escolas e como elas as descrevem. Assim, interessava aos estudos analisar a escola e o brincar, bem como a relação criança/adulto na perspectiva das crianças.

A relação adulto/criança

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos é uma conquista de movimentos sociais mais amplos e deve ser compreendido no contexto de lutas travadas pela redemocratização da sociedade brasileira, baseada no princípio de cidadania e construção de novas práticas para as políticas públicas voltadas para a criança e ao adolescente.

Podemos dizer que os anos 1980 representam um marco no campo das políticas sociais devido ao princípio de universalidade da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, conseqüentemente, a legislação voltada para a infância não foi uma exceção. Tais fatores deram as bases para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996), que consolidou a EI como a primeira etapa da Educação Básica. Também a partir

dessas leis tivemos alguns desdobramentos que contribuíram para um ordenamento legal das políticas para a infância.

Recentemente tivemos a publicação de três documentos importantes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2021 e a Lei 12.796 (BRASIL, 2010), que especifica a obrigatoriedade e a gratuidade da educação a partir dos quatro anos. As Diretrizes trazem de forma contundente o foco na integração e no brincar pela sua importância destacada pela produção científica na área da infância. Contudo, de acordo com Mendes (2011), os documentos gerais elaborados pelos municípios para Educação Básica que trazem tópicos que são direcionados para Educação Infantil foram baseados nos documentos oficiais, quais sejam: a LDB/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais/98 e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/98. Esta constatação permitiu apontar que há ausência de diretrizes e políticas próprias elaboradas especificamente para a Educação Infantil de cada município. Autores como Cerissara (2002) e Vasconcellos & Aquino (2005) já haviam pontuado em seus estudos que o RCNEI/98 passou a ser aplicado de modo generalizado, sendo um modelo de currículo que não propiciou questionamentos e reflexões sobre o mesmo.

Os documentos analisados por Mendes sobre as políticas públicas para a EI em municípios baianos não enfatizam as necessidades e as especificidades das crianças e dos professores e não incluem os estudos da infância com dimensões interdisciplinares, haja vista que é um campo de estudo em desenvolvimento, tal como indicam Sarmiento & Goveia (2008). São estudos que, como afirma Kramer (2003), vislumbram entender o ser criança como cidadãos produtoras de cultura, com especificidades inerentes ao seu contexto de desenvolvimento.

Sabemos que a intensificação das políticas é recente e que precisamos compreender os avanços históricos presentes nas políticas educacionais brasileiras, contudo não podemos negar que os avanços legais não correspondem às demandas crescentes da população e percebemos que existe um desencontro entre as políticas e a realidade vivenciada pelas instituições públicas.

A contemporaneidade nos impulsiona a ressignificar as diferentes infâncias, uma vez que as certezas que serviram de base para a construção de um olhar generalista sobre as crianças começam a ser questionadas e já não conseguem mais explicar a complexidade das diversas infâncias situadas nos mais variados contextos sociais. Ou seja, a infância não pode mais ser concebida a partir de uma ótica adultocêntrica que cristalizou o modo de se compreender as crianças, uma vez que várias infâncias constituem cotidianamente nossa

cultura: a criança urbana, a criança que vive no meio rural, aquela que vive na periferia, aquela que consome em excesso, aquela que é submetida ao trabalho precoce, e tantas outras.

Numa aproximação de estudiosos como Larrosa (1994, 2001, 2004), Pinto & Sarmiento (1999) e Sarmiento (2007 e 2011), podemos inferir que, ao compreender as infâncias como heterogêneas, tomamo-las a partir do conceito de diversidade, uma vez que é no seio de contextos plurais que estas são socialmente construídas. Assim, cabe trazer para o campo de discussão as crianças reais, concretas, situadas em seus espaços, com suas diferentes formas de vida, circunstanciadas por variáveis de classe social, etnia, gênero e culturais, tal como enfatiza Prout (2004).

Para Corsaro (2011, p. 95), as “crianças estão merecendo estudos como crianças”. Isto exige, por parte daquele que se coloca na posição de pesquisador, o descentramento do olhar adultocêntrico, para enxergar a partir do olhar da criança, a fim de percebê-la em sua singularidade e na forma como ela atribui sentido ao que vivencia e experiencia. As crianças, como sujeitos geracionais, tanto como os adultos, produzem cultura e interagem com os outros por meio das suas significações e representações simbólicas, para atribuir sentido à realidade em que estão inseridas.

Se tomarmos como ponto de reflexão as especificidades que caracterizam as crianças em suas singularidades, nos remeteremos imediatamente ao que nos difere delas, enquanto adultos. O que diferencia a infância da fase adulta? Quando deixamos de ser crianças? Quando as crianças passam a ser adultos? O que é ser criança e o que é ser adulto? Muitas seriam as possibilidades de respostas a essas questões, mas talvez as que possam nos ocorrer de imediato sejam as de ordem biológica e o imperativo das especificidades da espécie em seu tempo de vida.

David Buckingham (2007), ao propor um estudo sobre a disseminação das informações em meio digital e das influências das mídias eletrônicas sobre as crianças de hoje, utiliza-se do conceito de infâncias midiáticas, referindo-se aos contextos em que estas se encontram inseridas. Segundo Buckingham (2007, p. 7), “poderíamos mesmo dizer que hoje o próprio significado de infância nas sociedades contemporâneas está sendo criado e definido por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas”. Diante deste horizonte, cabe questionar: Quais as implicações de tais mudanças para as relações entre os adultos e as crianças? Buckingham destaca que há evidências de que o lugar ocupado pelas crianças em suas famílias tornou-se mais significativo, o que pode sugerir que estamos diante de novas configurações da relação adulto/crianças do que diante do suposto borramento dessa relação.

Os estudos de Postman (1999) denunciaram que a televisão, com a ajuda de outros meios eletrônicos, destroem a linha fronteira entre crianças e adultos, uma vez que este novo meio midiático acaba por fornecer a todos, indistinta e simultaneamente, as mesmas informações. Segundo este autor, sem a possibilidade de retenção de alguns segredos, inevitavelmente a infância se vê ameaçada a desaparecer.

Na busca de ampliar o olhar sobre o ser criança e o ser adulto, que se constituem numa relação intergeracional, circunstanciada e circunscrita, em contextos singulares e também plurais, citamos Delgado & Miller (2006, p. 19). As autoras problematizam essa questão quando recorrem a Homi Bhabha (2005)¹, que indica o lugar e o tempo da infância como um entrelugar e um entretempo, afirmando a infância como “O espaço intersticial” entre dois modos – o que é dado pelos adultos e o que é reinventado nos modos de vida das crianças – e entre dois tempos, a saber: o passado e o futuro. É um lugar, um entrelugar, social e culturalmente construído, mas circunstancialmente renovado e ressignificado pelos atos coletivos das crianças.

A partir dos estudos contemporâneos com os quais dialogamos, com autores como Qvortrup (2000), Kramer (2003), Vasconcellos (2007), Prout (2005), dentre outros, podemos inferir que o termo infância é mutável e relacional e se constitui principalmente na oposição ou diferenciação de outra expressão também mutável, “ser adulto”. Por seu caráter mutável e relacional, e por se constituir em contextos diversos, o termo infância é melhor tomado e compreendido como “infâncias”, dada a diversidade de concepções e compreensões utilizadas para se referir a esta fase da vida, definida sobretudo como fase da exclusão. Ou seja, fase em que as crianças são mantidas distantes de experiências e práticas definidas como especificamente adultas, como sexo, emprego remunerado, consumo de bebidas alcoólicas, voto e casamento. Sabemos que nos mais diferentes contextos sociais e culturais as crianças se envolvem com muitas dessas experiências, muito antes de serem legitimamente, ou melhor, legalmente autorizadas.

No entanto, há que se pensar também que podemos estar diante de um cenário bastante promissor para uma revisão nas trajetórias de vidas construídas historicamente no seio de uma sociedade adultocêntrica e nas representações que consolidaram uma relação muito mais de submissão e de sujeição entre as crianças e os adultos do que de solidariedade.

Crianças, adultos e o brincar na escola

¹ Para aprofundar este conceito, consultar BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 395 p.

Partimos do pressuposto de que as crianças, quando ingressam na escola do Ensino Fundamental, levam consigo práticas, como o brincar, que estão no currículo da escola da Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica) e que podem estar distantes dos parâmetros seguidos no Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a partir do ano de 2006, com a lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as crianças de seis anos e que cursavam a classe de alfabetização na Educação Infantil, passaram a fazer parte da classe do 1º ano do Ensino Fundamental. Com isso, houve uma ampliação na estrutura de uma etapa, em detrimento do encurtamento de outra, ou seja, a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ampliou a segunda etapa, que passou de uma estrutura de oito para nove anos, e encurtou a primeira, quando diminuiu um ano.

Para o Ministério da Educação e Cultura do nosso país essa ampliação do Ensino Fundamental visa garantir a oportunidade de escolarização obrigatória para as crianças, haja vista que passam a ingressar um ano mais cedo na escola. Salienta que não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da Educação Básica, mas da construção de uma proposta pedagógica coerente com as especificidades das crianças e que atenda, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência. Apresenta ainda, neste mesmo documento, publicado pela Secretaria de Educação Básica no ano de 2007, acerca da inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, um texto nomeado: ‘O brincar como modo de ser e estar no mundo’. O referido texto aborda o significativo lugar que este fenômeno ocupa na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, tal como pode ser visto no trecho em destaque:

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BORBA, 2007, p. 41).

Desse modo, caberia à instituição escolar que trabalha com o ensino fundamental de nove anos não só implementar essa nova estrutura, como também repensar a organização dos tempos e dos espaços do currículo, no sentido de conhecer como acontece o desenvolvimento dessas crianças, e respeitar as suas particularidades. Entretanto, a escola parece não ter internalizado esta mudança, que passa a exigir um trabalho diferenciado para as crianças de acordo com suas características e especificidades.

Conforme estudo desenvolvido por Gebien (2011, p. 35), ficou claro que “a aprendizagem é o motivo pelo qual as crianças do ensino fundamental frequentam a escola. O autor ressalta que, para a escola, o brincar não tem nada a ver com o estudar, está em oposição. Primeiro se estuda e “depois”, quando sobra “um tempinho”, “quando a professora deixa”, então se brinca”.

Assim sendo, a exemplo dos estudos de Gebien, o brincar vem ocupando um lugar à margem da escola, ainda que estudos como os de Brougere (2010), Vigotski (2007), dentre outros, já tenham constatado a sua relevância para o processo de desenvolvimento da criança. Essa ideia dicotômica entre o brincar e o estudar e que está arraigada à escola faz parte de uma cultura que coloca o brincar como uma atividade não séria e não produtiva.

O estigma do brincar como atividade não produtiva é consequência do que impõe o sistema onde impera o valor do “capital” e, conseqüentemente, o trabalho como força produtiva, o que nos faz refletir acerca da inscrição do brincar na escola enquanto instituição eficaz de “conservação social”. Assim, podemos somar a esta questão o que aponta Marsiglia (2010, p. 10), quando diz que:

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados.

