

Anais do Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância

**Núcleo de Educação Infantil -
Paulistinha/Unifesp
São Paulo - Setembro/2019**

Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância

Professora sim, tia não!

Núcleo de Educação Infantil - Paulistinha / Unifesp

São Paulo, de 12 a 14 de setembro de 2019

I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: Professora sim, tia não (2019: São Paulo, SP).
x, 205f.

Anais do Congresso de Práticas e pesquisas na Educação da Infância., setembro, 2019. São Paulo, SP.

Evento realizado pelo Núcleo de Educação Infantil – Paulistinha/UNIFESP.

I. de Oliveira Camargo, Andréia Regina. II. De Araújo, Thaise Vieira. 1. Educação Infantil. 2. Docente. 3. Técnicas de Pesquisa. 4. Congresso

CDD 370

I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância:

Professora sim, tia não!

Núcleo de Educação Infantil – Paulistinha / Unifesp
São Paulo, de 12 a 14 de setembro de 2019

Comissão Organizadora
Andréia Regina de Oliveira Camargo (coord.)
Thaise Vieira de Araujo (coord.)
Alessandra Carvalho Moreira
Ana Paula Santiago do Nascimento
Bruna Breda
Carla dos Santos Assumpção
Dilma Antunes da Silva
Fabiana de Godoi Buzzini Moço
Ítalo Butzke
Juliana Diamante Pito
Luciana Alves
Luciane Cristina Fantini dos Santos
Lucyane Dias de Souza
Nadia Massagardi Caetano da Silva
Sandra Aparecida Ferreira da Silva Pazinatto
Tânia Maria Massaruto de Quintal

Universidade Federal de São Paulo
Reitora Soraya Soubhi Smaili

Núcleo de Educação Infantil – Paulistinha
Diretora Luciana Alves

Comissão Científica:

Prof^ª. Dra. Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira
Prof^ª. Dra. Ana Paula Santiago do Nascimento
Prof^ª. Dra. Andréia Regina de Oliveira Camargo
Prof^ª. Dra. Bruna Breda Prof.
Ms. Cléber Nelson de Oliveira Silva
Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite
Prof^ª. Ma. Dilma Antunes da Silva
Prof^ª. Dra. Fernanda Cristina de Souza
Prof^ª. Ma. Juliana Diamante Pito
Prof^ª. Ma. Luciana Alves
Prof^ª. Dra. Maria Walburga dos Santos
Prof^ª. Ma. Nadia Massagardi Caetano da Silva
Prof^ª. Dra. Suzana Marcolino
Prof^ª. Ma. Tânia Maria Massaruto de Quintal
Prof^ª. Ma. Thaise Vieira de Araujo

Editorial:
Bruna Breda

Realização:
Unifesp – Paulistinha
Apoio: VUNESP

SUMÁRIO

<u>O I CONGRESSO DE PRÁTICAS E PESQUISAS NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: PROFESSORA SIM, TIA NÃO!</u>	9
<u>EIXO 1: FORMAÇÃO DOCENTE</u>	10
GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E OS DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS Amanda Rodrigues Duarte; Daniela Finco	11
PERCEPÇÕES DE BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APROXIMAR FAMILIARES E RESPONSÁVEIS À ESCOLA DA INFÂNCIA Gabriela Novaes	16
(IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO Gabrielle Alves; Daniela Finco	18
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E PROFISSÃO Janaina Cacia Cavalcante Araujo	24
A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DIÁLOGO E DOCUMENTAÇÃO COMO FUNDAMENTOS DO PROCESSO FORMATIVO Juliana Diamante Pito	31
A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA Tânia Maria Massaruto de Quintal; Ana Paula Santiago do Nascimento	37
CULTURA POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Edilene Carvalho Vieira	41
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Regina Maria da Silva	44
PROMOVENDO A SAÚDE COM TERAPIAS NATURAIS Carolina Jacomini do Carmo; Anna Christina Maceió Ananias de Assis; Alexandra Oliveira Bueno.....	49

<u>EIXO 2: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA DA INFÂNCIA</u>	52
NO MUNDO DOS PEQUENOS APARECEM CRIATURAS GIGANTES Alex de Assis Inêz; Ítalo Butzke	53
EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR HEURÍSTICO E ABORDAGEM PIKLER-LOCZY Camila Mendes Pinheiro	59
SABORES, SABERES E RELAÇÕES: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA HORA DO LANCHE Carolina Lenza Simão	64
ABACATE TEM CAROÇO Kátia Rosana Moreira da Silva	68
OBJETOS DO COTIDIANO Luciana Liberato	72
JORNAL ESCOLAR “PLANETA SÔNIA”: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM OS BEBÊS, AS CRIANÇAS PEQUENAS E A COMUNIDADE ESCOLAR Maria Cristiane Bortotto de Faria; Anamaria Guaraldo Walter	78
COM QUANTAS LINGUAGENS PODEMOS CONHECER UM GIGANTE? Nádia Massagardi Caetano da Silva	82
A IMPORTÂNCIA DE DIALOGAR COM AS CRIANÇAS Naiara Francini Sanataniello	88
DIÁLOGOS FREIRIANOS ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUDESTE E DO NORDESTE: FLORES E FRUTOS Nilmara Helena Sprezza; Sandra Maria Xavier Beiju	94
DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DA PARCERIA ENTRE A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS: VAMOS FALAR SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO? Noeli Aparecida Fernandes; Daniela Finco	100
LITERATURA INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL Regiane Ibanhez Gimenes Berni	105
APRENDIZAGEM, GÊNERO E INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOCIAL Roberta Seixas; Keila Isabel Botan; Marcia Cristina Argenti Perez	110
CAIXA DA NATUREZA (SER CRIANÇA É NATURAL) Darlene Gloria Maria Tourinho Costa; Luciane Fantini dos Santos	116

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO PESSOAL, AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIAS Débora Evelin Alcantara Correia	118
RECEBER BEBÊS E FAMÍLIAS NO BERÇÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ACOLHEDORA DE INSERÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA Diana Cristina Vicente da Silva	120
A ÁFRICA QUE TODOS DEVERIAM CONHECER Elaine Cristina Barros Barbosa	122
EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM OS BEBÊS: INTER (AÇÃO) ENTRE OS BEBÊS, OS LIVROS E OS ADULTOS NO CONTEXTO DO BERÇÁRIO Eloiza Rodrigues Centeno	125
A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS INVESTIGATIVOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: A VIDA DAS ABELHAS Fabiana de Godoi Buzzini Moço	126
A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS COMO FERRAMENTAS NO ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO NEI-PAULISTINHA Cecília Silva Santos, Gilvanice Lima do Nascimento	128
HISTÓRIAS MATEMÁTICAS Luciane Fantini dos Santos	130
ALFABETO CORPORAL Lucyane Dias de Souza; Darlene Costa	132
ARTE IDENTIDADE E LITERATURA NEGRA Maria Cilene Lucas Vieira	134
PROJETO DE LEITURA: A CULTURA POPULAR E A LITERATURA DE CORDEL Regina Teixeira De Almeida; Viviane Margarida Mendes Carvalho Azevedo	138
PENSANDO E VIVENCIANDO A CULTURA POPULAR: A VIDA DOS FULNI-Ô Rosimeire Andrade de Jesus	140
PODE APAGAR A LUZ! TEATRO DE LUZ E SOMBRA NA ESCOLA DA INFÂNCIA Fernanda Batista Santos; Ítalo Butzke	142
EXPERIÊNCIAS EM INTERCAMPOS Regiane Ibanhez Gimenes Berni	147

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS NA PRÉ-ESCOLA	
Edenilton