Nesse sentido, podemos identificar a escola como um espaço conservador de reprodução cultural. No entanto, não podemos negar que é também disseminador do conhecimento produzido pela humanidade de modo organizado e sistêmico, porém, pode ser ainda um potencializador para a mobilização e a transformação social. Logo, faz-se necessário todo um processo, que exige tempo e experimentação dos novos elementos existentes nas situações do presente, para que as escolas sejam repensadas a fim de que a conservação e/ou o resquíio de hábitos e valores vivenciados, apropriados e já enraizados sejam transformados em um novo modo de ser, fazer e agir da escola. A mudança no agir da escola já é proposta no documento que orienta o Ensino Fundamental de nove anos, quando chama a atenção para a concepção de criança enquanto sujeito de direito, possuidora de especificidades próprias da infância e que essas especificidades devem ser trabalhadas dentro e fora da escola.

Dentre essas especificidades da infância não podemos deixar de contemplar o brincar, por envolver múltiplas aprendizagens, como fazendo parte das atividades escolares dentro e fora da sala de aula, como explica Borba (2007), no documento publicado para orientar a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos:

Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! A possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa nossas possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos! (BORBA, 2007, p. 39).

Desse modo, o brincar pode ser um potencializador no processo de aprendizagem, além de contribuir para o desenvolvimento da criança. Portanto, deve sair da margem para ocupar um lugar central no planejamento das atividades escolares das crianças. Consideramos que esse é um dos aspectos dessa problemática que permeia a escola. Outro aspecto que consideramos central no nosso estudo está no descaso do adulto ao modo de ser e agir da criança. A nosso ver, é importante compreender a cultura presente na escola do Ensino Fundamental, onde ainda prevalece o ponto de vista do adulto para promover, estabelecer e determinar as atividades desenvolvidas pelas crianças, e que ainda é uma concepção dominante em nossa sociedade, para podermos tentar quebrar este paradigma tão presente na nossa escola do Ensino Fundamental.

Descrição dos estudos

Nos encaminhamentos metodológicos para o Estudo A, adotamos procedimentos que pudessem garantir a fala e a participação efetiva das crianças, a observação direta das atividades em sala e a análise dos projetos políticos municipais. Recorremos ao desenho infantil e a fotos como estratégia de aproximação e recurso mediador para as interlocuções com as crianças.

O primeiro instrumento utilizado para a produção dos dados foi a observação, tempo em que foi realizada também a organização do material que seria utilizado no processo de interlocução (entrevista) com cada criança, para que pudessemos realizar o trabalho com a efetiva contribuição das mesmas. Para o processo de interlocução com as crianças, organizamos um ambiente com as fotografias que serviram como recurso mediador da interlocução, gravador de áudio, cadeiras dispostas à frente da mesa e em um horário previamente combinado com a professora e a criança. As fotos foram numeradas e dispostas uma abaixo da outra, seguidas das perguntas planejadas para iniciar a entrevista. Desse modo, a criança descrevia cada episódio de brincadeira registrado na fotografia, ao mesmo tempo que a pesquisadora registrava os aspectos informados pela criança, bem como alguns detalhes que foram ressaltados por ela frente ao episódio registrado.

O caminho trilhado na investigação para o Estudo B teve como eixo central as crianças e a ressignificação da infância, tendo em vista o que é “ser criança” e o que é “ser adulto”. Assim, o estudo teve a pretensão de investigar “*o ser criança e o ser adulto*”, a partir da

escuta de crianças, ou seja, as próprias crianças foram interpeladas a responder o que é ser criança e o que é ser adulto, partindo de suas experiências ou vivências.

Por se tratar de um estudo exploratório, tendo em vista que não sofreu influência de estudos similares, realizamos a pesquisa em um único espaço educacional. O estudo permitiu a descrição de um conjunto de informações e interpretações produzidas pelas crianças. Essas informações foram colhidas através de procedimentos que garantiram a fala e a participação ativa das mesmas. Para tanto, tomando como exemplo as análises de Sodré (2007), na construção dos procedimentos metodológicos para este estudo/pesquisa, se fez a opção pelo desenho infantil. Como procedimento metodológico, definimos solicitar, num primeiro momento, dois desenhos. Cada criança, então, individualmente, desenharia uma criança e discorreria sobre ser criança. Em seguida, desenharia o ser adulto e responderia às questões pertinentes a essa análise.

Resultados e Discussão

No Estudo A, as observações do dia a dia das crianças que estão cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental na escola se deram por um período de dois meses, durante toda a jornada escolar, desde a chegada das crianças à escola, quando estas se dirigiam ao refeitório para o desjejum, até o horário da saída, às 17 horas, após a ceia.

Como o estudo se propôs a analisar o brincar presente na escola, lembramos Brougère (2010), quando afirma que o brincar deve ser de iniciativa da criança, individual ou coletivo, e não deve necessariamente envolver a presença de brinquedos. Partindo dessas premissas, as observações registradas durante os diferentes momentos da escola permitiram detectar a presença de brincadeiras em todo período em que as crianças estão na escola.

O horário de atividades estabelecido pela escola deixa evidente que só há um período destinado ao parque pela manhã, das 10:55 às 11:45 e à quadra, pela tarde, das 15:40 às 16:30. Portanto, estes são os dois momentos em que as crianças podem brincar. Contudo, nas atividades desenvolvidas em sala foi possível confirmar a presença do brincar e como estas atividades são abordadas pelas professoras.

Na análise das observações de uma atividade que estava sendo desenvolvida pela professora as brincadeiras surgiam, por iniciativa de algumas crianças. Algumas brincadeiras eram percebidas pela professora, que se dirigia à criança solicitando ou determinando que parasse a brincadeira para acompanhar a atividade que ela estava apresentando. Podemos citar como exemplos alguns movimentos que as crianças faziam, tais como:

- criança rodando os dedos embaixo da mesa (poderíamos pressupor que ela estava brincando de radar ou imaginando alguma coisa que roda).

- criança empurrando a borracha quadrada pela mesa (menino), traçando caminhos imaginários, como se a borracha fosse um carro;

Diante destas descrições, podemos verificar que a atenção das crianças durante a explicação da professora estava voltada para os elementos que eles tinham disponíveis, como: lápis, borracha, mochila, ou para partes do próprio corpo (cabelo). Estas atividades, por serem de iniciativa de cada criança, poderiam se configurar como brincadeiras solitárias na sala, durante a aula de Língua Portuguesa. São brincadeiras que não demandam brinquedos específicos, pois para cada criança o objeto que manuseava podia representar um carro, um instrumento ou o que a imaginação de cada um definisse.

Essa reflexão condiz com o que apresenta Vigotski (2007) sobre a ressignificação de um objeto em outro, demonstrado através de uma situação de brincadeira. Ou seja, em um dos episódios descritos a partir da observação direta, a criança quando pega a borracha e a empurra na mesa, ela vê a borracha, mas age como se fosse um carro. Nesse instante, ela está agindo diferente do que vê. Nesse instante, o olhar² dela fica totalmente centrado no ato em si, explorando ao máximo o objeto de que dispõe. Nesse episódio descrito, as crianças estavam dirigindo a atenção para o que estava sendo manuseado, ao invés de voltar a atenção para o que a professora lhes ensinava naquele momento.

Ficou claro também que a professora demonstrou ter percebido que as crianças estavam dando mais atenção a estas atividades (as brincadeiras que inventavam com os objetos disponíveis) e não estavam atentos à explicação. Consequentemente, algumas foram repreendidas pela professora por estarem conversando ou brincando com o material escolar que estava em suas carteiras, a exemplo de lápis e borrachas ou com o próprio corpo.

A escola, lócus dessa pesquisa optou em desenvolver o seu trabalho pedagógico através do Programa de Alfabetização e Aceleração da Aprendizagem do IAB. Este é um programa de ensino estruturado e fundamentado no método fônico de alfabetização, método bastante utilizado no Brasil pelas escolas primárias até o início da década³ de 1980. O programa de alfabetização do IAB oferece ao professor os guias de aplicação para todas as lições que compõem os livros didáticos editados por ano de escolarização, os livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, cronograma para cumprimento dos conteúdos apresentados, agenda do professor e ainda disponibilizam as avaliações elaboradas e já

² O olhar – tem o significado de concentração, atenção.

³Percurso histórico dos métodos de alfabetização. www.acervodigital.unes.br, acesso em 6/2/2014.

impressas no início do ano em pacotes fechados, para aplicação no final de cada unidade didática, com o fim especial de medir a aprendizagem dos alunos.

Pudemos registrar durante a observação que a atenção de todas as crianças ficou voltada para a professora apenas nos 15 primeiros minutos do período, após esse tempo, o número de crianças que brincava começava a aumentar e, ao final da atividade, apenas aproximadamente 30% das crianças olhavam em direção à professora e respondiam às suas interpelações. Apesar do estudo não ter por propósito questionar ou analisar os recursos e procedimentos pedagógicos, não podemos deixar de registrar que o contexto educacional tem desconsiderado as crianças como protagonistas do processo educacional, bem como tem insistido no modelo tradicional de transmissão do conhecimento, que não favorece a autonomia de cada um dos envolvidos. Em primeiro lugar, não favorece a autonomia da professora, quando a coloca submissa a um planejamento sem a sua participação; em segundo lugar, não favorece a participação das crianças na escolha ou nas decisões das atividades a serem desenvolvidas; e, em terceiro lugar, recorre a recursos que surgem como parte fundamental ao processo educacional de forma distante e descontextualizada da realidade socioeconômica e cultural do espaço que a escola ocupa.

O Estudo B foi desenvolvido com um grupo singular, composto por 15 (quinze) crianças de 5 (cinco) anos de idade. Revelaram, nas cenas do cotidiano vivenciadas, que as atividades concebidas como sendo próprias do mundo adulto ganham centralidade também no mundo da criança. A esse respeito podemos citar os artefatos da cultura midiática na qual estamos inseridos. Entre eles, as crianças participantes dessa pesquisa apontaram ser a televisão algo pertencente ao mundo adulto, principalmente no que diz respeito a determinada programação com conteúdos como violência e fatos políticos, que perpassam os conteúdos das novelas, filmes e telejornais. São programas que as confrontam com dramas, notícias e dilemas, que são inerentes ao mundo adulto, mas que passam a envolver direta ou indiretamente cada pessoa, seja ela adulto ou criança, que os assiste.

É possível afirmar que determinadas especificidades da vida adulta causam fascínio sobre as crianças, o que pode ser explicado pela curiosidade sobre o ser adulto, suas experiências e suas inúmeras possibilidades de estar no mundo. Acrescente-se, em última análise ainda, o fato de que as mudanças nas relações sociais contemporâneas, causadas, sobretudo, pelos impactos das novas tecnologias, autorizam as crianças a acessar espaços até bem pouco tempo considerados territórios dos adultos.

Por conseguinte, pelos elementos presentes nos desenhos e nas falas das crianças, ficou evidente a influência dos meios eletrônicos na realidade vivida por elas, inclusive no

contexto de um município que, distante dos grandes centros urbanos, recebe imagens e sons de outras realidades, produzindo oportunidades para novos significados, não só para os adultos como também para as crianças, tendo em vista os processos interativos entre as mídias e as famílias. Assim, podemos sugerir que testemunhamos na contemporaneidade o desvelamento de novas possibilidades de configurações na relação adulto/crianças, ressignificadas pelos recursos midiáticos, especialmente pela TV, que foi o mais citado, tal como já destacavam Buckingham (2007) e Postman (1999).

Cumprir dizer que, nas interlocuções, as crianças fizeram referência a determinados hábitos de cuidados, higiene e alimentação, como atividades significativas para suas vidas, sendo consideradas por elas movimentos necessários tanto para adultos como para crianças. Cenas de cuidados (alimentação e higiene) foram representadas em seus desenhos, sendo descritas e relacionadas aos afazeres domésticos, frequentemente atribuídos à figura feminina, revelando que a esfera familiar dessas crianças é fortemente marcada por questões de gênero construídas num modelo de sociedade que ainda mantém as distâncias de gênero acrescidas às distâncias de gerações.

No que diz respeito ao ser adulto, o elemento revelador daquilo que o singulariza e diferencia das crianças é o trabalho. Essa atividade foi apontada nas falas das crianças como um fenômeno que marca a vida do adulto e o coloca na condição de provedor e responsável pelo sustento da família, o que reforça a figura do adulto como aquele que está no controle, e da criança, como aquela que está subjugada ao poder que o adulto exerce sobre ela.

As análises dos desenhos produzidos também apontam características que evidenciam a distância entre os adultos e as crianças. Ao serem solicitadas a desenhar o adulto, algumas o representaram em tamanho maior e justificaram que criança é pequena e adulto é grande. Sem dúvida, adultos são maiores do que crianças de cinco anos, no entanto não podemos deixar de considerar que a distância adulto/criança também pode se materializar na representação do tamanho do adulto.

Considerações finais

No estudo A, as observações diretas indicam que as crianças brincam o tempo todo na escola, tendo em vista que as atividades desenvolvidas não as envolvem nem contam com suas contribuições efetivas. Fica evidente que a distância adulto/criança está presente na forma como interagem nos diferentes espaços educacionais, tanto nas áreas abertas como nas salas. No que se refere ao planejamento local, constatamos que o mesmo não é elaborado em termos e aspectos que aproximem a criança e o professor com especificidades próprias.

Indicamos que a escola precisa escutar as crianças e repensar o lugar que o brincar tem ocupado nos diferentes espaços que compõem a escola.

No Estudo B foi possível constatar a riqueza de conhecimentos e saberes advindos das crianças. Os resultados apontam que, para as crianças, a infância, assim como a vida adulta, também é uma categoria geracional, atravessada por circunstâncias sociais, culturais, econômicas e políticas que as singulariza. As crianças deixaram evidente que ser criança é poder fazer coisas que adulto não faz e também ter a possibilidade de viver experiências prazerosas como: brincar e desenhar. Ressaltaram que a atividade do trabalho, o acesso aos bens do mundo letrado, o consumo, a constituição de uma família são elementos próprios da pessoa adulta. Os artefatos de mídia também foram citados em situações envolvendo crianças e adultos em seus lares, o que indica que a complexa dinâmica da sociedade contemporânea, com seu aparato tecnológico, faz surgir uma nova ordem nas relações, encurtando as distâncias entre o adulto e a criança.

Referências

AQUINO, Ligia Maria L.; VASCONCELLOS, Vera Maria R. Orientação Curricular para Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 99-116.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 395 p

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In BEAUCHAMP, Jeanete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia R. (Org.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2021**. Brasília: MEC/ SEB, 2010b.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CERISARA, Ana B. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v, 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p

DELGADO, Ana C. C.; MÜLLER, Fernanda. (Orgs.). Tempos e espaços das infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.15-24, Jan/Jun 2006. P. 19

GEBIEN, Jairo. **Tempos e Espaço de Brincar no Ensino Fundamental**: o que dizem as crianças do primeiro e do segundo ano. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí: Itajaí, 2011.

KRAMER, S.; Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BASÍLIO, Luiz Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) **O sujeito da educação** – estudos foucaultianos. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. Dar a palavra. Notas para uma lógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295.

_____. **Linguagem e educação depois de babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MENDES, Cristiane Soares. **Políticas públicas e educação infantil**: análise de municípios da Costa do Dendê – Bahia. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs). **Saberes Sobre as Crianças**. Ed. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Braga, 1999.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.190p.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

PROUT, Alan. **The Future of Childhood**. London: Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. **Generation** – an important category in sociological childhood research. Actas do Congresso Internacional “Os Mundos sociais e culturais da Infância”, v.2. Portugal: Instituto de Estudos da Criança Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

_____. Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino; PRADO, Patrícia D. (Orgs.) **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SODRÉ, Liana G. Pontes. **Relatório: Contribuições das crianças para análises e concepções de espaços de Educação Infantil.** Texto digitado, agosto de 2007.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; Sarmento, Manuel Jacinto. (org) **Infância (In) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A PROFESSORA COMO PARTE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL: UM DEBATE NECESSÁRIO

Edna Furukawa Pimentel

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Márcia Tereza Fonseca Almeida

Os investimentos direcionados, principalmente nas áreas da saúde e da educação, para as políticas infantis ainda não são suficientes para suprir as demandas. Como exemplo, pode-se citar a formulação de planos governamentais por meio da criação de cursos de formação inicial (Proinfantil) e continuada para os profissionais da Educação Infantil. Novos dilemas se configuraram após a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) no que tange à formação necessária para atuar na Educação Infantil, pois o debate sobre a importância da formação dos profissionais dessa área se faz presente nos palcos das discussões educacionais. Os fóruns, os seminários, as conferências que discutem esta temática procuram dar um significado para a formação, seja ela inicial ou continuada, oportunidade em que são apontadas as possibilidades de inovações da prática educativa para que a mesma se torne

contextualizada, dinâmica e flexível, de maneira que venha contribuir para o processo ensino-aprendizagem das crianças.

A formação dos profissionais abrange situações que interpõem a teoria propiciada nos espaços acadêmicos com a prática experienciada nos espaços de sua atuação pedagógica. Um processo de formação que se propõe a proporcionar aos professores reflexões sobre esses saberes que são constituídos na prática cotidiana da ação educativa, de maneira que os conhecimentos e atitudes destes profissionais se voltem para o desenvolvimento individual e coletivo das crianças.

Além disso, esta formação deve valorizar todas as experiências culturais vivenciadas pelas crianças nos diversos ambientes, o que caracterizaria, segundo Kramer (2005), a garantia do direito que as crianças têm de manifestar-se culturalmente e trazer para a escola o seu modo de ser, agir e interagir na sua comunidade. Ao realizar atividades contextualizadas com a realidade vivenciada, as crianças aprendem, socializam e ressignificam os seus conhecimentos nas interações sociais. Assim sendo, a creche e a pré-escola não podem ser consideradas pelos profissionais da Educação Infantil como o único espaço de desenvolvimento, daí a necessidade da utilização das experiências do contexto socioeconômico e cultural no processo de construção coletiva do conhecimento dessas crianças.

Apesar dos esforços para discutir nos cursos de formação de professores aspectos que deixem explícitos o posicionamento de que as crianças são sujeitos que podem construir seu conhecimento nas interações escolares e não escolares, não é tarefa fácil desconstruir um modelo de relação adulto/criança que foi se estabelecendo historicamente e foi contribuindo para a formação dos conceitos de infância e criança. Para Kramer (2005), a formação destes profissionais deve estar alicerçada em um conjunto de ações voltadas para a compreensão de que as crianças aprendem com a sua própria história e com a história de outras pessoas de sua relação pessoal. Ademais, é preciso que estes profissionais percebam as crianças como sujeitos partícipes, logo, elas devem ser consideradas como sujeitos históricos, sociais e culturais.

Com vistas a uma política de atenção à infância mais ampla, o MEC, no período de 1995 a 1997, elaborou o documento intitulado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a fim de subsidiar as diversas modalidades de ensino, no que se refere ao desenvolvimento de propostas de educação, com a perspectiva de implementar um programa que, ao mesmo

tempo, atendessem as diversidades culturais e respeitasse as singularidades de cada região. Para a realização desta proposta, o MEC precisou contar com a parceria dos Estados e dos municípios nas seguintes ações: distribuição e implementação dos referenciais para a formação de professores, apoio às secretarias que desenvolvessem o programa, apoio aos Estados e aos municípios que operacionalizassem a reformulação dos planos de carreira (BRASIL, 1997).

As finalidades desses programas objetivavam reflexões e discussões acerca do papel da escola, dos professores e da criação de espaços alternativos para uma aprendizagem coletiva. O público alvo desses programas foram os professores do Ensino Fundamental, da Educação Indígena, da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos, como também os especialistas da educação, coordenadores pedagógicos, dentre outros. Para participar dos Parâmetros em Ação, as secretarias estaduais e municipais deveriam ser responsáveis pela: indicação dos coordenadores-gerais e de grupo, organização dos grupos de estudos, preparação de locais e de recursos materiais, formulação de cronograma local, reprodução do material, organização, avaliação; e, posteriormente, pelo acompanhamento da ação.

Conforme é mencionado nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 86), a formação deve assegurar, dentre outras coisas: “a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias”, portanto, os cursos de formação devem estabelecer no seu quadro curricular, além de disciplinas que tratem especificamente do desenvolvimento humano, outras que proporcionem a análise de organização estrutural da sociedade e sobre as composições culturais, a fim de que os profissionais possam discutir com seus pares questões que dizem respeito à organização social e cultural, que explicam a estrutura da sociedade contemporânea.

Compreender que o processo de formação destes profissionais ocorre na articulação entre os campos político, histórico e também filosófico é primordial para um debate coerente acerca das complexidades desta formação. Segundo Souza (2006), a formação tem caráter político, porque se encontra vinculada ao sistema de controle e de regulação social de acordo com as relações de poder e saber preestabelecidas; tem caráter histórico, por refletir os interesses e as perspectivas das atuais políticas de universitarização caracterizadas pela qualidade de formação; e filosófico, por articular o conceito de ser humano e de suas relações com a compreensão de mundo e com o projeto social. Contudo, na perspectiva de uma formação comprometida com todos os profissionais de educação, fez-se premente o abandono

do conceito banal de que os professores são meros organizadores de situações de aprendizagem, para designar a estes a função de parte do processo de mediação nas situações de aprendizagem para o desenvolvimento humano.

Assim, o desafio de promover mudanças na concepção do papel dos professores tem que ter como palco de embate inicial os cursos de formação de professores. Diante de tal cenário, duas perspectivas de formação do professores têm predominado no interior dos cursos de licenciaturas: a proposta embasada na racionalidade técnica e na racionalidade prática.

O primeiro, centrado nos referenciais clássicos da Pedagogia, imputa uma formação teórica, onde os conteúdos devam ser ministrados e transmitidos pelo professor e devidamente assimilados e reproduzidos pelos alunos, pois os conteúdos sobrepõem-se à forma, como a teoria à prática. Neste modelo, os estudantes aprendem “tipos de comportamentos” como: forma de iniciar a aula, relação professor-aluno, postura do professor no momento da avaliação, formas de apresentar o conteúdo (aula expositiva, leituras e discussão em grupo, lista de exercícios...), enfim, o estudante, ao observar o professor o tempo todo, produz aprendizagem advinda da observação, sendo esta aprendizagem predominantemente intelectual e não prática (SILVA, 2003).

De acordo com Pimenta & Ghedin (2005), na tentativa de superar a formação eminentemente teórica, voltada para formar o especialista, a partir de 1990, inicia-se a década da educação orientada pelos referenciais da epistemologia da prática. Tendo como suporte teórico-metodológico o pragmatismo de Dewey, essa base é retomada quase um século depois, sob o lema do aprender a aprender. Ancorada no discurso do professor reflexivo, propõe a formação voltada para a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, delineando os fundamentos da epistemologia da prática. Aqui também os estudantes aprendem tipos de comportamentos, mais relacionados às atividades práticas, tais como: visitas e observações nas escolas, planejar e executar aulas de campo, realizar experimentações, enfim, a ênfase recai, predominantemente, nas atividades práticas.

Essas duas propostas, contudo, não parecem impactar a formação do professor, pois não aprofundam efetivamente os pressupostos filosóficos orientadores da formação inicial. Kuenzer & Rodrigues (2006, p. 203) destacam que as divergências de fundo estão relacionadas à teoria e à prática, pois a depender da concepção e da forma de relacioná-las, implicará diferentes propostas de formação: “[...] a que confere primazia ao trabalho

intelectual e a que confere primazia à prática. Para as autoras, a superação destes dois referenciais poderá ocorrer através da perspectiva da práxis educativa, que ao superá-las, por incorporação, terá a práxis educativa como categoria fundante.

Neste sentido, Pimenta & Ghedin (2005), na tentativa de explicitar melhor alguns limites da epistemologia da prática, demonstram a distância entre esta e a práxis educativa, sintetizando algumas possibilidades de superação, tais como: da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática à práxis; dos conhecimentos a partir da análise crítica à resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar; da formação inicial dos programas de formação contínua ao desenvolvimento profissional; do investimento na profissionalização individual ao esforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.

Essas indicações confirmam a necessidade de construção de aportes filosófico e teórico-metodológicos que possibilitem a compreensão e a apreensão da indissociabilidade entre teoria e prática. Neste sentido, a práxis é aqui entendida como “[...] ação que, para se transformar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 1992, p. 115). Esse movimento rompe tanto com a lógica linear, centrada na transmissão acrítica de conhecimento e no método de ensino escolástico, quanto na prática acrítica, repetitiva, que pouco explicita as contradições, tensões e conflitos existentes no processo de formação.

A implicação com a práxis educativa requer mudanças de posturas nos sujeitos envolvidos. Para os docentes formadores, é indispensável a clareza tanto dos referenciais epistemológicos, quanto da ação política e didático-pedagógica de seu trabalho, pois concretizar o perfil profissional que se deseja formar requer escolhas conscientes e intencionais, permanentemente refletidas e questionadas coletivamente. Mas, desafia também os estudantes em formação, na medida em que possam perceber-se como protagonistas do seu processo formativo, confrontando as teorias educacionais frente às problemáticas que se manifestam nos diversos contextos, seja na escola básica ou no interior do seu curso de formação.

Desta forma, compreende-se que a formação docente não se constitui por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas se funda, sobretudo, por meio de um trabalho de

reflexão crítica sobre sua prática e a reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Assim, as conquistas em relação ao desenvolvimento de uma formação docente especializada para a Educação Infantil são recentes. Com a promulgação da LDB 9.394/96 e a integralização das creches ao sistema educacional, novas exigências passam a ser requisitadas para que se desenvolvesse um trabalho no interior das creches e pré-escolas que respeitasse as especificidades das crianças de zero a cinco anos.

Para contribuir com a formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, com vistas à melhoria de uma educação pública e de qualidade, foi essencial garantir oportunidade de socialização dos conhecimentos e trocas de experiências. O direcionamento da política educacional mundial volta-se para a consolidação do conhecimento profissional de forma coletiva e visa à superação das perspectivas individuais. Além disso, muitos discutem (MACHADO, 2005; KISHIMOTO, 2005; SILVA, 2005) a atuação do professor de Educação Infantil e o seu processo de formação e indicam que se faz necessário que este profissional deixe o papel de objeto para assumir o lugar de sujeito.

Há que se considerar também, conforme asseveram Micarello & Drago (2005), que, ao se definir as políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Infantil, fez-se necessário explicitar o perfil desejável para a atuação pedagógica junto às crianças. Isso compreendia, dentre outras coisas, determinar as concepções de infância, criança e de Educação Infantil que iriam subsidiar as escolhas e os projetos político-pedagógicos dos cursos, bem como a atuação exigida a estes profissionais, a fim de que pudesse ocorrer nesses espaços de formação a socialização e a construção de saberes que proporcionassem possibilidades de interação entre a formação e a prática profissional.

Diante dessas novas demandas, foi importante rever o papel dos professores e sua formação inicial ou continuada, para que atuassem como profissionais comprometidos, éticos e aptos a contribuir com o processo de desenvolvimento das crianças e com o trabalho educativo. Qualificados a partir de uma formação aliada à pesquisa do cotidiano escolar, a fim de que se apropriassem efetivamente dos conhecimentos que, aliados às experiências significativas de aprendizagem com as crianças, viabilizassem a construção coletiva de conhecimento.

Diante de contextos sociais em que as mudanças ocorrem de forma constante, foi necessário que os professores se formassem para as incertezas e fossem capaz de rever suas teorias e ideias permanentemente. Para tanto, foi preciso que eles atuassem como

profissionais prático-reflexivos que, ao se depararem com uma situação de dúvida, viessem a decidir e a intervir efetivamente sobre ela, pois, ao atuar desta forma, seriam, ao mesmo tempo, agentes de mudança individual e coletiva (IMBERNON, 2001).

Deste modo, no curso deste processo de discussão após a promulgação da LDB 9.394/96, as análises apontavam para a ruptura no que diz respeito à concepção sobre o processo de transmissão de informações e/ou conhecimentos. Esperava-se que, com os debates presentes nos cursos de formação, novas propostas pedagógicas fossem implementadas. Que as crianças passassem a ser apresentadas a problemas e buscassem meios e modos para resolver cada um, desde que fossem situados em um contexto e colocados de modo que as crianças pudessem estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. Esta proposição de ensino estabeleceria uma relação dialógica entre ambos, e exigiria do professor um novo tratamento pedagógico, já que o conhecimento seria construído e problematizado com as crianças.

De acordo com Imbernon (2001), a formação dos professores é um processo amplo e não linear, já que ninguém muda de um dia para o outro. A aquisição de conhecimentos deveria ocorrer da forma mais interativa possível, tendo em vista que o conhecimento pedagógico se constrói e reconstrói constantemente durante toda a vida profissional do professor. Para tanto, seria necessário que o professor tivesse clareza que, enquanto profissional da educação, devia participar do processo emancipatório das crianças, portanto seria necessário proporcionar condições às crianças para que desenvolvessem sua autonomia. Esse caminho emancipatório deveria ser conquistado dentro de uma construção própria e não imposta, já que os indivíduos emancipados podem dialogar com o processo educacional, pois têm com o que contribuir. Por conseguinte, a formação deveria proporcionar aos professores conhecimentos e atitudes para que estes profissionais fossem efetivamente reflexivos na sua ação pedagógica (DEMO, 2000).

Indiscutivelmente, é essencial pensar na formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de melhorar este segmento para assegurar uma educação gratuita e de qualidade, bem como para garantir oportunidades de socialização de conhecimentos e trocas de experiências entre as crianças. Ao elaborar o perfil desejável, não se define apenas o tipo de profissional para trabalhar com as crianças, mas a formação adequada para desenvolver o labor com esse público e considera, também, as especificidades desta fase tão importante para a construção dos conhecimentos de cada criança.

Não são recentes os problemas que emergem dos cursos de formação dos profissionais da Educação Infantil. A falta de clareza a respeito deste perfil gerou alguns problemas nesses cursos, pois geralmente não há o respeito pelas especificidades da Educação Infantil. Os cursos acabam por seguir um mesmo currículo para todas as áreas de atuação profissional, o que, segundo Kishimoto (2005), acaba por gerar cursos amorfos. A partir desta ponderação, a autora nos convoca a uma reflexão sobre a necessidade de estabelecer o perfil profissiográfico nos cursos de formação.

Além disso, a formação dos profissionais de Educação Infantil não deve ser uma preocupação tão somente de cumprimento legal, no que diz respeito à exigência do nível de escolaridade. É importante que a mesma não aconteça de maneira apressada, como se a compreensão das concepções epistemológicas da constituição das crianças pudesse ser assimilada da mesma forma. É preciso realizar uma formação que proporcione o desenvolvimento de pesquisas com esses futuros professores, a fim de que os mesmos possam lançar olhares investigativos para os processos educacionais; trabalhar apenas aspectos teóricos não dá conta das especificidades das crianças. Vasconcellos (2001) explica que no Brasil ainda não existe o reconhecimento da formação de profissionais de Educação Infantil e que cabe a estes profissionais construírem sua carreira com compromisso e com o reconhecimento entre seus pares e a comunidade em geral, para que se possa perceber o quanto é importante conhecer e aprofundar os estudos sobre os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

No que se refere à formação do profissional de Educação Infantil, Kishimoto (2005) alerta para o risco de esta não apresentar clareza a respeito das especificidades da Educação Infantil, pois, se os cursos não têm bem definidos qual o seu perfil, certamente a formação poderá ficar comprometida e não dará conta da complexa tarefa de educar crianças de zero a cinco anos de idade. Pensar em uma formação para os profissionais da infância requer, sobretudo, um compromisso com o fazer pedagógico e com as crianças com as quais iremos trabalhar, a fim de proporcionar um ambiente favorável para realizar atividades atinentes com o desenvolvimento das mesmas.

Com a evolução dos estudos sobre a criança e a infância, aliada às pesquisas no campo da formação de professores, passou-se a ter outra lógica sobre o profissional da Educação Infantil. Um aspecto que contribuiu para uma nova visão sobre as educadoras de infância foi a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), ao

estabelecer que a formação dos professores de Educação Infantil deve ser realizada em nível superior, apesar de admitir profissionais com a formação mínima de nível médio, na modalidade normal. Pois, para atender a demanda de municípios que ainda contam com professores que não possuem o curso normal, várias redes de ensino têm aderido ao Proinfantil. Esse cenário aponta a diversidade histórica, cultural, social e afetiva presente nos momentos turbulentos para a construção da identidade docente da educadora de infância, que espelham a forma como sua identidade foi se constituindo ao longo da história da Educação Infantil na conjuntura internacional.

Para a realidade do atendimento dos serviços públicos de Educação Infantil de responsabilidade dos municípios e, particularmente, para a rede de organizações sociais sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público, como associações e comunitárias, a LDBEN 9.394/96 impôs o desafio da titulação de um contingente de milhares de profissionais, desconsiderando a realidade educacional da maioria dos estados brasileiros. Entretanto, não adianta a legislação prever atendimento gratuito para crianças de zero a cinco anos se o poder público não oferecer atendimento que respeite as especificidades dessa faixa etária, não só no que diz respeito às instalações físicas, como também ao investimento na formação inicial e continuada dos professores.

Breve descrição dos estudos

Desenvolvemos pesquisas em duas escolas de Educação Infantil de um município da Bahia (Amargosa) com o objetivo de analisar como estão estruturadas fisicamente as escolas e o que dizem as professoras sobre esta etapa da educação. Como estratégias metodológicas, realizamos observações diretas e questionários que foram aplicados junto às professoras.

Para contar com a contribuição das profissionais que atuam em duas escolas de Educação Infantil, localizadas nas comunidades do Tabuleiro da Lagoa Queimada e de Corta-Mão, que são comunidades rurais de Amargosa-Bahia, utilizamos um questionário. Em ambas as escolas só há uma turma de Educação Infantil, com uma professora atuando em cada uma delas. É importante destacar que não há turmas de creches nas escolas municipais da zona rural de Amargosa-Bahia. Nosso objetivo, ao compilar esses dados, foi proporcionar uma análise do perfil dessas duas profissionais, observando os seguintes aspectos, a saber: o tempo de atuação com a Educação Infantil; os fatores que influenciaram para desenvolver ações pedagógicas nessa etapa de ensino; o vínculo contratual com a Secretaria Municipal de Educação de Amargosa; a formação inicial e continuada realizada pelas mesmas, bem como

as dificuldades vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil em escolas rurais de Amargosa-Bahia.

A Educação Infantil na perspectiva das professoras

As primeiras análises apontam que as atividades direcionadas às crianças são realizadas quase sempre dentro da sala e que os espaços fora da sala nem sempre são adequados às brincadeiras. As escolas não dispõem de espaços com infraestruturas compatíveis com as necessidades ou com as características culturais, especialmente para as crianças do campo⁴. Assim, as crianças, ao brincarem nos espaços físicos das escolas pesquisadas, precisavam ressignificar constantemente os poucos elementos presentes para que pudessem realizar suas brincadeiras por meio das trocas culturais. Essas situações nos levaram a reflexões sobre a diversidade da população campestre e urbana e sobre a necessidade de implementar ações concretas a fim de que as crianças pudessem realizar atividades diferenciadas na escola a partir das trocas culturais entre seus pares. Desse modo, consideramos que cabe às professoras e às responsáveis pelos projetos político-pedagógicos de cada escola de Educação Infantil uma atuação no processo de mediação entre a realidade cultural vivenciada pelas crianças e suas famílias com os temas e recurso do contexto local.

Nas discussões elaboradas a partir da análise dos questionários aplicados junto às professoras, pudemos perceber que tanto a professora da comunidade do Tabuleiro da Lagoa Queimada, quanto a professora da comunidade de Corta-Mão, informaram que temas que consideramos essenciais para a formação profissional não são discutidos durante a formação em serviço, quais sejam: os fundamentos (psicologia, filosofia, sociologia, dentre outros) bem como os aspectos administrativos. No estudo realizado por Cordeiro & Sodré (2009), também foi comum essa ausência, as professoras apresentaram críticas à formação em serviço que não discutia os aspectos supracitados, pois de acordo com as mesmas é como se as questões relacionadas aos aspectos inerentes à prática profissional em gestão pedagógica não merecessem destaque em momentos formativos. É preciso reconhecer que a formação dos docentes da Educação Infantil diz respeito tanto ao trabalho exclusivo no espaço da sala, quanto às atividades práticas cotidianas.

Durante os últimos dois anos, uma das professoras afirmou que participou de palestras, oficinas, cursos de formação em serviço, como atividades complementares para integrar a sua

⁴ Nos referimos nos estudos às crianças *do campo* tendo em vista que vivem no campo e do campo.

formação inicial de Licenciatura em Pedagogia, bem como para a melhoria de sua prática pedagógica. Tais atividades, segundo a docente, foram planejadas e executadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Amargosa em parceria com a gestão das escolas municipais. Por ser este o primeiro ano de atuação dessa professora na rede municipal de ensino, ela nos informa que a frequência dessa formação em serviço é anual, o que nos possibilita inferir que a mesma está se referindo às Jornadas Pedagógicas realizadas no início do ano letivo, como a formação em serviço proporcionada pela SME de Amargosa.

Ainda segundo esta mesma professora, ela se encontra satisfeita com a sua prática profissional, contudo, indica outros aspectos que poderiam contribuir para a sua atuação profissional, quais sejam: melhores salários e a diminuição da quantidade de crianças por turma. Nesse instante, ao observar o primeiro aspecto pontuado pela docente, procuramos refletir, a partir do vínculo que ela possui com a SME de Amargosa, pois é um contrato temporário, e seus vencimentos e os benefícios não são os mesmos de um professor efetivo da rede municipal de ensino. Isto posto, é oportuna a exigência dessa professora por melhores salários e melhores condições de trabalho.

A outra docente possui um vínculo diferenciado da primeira, haja vista que ela reside na comunidade de Corta-Mão e atua há mais de 10 anos com turmas de Educação Infantil. Ela se encontra nessa etapa de ensino por considerar que tem vocação para atuar com crianças. Apesar de estar há muito tempo na Educação, até 1997 não tinha formação, era uma professora leiga. A partir de 1997, ela iniciou a formação para habilitação do magistério, no curso denominado Programa de Habilitação do Professor Leigo – Proleigo. Esse curso foi ofertado em parceria entre a SME de Amargosa e a Secretaria Estadual de Educação da Bahia. A professora concluiu o curso no ano de 1999. Sobre a pretensão em dar continuidade aos seus estudos, ela afirma que não tem, e explica que um dos fatores é a proximidade de sua aposentadoria. Informa ainda que as dificuldades apresentadas em sua vida contribuíram para que não ingressasse em curso superior. Durante os últimos dois anos, a professora afirma que participou de eventos, congressos, seminários, palestras, oficinas, cursos de formação em serviço, como atividades complementares para integrar a sua formação com a sua atuação pedagógica. E se diz satisfeita com a sua prática escolar.

Os aspectos apontados por esta segunda professora, que poderiam contribuir com a sua atuação profissional na Educação Infantil, são os seguintes: implementação de cursos complementares de formação; maior tempo dentro da carga horária de trabalho para as

atividades de estudo e planejamento; diminuição do número de crianças por sala de aula; além de materiais didáticos variados. São aspectos pertinentes e é preciso considerar as questões apontadas pelas docentes da Educação Infantil dos espaços rurais na implementação de ações voltadas para a formação em serviço das mesmas. Deve-se compreender que, apesar das professoras atuarem no seu dia a dia com os saberes provenientes de sua experiência cotidiana, a formação em serviço ou continuada é fundamental para a reflexão e a ação junto às atividades laborais com as crianças.

Algumas ponderações finais

Com relação à formação inicial e continuada das profissionais da Educação Infantil, seria importante que no decorrer das mesmas fossem proporcionados momentos de discussão e reflexão capazes de problematizar as transformações sociais da infância, pois os espaços formativos dos profissionais da Educação Infantil devem se caracterizar como uma oportunidade para a troca de saberes tanto sobre as próprias crianças quanto sobre a atuação profissional. Considerando que na atualidade é a perspectiva do prático reflexivo que tem sido incorporada no interior dos currículos de formação, o que se observa é uma apropriação indiscriminada e sem críticas de seu aporte epistemológico, predominantemente pragmatista e empirista. Substancialmente presente nas Diretrizes dos Cursos de Formação de Professores e nos diversos pareceres que orientam a educação brasileira, parece predominar o entendimento de que se aprende com a prática e na prática, sem maiores preocupações com o cotejamento entre as referências teóricas e as realidades existentes nos diversos espaços formativos, conforme sinaliza Becker (1993).

A contribuição tanto da perspectiva da racionalidade técnica quanto da racionalidade prática foram e são importantes na formação do professor. No entanto, é relevante explicitar que a opção do docente por uma ou outra perspectiva está relacionada à sua própria formação e à escolha epistemológica construída no decorrer de sua prática pedagógica e educativa. Assim sendo, reafirmamos que tanto os professores/as quanto os/as responsáveis pelo processo educacional precisam abdicar de uma atuação centralizadora que define todos os aspectos da ação pedagógica e passar a reconhecer a necessidade de atuar como parte do processo de mediação entre o meio cultural e as crianças. Ressaltamos também que, para tanto, eles precisariam escutar as crianças no propósito de planejar as atividades voltadas para práticas cotidianas e para aspectos ligados à arte e à cultura, como, por exemplo: literatura infantil, teatro e música, além de questões relativas à família e à comunidade.

Referências

BECKER, F. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportes. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério de Educação e Desportes Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 18, n. 31, p. 231-243, jan./jul. 2009.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 107-115.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: SILVA, A.M et al. **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185 – 212.

MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; DRAGO, Rogério. Concepções de infância e educação infantil: um universo a conhecer. In KRAMER, Sonia (org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p.132-139.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA Isabel Oliveira e. A profissionalização do professor da educação infantil: questões sobre a formação dos profissionais que estão em serviço. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 203-211.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. Bauru: EDUSC, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A didática como iniciação**: fabricação de identidades, políticas e práticas de formação de professores. Recife: ENDIPE, 2006. p.15-27.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Formação dos profissionais de educação infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em aberto**. Brasília. V. 18. n.73, p. 98-111, jul. 2001.

A ESCOLA COMO ESPAÇO PROPOSITIVO, CRÍTICO E CRIATIVO

Flávia Castagno Queiroz

Liana Gonçalves Pontes Sodré

Maria Aparecida D'Ávila Cassimiro

A comunicação do sujeito com o mundo, por se constituir de um processo extremamente complexo em que diversas conexões lhe são exigidas, configura-se pela diversidade de elementos e linguagens. A instituição educativa tende a priorizar as linguagens orais e escritas, esquecendo ou negligenciando as outras formas de expressão, de comunicação e aprendizado, de modo que a frequência da movimentação realizada com espontaneidade pelas crianças vai, por falta de tempo e/ou espaço, aos poucos diminuindo nas escolas. Justamente pelo fato de a criança ainda não ter o domínio das linguagens oral e escrita, incentivar a exploração de outras vias de comunicação, através dos desenhos, dos gestos e de todo o arsenal de movimentos que o corpo oferece, constitui estratégia fundamental para que a criança se faça atuante no seu próprio processo educacional.

Além disso, ainda predomina no contexto escolar uma concepção de infância entendida como etapa de vida de preparação para o futuro pautada, segundo Foucault (2004), na prática da domesticação do sujeito, sem o reconhecimento das individualidades. Para o autor, a cultura escolar, baseada nos princípios da ordem social, educa a partir da

interiorização progressiva de regras e normas que estimulam o imobilismo, a rigidez e a inflexibilidade dos corpos. Aos poucos, em um processo que se inicia na infância, as singularidades vão se esmaecendo, rumo aos corpos domesticados. As estratégias e as formas de ensino ainda dominantes colocam as crianças, na maior parte do tempo, em situações de imobilidade e controle pelos professores, sem tempo para o movimento, a brincadeira, o livre, o inesperado e o transformador. Essa realidade, de viés imobilizante, nos induz à busca de possibilidades pedagógicas que propiciem uma educação mais flexível e dinâmica, pautada no protagonismo da criança e na valorização do movimento.

A experimentação, pelas crianças, de um repertório de movimentos criativos, que variam em gestos e dinâmicas, culmina em uma movimentação simbólica, repleta de significados. Desse modo, a imaginação dá sentido a novas experiências no mundo, tal como apontam os estudos de Vigotski (2001). Incentivar um modelo educacional que inclua as diversas linguagens artísticas, a exemplo da Dança, significa caminhar rumo à criação de um novo paradigma para a Educação Infantil pautado na expressividade, no movimento e na construção coletiva, favorecendo ainda mais situações que propiciem aprendizados diversos, participação e autonomia das crianças.

O fato de a Educação Infantil ser tão recente, regulamentada há quase 17 anos, exige que as suas diferentes práticas sejam analisadas e discutidas para que se possa redefinir o modelo atual aplicado, que em muito difere do que está posto nas leis e diretrizes que regem a Educação Infantil. É preciso discutir uma proposta educativa que valorize as diversas manifestações e expressões artísticas e que permita conectar as crianças a um conhecimento da sensibilidade delas mesmas e da realidade que as cercam, muito antes da preocupação em ensinar apenas sobre conteúdos objetivos que compõem os currículos escolares, haja vista que os primeiros anos de vida é o tempo da fantasia, do faz de conta, da descoberta e apropriação do mundo e de si mesmas, a partir, essencialmente, da experiência. O reconhecimento do papel transformador da arte passa pela valorização desse saber sensível, que agrega as diferentes dimensões do sujeito.

Aquino (2009) aponta que o modelo de escolarização infantil predominante, com seu conjunto de normas e regras, não considera as necessidades ou indicações das crianças como norteadoras das propostas pedagógicas e raramente permite a elas exercer seu protagonismo na educação, garantindo seu direito de expressar sua percepção sobre o ambiente escolar. Nesse modelo, a sala de atividades se configura apenas como espaço para estudo e trabalho,

sem lugar para o brincar. Desse modo, Aquino indica que a carência dos brinquedos simbólicos e de construção em relação aos dos jogos educativos, artes gráficas, motricidade fina e manipulação revela a imagem da criança e a concepção de Educação Infantil adotada.

Kishimoto (2001) acrescenta em sua análise que a ausência de abordagens direcionadas para as atividades de movimento nas escolas pesquisadas, a exemplo da Dança, pode demonstrar o quanto estas são consideradas pouco relevantes no âmbito da Educação Infantil. Quando ocorrem, na maioria das vezes, são realizadas por um professor sem formação de nível superior em Dança, e que atua de forma dissociada dos outros professores que trabalham em sala, com ênfase em atividades meramente de cunho recreativo, sem explorar suas possibilidades educativas e artísticas, fundamentais nessa etapa do desenvolvimento. A ideia de que o aprendizado se realiza quando a criança assume uma atitude passiva, de imobilidade, reforça a visão dicotômica entre corpo e mente, justo nas idades iniciais, quando a criança precisa ter acesso a experiências diversificadas que ajudem a explorar as inúmeras possibilidades de movimento. Essa visão dicotômica reforça a separação entre os momentos de teoria (corpo estático) e prática (corpo em movimento), dificultando o exercício de propostas voltadas para a educação integral das crianças. Quanto às atividades voltadas às diversas linguagens artísticas e lúdicas, estas também ficam restritas, na maioria das vezes, aos professores que se sentem preparados para realizá-las, haja vista que praticamente não existe na sua formação inicial uma adequada preparação para desenvolver com as crianças tais atividades.

Guirra & Prodocimo (2010) também enfatizam que o brincar, as Artes e as atividades de movimento requerem, tanto do professor quanto da criança, envolvimento emocional, contato social, ações físicas, manifestações da expressividade e criatividade, para assim se realizarem em sua plenitude. Há que ressaltar, porém, que no contexto escolar prevaleceu a noção de que as atividades motoras são responsáveis por gerar “bagunça” dentro da sala de aula. Esse entendimento, por parte do corpo docente, desencadeia atitudes de controle, exigência de imobilidade e de silêncio, como se os momentos de atividades corporais deveriam estar dissociados das outras atividades pedagógicas e ficar restritos ao pátio e ao parque, enquanto a sala se configura como espaço para estudo e trabalho. Nesse contexto, o professor tende a exercer um poder sobre as crianças na forma de inibição e retração das suas manifestações espontâneas. A escola, ao cercear a possibilidade de novas experiências

corporais, logo a partir dos primeiros anos de vida, passa a assumir uma posição que reafirma a dicotomia mente / corpo.

Salientamos que, aliada à carência das linguagens simbólicas e artísticas, as atividades corporais, quando presentes, na maioria das vezes, são vistas apenas como atividades externas de recreação ou de descanso para o professor.

Cientes da riqueza cultural que é inerente a um país de dimensões continentais, o processo de desenvolvimento das crianças precisa envolver experiências diversificadas em diferentes espaços, de modo que possa favorecer uma variabilidade de atividades, como: Dança, Teatro, Música, Artes Visuais, entre outros. A Dança tem como finalidade possibilitar a exploração de movimentos, da expressividade, das ideias e das emoções. Uma criança sem estímulos à mobilidade, principalmente na infância, pode desenvolver padrões de contensão, o que vai impedir a vivência de processos importantes na busca do autoconhecimento e da autonomia. O movimento proposto a partir de situações novas e desafiantes busca permitir a abertura do sujeito para a interação com suas próprias limitações e com o outro. Saltar, correr, rolar, torcer e esticar são algumas das inúmeras ações possíveis ao corpo. Essas ações, quando praticadas com frequência e conduzidas dentro de atividades grupais, com propósitos claros, podem favorecer o desenvolvimento de uma maior consciência dos movimentos e habilidades essenciais ao dia a dia: o equilíbrio, a coordenação, o controle, o impulso, a força e a flexibilidade, aplicados nas ações motoras com vistas a uma vivência harmoniosa em sociedade.

Canen & Xavier (2011) ao discorrerem sobre pesquisas voltadas para a análise do processo educacional, apontam para a contribuição de estudos que trazem as ações e as falas dos diferentes atores escolares, na medida em que a pluralidade desses atores são constitutivos do processo identitário de professores e das crianças. São análises que podem favorecer a reflexão sobre os saberes acionados evitando, entre outros fatores, as dicotomias presentes nos processos formativos. Tanto os professores como as crianças querem saber o que é certo ou errado, o que pode ou não pode ser realizado, enfim, análises que podem ser reduzidas a um “sim” ou a um “não” impedem ou não favorecem o debate sobre as inúmeras e criativas possibilidades que o espaço educacional pode propiciar e que as crianças percebiam a complexidade e a riqueza de cada questão ou aspecto trabalhado.

Esta forma dicotômica de análise tem por origem práticas conservadoras e pouco problematizadoras que, ao longo do tempo, têm fortalecido a hegemonia cultural, reafirmam as distâncias geracionais que oprimem as crianças, haja vista que historicamente elas já vêm sofrendo um processo de exclusão, tal como assinalam os estudos de Ariés (1981), Postman (1999), Sodré (2006) Vasconcellos e Sarmiento (2007).

Franco (2008) indica também que a formação dos professores não está baseada apenas nas teorias. A formação se dá em diferentes contextos, pois é influenciada também pelas experiências vivenciadas no decorrer da atuação pedagógica, tendo em vista que o diálogo entre o processo de formação e as práticas docentes se efetiva no curso da vida profissional de cada professor. Argumenta ainda que deve haver diálogo entre a lógica da prática e a lógica da formação no propósito de favorecer uma atuação reflexiva e voltada para um processo educacional rico em possibilidades. É preciso recorrer às teorias com vistas a desenvolver uma prática que possibilite a autonomia de todos os envolvidos.

Vigotski (2001) assinala que, no curso de seu processo de desenvolvimento, as crianças vão se apropriando da cultura, mediante a construção de significados e sentidos atribuídos às diferentes experiências vivenciadas. Vasconcellos (2008) aponta que uma criança pode apresentar um desempenho quando realiza uma atividade sozinha, porém com a participação de outros podem evidenciar novas possibilidades ou habilidades.

Assim, para discutir a formação de professores é preciso colocar em foco a análise dos saberes envolvidos e das atividades práticas, de modo que a lógica da formação não se distancie da lógica das práticas. Franco (2008) afirma que nos diferentes cursos de formação de professores não há uma preocupação em entrelaçar o saber da prática e a prática do saber. Para a autora é no estágio que o conhecimento teorizado deve se efetivar, pois esta experiência permite a articulação efetiva entre a teoria e a prática.

Os estudos

Buscamos ouvir as crianças sobre os espaços físicos das escolas e as atividades criativas desenvolvidas nas aulas de dança. Trata-se de dois estudos que recorrem às crianças como informantes sobre a Educação Infantil em aspectos que se complementam no que diz respeito às primeiras experiências de educação formal das crianças, quais sejam: a exploração dos espaços para o brincar e atividades de movimento.

No estudo A, ao desenvolver um estudo com a contribuição de crianças do campo de um município do Sul da Bahia encontramos escolas de Educação Infantil com estruturas

físicas que podem representar muitas escolas do campo do Nordeste do país, escolas com péssimas condições de infraestrutura e que não dialogam com as formas de ser e estar das crianças. No estudo colocamos em análise a seguinte questão: como as crianças do campo veem os espaços públicos educacionais que frequentam? Entendemos que o estudo do espaço físico a partir do ponto de vista das crianças pequenas pode contribuir para a discussão das políticas públicas e das propostas pedagógicas, bem como para a análise de aspectos subjetivos das crianças.

Para discutir o espaço escolar, recorremos a seis fotos, tiradas pelas próprias crianças de três unidades escolares de uma mesma nucleação, denominadas no estudo de escolas A, B e C. Explicamos a pesquisa à criança, esclarecendo que precisávamos da ajuda delas para conversar sobre o espaço educacional que elas frequentam e que, para isso, iríamos entregar uma máquina fotográfica para que elas tirassem fotos. Elas deveriam tirar duas fotos de lugares que elas gostavam na escola, duas de lugares que elas não gostavam e duas de lugares de livre escolha. Apresentávamos a máquina, o seu funcionamento e deixávamos um tempo para que elas a manuseassem. Ao final, explicávamos que depois das fotos elas iriam sentar para conversar sobre os locais fotografados e confirmar a aquiescência delas ou não para a participação no estudo.

No estudo B procuramos construir um processo de interlocução com 11 crianças para pesquisar com elas duas questões principais: o que vivenciaram nas aulas de Dança e como percebem a Dança nos seus processos de desenvolvimento. Com estes propósitos, desenvolvemos um estudo qualitativo, descritivo, exploratório, realizado em uma instituição particular⁵ de ensino, localizada na cidade de Salvador, que oferece turmas de Educação Infantil, com grupos formados por crianças de 2 a 6 anos, e Ensino Fundamental, de 7 a 11 anos. Para esta pesquisa escolhemos uma turma específica com crianças entre 6 e 8 anos, onde a maioria já fazia aulas de Dança há pelo menos dois anos. A Dança é proposta a partir de uma parceria com outra instituição particular de Salvador, que desenvolve um trabalho exclusivo de ensino da Dança há mais de 20 anos, consolidada na técnica de Dança moderna de Isadora Duncan, mantendo, desde 1992, um intercâmbio com a Isadora Duncan Foundation de Nova York. Desenvolve uma metodologia de trabalho diferenciado com as crianças de 3 a

⁵ É uma das poucas escolas particulares de Salvador que vem desenvolvendo há dois anos e seis meses um trabalho voltado para a inclusão da Dança desde a Educação Infantil, trabalho este que apresenta uma proposta diferenciada de abordagem da Dança.

7 anos, que possibilita que os conteúdos da Dança, organizados em forma de projetos, considerem os interesses das crianças e as singularidades de cada grupo.

Quanto aos recursos utilizados para o processo de produção dos dados, recorremos a uma máquina fotográfica digital, em modo filmadora, um notebook modelo HP e folhas de registro. A filmadora foi usada para a gravação das aulas de Dança e o notebook para exposição dos vídeos, editados a partir das gravações apresentados durante os processos de interlocução individual com cada criança. As filmagens, portanto, foram utilizadas como mediadoras no processo de interlocução entre a pesquisadora e a criança. Desse modo, cada criança assistiu às filmagens de sua própria aula, filmagens estas que foram submetidas a um processo de edição que resultou em quatro pequenos vídeos, de momentos diferenciados da aula, com duração média de 90 segundos cada.

Os aspectos ressaltados pelas crianças sobre o espaço físico das escolas

Importa destacar aqui que a interlocução através da visualização da foto feita pela própria criança favoreceu a fluência e o detalhamento dos aspectos que as crianças queriam ressaltar. E quando não verbalizaram, pudemos contar com a foto, ou seja, com a sua lente. Elas mostraram-se à vontade ao expor seus argumentos e as que ficaram menos prolixas apontavam e destacavam nas fotos os elementos que pretendiam destacar dos lugares retratados.

Na análise do local que as crianças gostam, a primeira afirmativa que se pode fazer é que os espaços internos parecem ser os preferidos das crianças, haja vista que 62% das fotos foram de locais internos. Contudo, é preciso considerar as características dos espaços oferecidos por essas três escolas para as crianças. A escola **A** não possui espaço externo para as crianças brincarem, e o único espaço aberto é perigoso, pois fica em cima do tanque de água subterrâneo que abastece a escola. A escola **C** também não dispõe de área externa para as crianças brincarem e se locomoverem livremente, pois o único espaço externo é o da horta. Por outro lado, a escola **B** dispõe de espaços abertos, porém são espaços que não têm uma estruturação voltada para as crianças, haja vista que nos espaços abertos dessa escola as crianças apontaram, através das fotos, locais que não gostam no espaço externo, tais como: a área onde o lixo é queimado, uma casinha abandonada e áreas com carteiras quebradas.

O estudo ressalta estas características dos espaços físicos das escolas, pois são escolas para crianças que vivem no campo e que não dialogam com o contexto sociocultural em que

elas estão inseridas, pois não oferecem espaços abertos com elementos da natureza para a exploração ou as brincadeiras das crianças. As crianças campestres que participaram do estudo vivenciam suas infâncias em áreas abertas em contato com a natureza, e quando vão à escola são confinadas em pequenos espaços fechados, restritivos aos modos próprios de vida no campo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) estabelecem o reconhecimento deste modo de vida como fundamental para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais. Cabe ressaltar que este documento indica a necessidade de vinculação da escola à realidade da população, valorizando tradições e práticas ambientalistas saudáveis, além de prever equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade. A escola **B**, apesar de ter um amplo espaço, não dispõe de brinquedos ou recursos nessa área que possibilitem maiores contatos dessas crianças com elementos da sua cultura, fator que impede de que este espaço seja propositivo à interação e à criação da criança.

As escolas também estão distantes do que está preconizado nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), que valorizam o espaço externo no processo de desenvolvimento da criança, bem como a importância da interação com o ambiente natural na estimulação da curiosidade e da criatividade. Destacamos que nenhuma das três edificações foi construída para a Educação Infantil, muito menos para as crianças campestres.

Consideramos que o espaço físico é ativo e proporciona trocas entre usuários e ambiente. Ele causa impacto direto sobre seus ocupantes, favorecendo algumas atitudes e inibindo outras. Contudo, assinalamos neste estudo as mensagens subliminares que tais espaços limitados e sem áreas externas e internas planejadas e enriquecidas estão passando para seus ocupantes: as crianças campestres. As configurações físicas desses espaços demonstram relação com a invisibilidade histórica da infância de crianças, especialmente das crianças pobres moradoras no campo e frequentadoras de escolas de Educação Infantil.

Quanto ao local mais fotografado pelas crianças, a pesquisa aponta para a própria sala e, em seguida, para os elementos da natureza. Estes últimos, e seus elementos constitutivos, foram os mais fotografados na área externa, ou seja: árvores, plantas, pé de cacau, galinha e vasos de plantas.

Quanto às justificativas em relação à escolha dos locais que gostam, o argumento mais frequente foi o brincar. Em segundo lugar, foram as justificativas relacionadas à presença ou à

beleza dos elementos da natureza. Destacam também nas justificativas a presença de móveis e utensílios dos locais e os elementos estético-compositivos (pinturas em parede, e flores). Estudar também aparece na justificativa, mais em menor incidência, tendo em vista que 37% das crianças justificam suas escolhas pelo brincar e 11% mencionam estudar.

Ao analisar o conjunto das fotos dos locais que gostam, os meninos e as meninas fotografaram mais os espaços internos. No entanto, se analisarmos a frequência das fotos por gênero, veremos que 71% das fotos dos meninos foram de locais internos e 29 % de locais externos, porém, 54% das fotos das meninas foram de locais internos e 46% de locais externos. Assim sendo, fica evidente que as meninas fotografaram mais o espaço externo quando buscavam apontar os locais que gostam do que os meninos.

Nos espaços internos, o local mais fotografado pelos meninos foi a própria sala, e pelas meninas foram os elementos constituintes da natureza (árvores, plantas, jarros de plantas). No entanto, os elementos da natureza também foram bem fotografados pelos meninos. Na justificativa de ambos aparece o brincar liderando, mas o brincar aparece com maior incidência nas justificativas das meninas. Este aparece em 38% das justificativas das meninas, enquanto aparece em 29% das dos meninos. Em seguida, ambos destacam nas justificativas o interesse pelo contato ou pela visão da natureza. Além disso, os meninos citaram o estudar em 17% das suas justificativas, enquanto este vai aparecer em 9% das meninas.

Nas análises e discussões dos lugares que não gostam, verificamos que as crianças assumiram uma posição crítica e demonstraram ser observadoras e possuir competência para avaliar o espaço que vivenciam o processo educacional, pois em suas respostas constatamos um olhar atento e crítico dos espaços físicos que não gostam em cada escola estudada. Algumas crianças não precisaram procurar um lugar que não gostassem para fotografar. No dia destinado a essas fotos, já se dirigiam imediatamente para os locais para fazer as mesmas. Outras, contudo, caminhavam pela escola com um olhar investigativo, possivelmente criando ou elaborando critérios para a seleção do local a ser fotografado. Percebemos, nestas, que a pesquisa estava favorecendo a observação de seu espaço para analisá-lo criticamente.

Os espaços internos também foram os mais fotografados nesta categoria, tanto pelos meninos, quanto pelas meninas, o que pode evidenciar que a escolha dos locais internos, na categoria do local que gosta, pode ter sido por falta de opção. Como locais que não gostam as crianças fotografaram: banheiro, biblioteca (na escola que tem), paredes, obstáculos nos

corredores, obstáculo na sala, sala das crianças maiores, lixos em área externa e locais na área externa. Na área interna também apontaram para espaços que não frequentam. No entanto, os locais mais fotografados foram o banheiro e os corredores, localizados na área externa.

Já as meninas das três escolas estiveram em acordo quanto à escolha do banheiro como local que não gostam. Em suas justificativas quanto às críticas a esse local, o que mais aparece é a preocupação com a higiene, pois a palavra *sujo* se apresenta em 31% das justificativas. E as meninas também focaram suas lentes para outros lugares considerados *sujos*. Os meninos citam esta palavra em 18% das suas justificativas, mas demonstram preocupação com a higiene em menor incidência do que as meninas.

Meninos e meninas têm em comum em suas justificativas a preocupação com a integridade física e a estética do ambiente. Assim, 27% das justificativas das meninas e 26% das justificativas dos meninos fazem referência ao local fotografado oferecer algum tipo de risco à sua integridade física. Enquanto 20% das justificativas dos meninos e 18% das justificativas das meninas mencionam que o local escolhido é feio.

Quanto aos locais de livre escolha retratados e que não gostam, mais uma vez focalizavam espaços físicos que não constituem para as crianças territórios de identidade, bem como locais que não consideram agradáveis esteticamente. Ou seja, locais que não têm acesso: sala das crianças maiores e espaços que servem de depósito de cadeira quebrada. E locais sujos.

Acrescentamos ainda em nossa análise que as crianças demonstram interesse pelas características estéticas do espaço físico, pois relatam que gostam de observar ou de ver as árvores e as flores pela janela da sala, apreciam e criticam pinturas em paredes, avaliam a organização da sala, apresentam desconforto com lixos espalhados.

As análises das crianças sobre as aulas de dança

Durante o processo de interlocução sobre o que aprendiam a respeito de movimentos na dança, elas verbalizaram sobre a variedade de movimentos e muitas sentiram a necessidade de dançar. Das nove crianças que responderam a essa pergunta, seis passaram a dançar, realizando passos das aulas ou criando outros movimentos. Seguem algumas falas:

B7⁶: — *Ah, a gente aprende vários movimentos, em pé, sentado, deitado, saltos, giros, a gente aprende muito.*

F6: — *A gente aprende movimentos de dançar, de capoeira, um bocado de movimentos. A gente faz de balé, de cantora, de sereia, de um bocado de coisa.*

A maioria das crianças lembrou e/ou citou os exercícios, reforçando o aprendizado de movimentos e passos novos, e muitas dançaram durante praticamente todo o tempo da interlocução. Nesse momento, os movimentos se sobressaíram em relação às palavras, pois, para as crianças nessa faixa etária, o fazer parece ser mais significativo e espontâneo que a expressão verbal. As crianças revelaram sua capacidade de apropriação dos movimentos e transpareceram, através da disponibilidade para dançar, o quanto essa experiência é significativa para elas. Assim sendo, cabe ressaltar o quanto as crianças aprenderam a falar/expressar através dos movimentos e da dança.

Vale ressaltar que nas interlocuções, termos diversos que se referem à possibilidade da criança elaborar sua própria dança, foram usados com o mesmo sentido, a exemplo de criar, inventar, dançar do seu jeito, improvisar. Este último foi usado apenas pela entrevistadora, em poucos momentos, pois as crianças questionavam o significado da palavra improvisar. Quando a entrevistadora utilizava os outros termos, logo compreendiam o sentido da pergunta. Dentre nove crianças, cinco delas indicaram preferir criar sua própria dança, argumentando que é mais fácil, mais interessante, oferece maior liberdade e proporciona um sentimento de alegria, vejamos a resposta de C8:

C8: — *Fazer do meu jeito, que daí você não fica com dificuldade pra fazer os mesmos movimentos que a pessoa faz. Tipo, você estica a perna e eu não consigo esticar... Eu posso dançar no ar livre sem imitar o que a pessoa está fazendo, e fazer do meu jeito, eu me sinto bem melhor assim. Meu corpo que pede para eu fazer o que eu faço... Eu gosto muito de dançar...*

Contudo, duas crianças afirmaram que gostavam mais de seguir os movimentos demonstrados pela professora. Uma delas afirmou ser tímida e ter vergonha de dançar sozinha. A criança J6, assim como a G7, foram as únicas crianças que utilizaram o adjetivo

⁶ Identificamos no texto cada criança com uma letra e um número. As letras indicam a ordem de interlocução com as crianças, ou seja: a primeira criança a responder foi a criança A, a segunda B e assim por diante. Os números indicavam a idade das crianças. Logo, B7 foi a segunda criança entrevistada e tinha 7 anos.

“bonito” nas suas falas para justificar suas escolhas. J6 ressaltou sua preferência pela reprodução dos movimentos da professora, apesar de ter dançado/improvisado bastante durante a interlocução. Assim, reforçamos os cuidados para não atribuir às falas significados definitivos, nem delas aferir afirmativas categóricas, valorizando sempre as falas da criança, porém, relativizando as conclusões do pesquisador.

As improvisações em dança ou inventar coisas novas que as crianças assinalaram são elaborações que não se enquadram na definição de “coreografia pronta”, mas em processos constantes de composição. Essas composições oferecem pistas sobre seus criadores, suas percepções, entendimentos e modos de se relacionar com o mundo/sociedade que estão inseridos. Rudolf Laban acreditava que as “danças livres” proporcionavam experiências corporais espontâneas e ricas, dando acesso a um vasto vocabulário, além da busca de um domínio consciente do movimento, das suas habilidades expressivas por meio da arte do movimento e, acima de tudo, da valorização da diferença, e não da uniformização (MARQUES, 2010).

Continuando a reflexão sobre os exercícios de improvisação, perguntamos às crianças os significados dos movimentos que faziam, e quando pareciam não ter compreendido o sentido da pergunta, reelaborávamos a frase com outras expressões, tais como: o que sentiam ou o que pensavam quando estavam improvisando. Das seis crianças que fizeram referências à imaginação e fantasia, usando metáforas para explicar os sentidos de seus movimentos, quatro também relacionaram com elementos da natureza. Ao mesmo tempo que vão respondendo, as crianças dançam e exemplificam os argumentos com movimentos que vão criando. Reproduzem os impulsos do vento, das ondas, as quedas e o voo das aves. Essas respostas expressivas deixam evidente que a dança, quando trabalhada como expressão artística, favorece o potencial criativo e imaginativo da criança, proporcionando novas possibilidades de expressão e a exploração de movimentos no espaço, bem como favorece a demonstração de sentimentos revelados através das expressões: *“Eu me sinto livre, igual uma ave”, “todo mundo dança como quiser, dança porque quer”, “eu fico solta”*.

O método adotado pela escola e a apropriação desse método pela professora buscam incorporar práticas educacionais que sejam sensíveis e respeitosas às necessidades e aos direitos da criança. Nessa perspectiva, o ensino da dança não se reduz a um conteúdo a ser ensinado às crianças, mas se configura em uma metodologia de trabalho vinculada às práticas pedagógicas que estão em movimento na escola. Em algumas aulas, no momento inicial em

roda, as crianças sugerem atividades ou temas de interesse, salientando que a professora, já com sua proposta, pode vir a articular, se achar procedente, as sugestões apresentadas de modo a contemplar os interesses daquele momento. Essa prática demonstra a presença da “escuta da criança” na construção da metodologia.

Pinto & Sarmiento (2013) argumentam que, ao considerar as crianças atores sociais, reconhece-se a sua capacidade de construção simbólica e da constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Os autores sustentam que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participam. Trata-se assim de assumir que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência e protagonismo nos diferentes espaços sociais. Esse pressuposto teórico fundamenta a criação de novas práticas pedagógicas e políticas públicas para a Educação Infantil, entretanto, ainda é pouco incorporado pela nossa sociedade adultocêntrica.

No que se refere à cultura da infância, que delimita a diferença entre o universo de adultos e crianças, Sarmiento identifica quatro aspectos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade ocorre quando as crianças aprendem com as outras crianças nos espaços de partilha comuns. Esse traço cultural pode ser bem percebido nas aulas de dança, onde a troca, o compartilhamento do espaço e o exercício da observação são constituintes do processo das aulas. A ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas das crianças, uma vez que não há distinção para elas entre brincar e fazer coisas vistas pelos adultos como “sérias”. Através das brincadeiras, as crianças refletem e interpretam situações vividas no cotidiano, correlacionando muitas vezes a dança a brincadeiras, momentos de prazer e divertimento. O mundo do “faz de conta” ou fantasia do real, constitui um elemento central da atribuição de significado às coisas pelas crianças, e da sua capacidade de enfrentamento das situações difíceis. Na dança, a importância desse mundo permite trabalhar outras dimensões, utilizar todo o potencial do imaginário e da criatividade das crianças, e em alguns casos, trabalhar situações difíceis e controversas. O conceito de reiteração de Sarmiento implica a capacidade da criança de transposição e fusão do espaço/tempo e da relação do real com o imaginário. Esse conceito é apropriado para as atividades de dança e brincadeiras, desde que as professoras favoreçam a criatividade e possibilitem a construção de cenários fictícios, que remetam a sensações corporais em espaços diferenciados, a exemplo de dançar na floresta, no solo movediço, nas nuvens, na água.

Algumas considerações finais

Nas análises e discussões com as crianças ficou evidente que o processo educacional não deve ficar restrito aos conteúdos propostos para cada etapa educacional. O processo deve ser propositivo, no sentido de favorecer inúmeras possibilidades que podem ser desenvolvidas no espaço escolar. As crianças apontaram para aspectos do espaço escolar que mais gostam, bem como souberam ressaltar os que se configuram como perigosos ou inadequados às suas necessidades e, ao longo de suas explicações ressaltaram a necessidade de espaços abertos propícios às brincadeiras e ao contato com os elementos da natureza. Na discussão sobre as aulas de dança as crianças ressaltaram a participação delas no processo de planejamento das aulas, o respeito à possibilidade de expressão inerente a cada uma delas, o ensino flexível voltado a novas experimentações, diferentemente de um ensino de técnicas rígidas para a dança, engessadas em códigos preestabelecidos.

As reações das crianças durante as interlocuções, tanto nas falas quanto na iniciativa e na criatividade para se movimentar, evidenciaram o seu envolvimento com esse processo educativo e artístico e, ao mesmo tempo, divertido e descontraído. As crianças não se restringiram a falar dos aprendizados motores, nem se limitaram ao dualismo do “eu gosto/eu não gosto”, mas abordaram com propriedade muitas questões: a dança como espaço de vivência para novos aprendizados, desafios, superação de limites, interação em grupo, prazer, divertimento, projeção de futuro, percepção das individualidades, enfim, a prática da dança como uma oportunidade, valorizada e reconhecida por elas.

Nas interlocuções, as crianças destacaram a importância da variedade dos exercícios, relacionada à atitude da professora de propor novas atividades desafiadoras, bem como a troca proporcionada pelo convívio com as outras crianças. Relataram conhecimentos adquiridos em relação à forma de apropriação do espaço, postura, assim como a incorporação de um novo vocabulário de movimentos. As crianças demonstraram sentir prazer com as aulas e desejo em dar continuidade à prática, prazer este relacionado à construção de novos vínculos de amizade, a experiências diversificadas, à superação de limites, ao contato com novos estímulos sonoros e criativos.

A análise dos espaços físicos das escolas permite afirmar que as crianças do campo nos apresentam aspectos relevantes ao seu processo de desenvolvimento e nos dão pistas sobre a importância da organização de espaços físicos que atendam a esta diversidade e aos anseios das populações camponesas, ressaltando que podem ser parceiras para o delineamento de políticas públicas mais inclusivas, que as vejam, as percebam e as escutem.

Referências

AQUINO, Ligia Maria L. Linguagens na Educação Infantil: Coisas desimportantes de transver o mundo. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL 17 COLE, 2009, Campinas. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil COLE**. Campinas: Unicamp, 2009, v. 1, p. 1-12.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2006, v.1. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 18 jun. 2014.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./de, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODOCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz: rev. educ. fis.** (Online), Rio Claro, v. 16, n. 3, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POSTMAN, Neil. A criança em extinção. In: POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. In: DELGADO, Ana Cristina Coll. **A emergência da Sociologia da Infância em Portugal**. São Paulo, Ed: Segmento, 2013.

SODRÉ, L. G. P. A (re)significação do papel da criança em diferentes contextos sociais e um breve paralelo com o modelo de desenvolvimento vigente. In: COLINVAUX, Dominique; LEITE, Luci Banks; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco (Orgs.). **Psicologia do Desenvolvimento**: reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 187-202, 2006.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da Infância**: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 62-81, 2008.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (In) Visível**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 7-24, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.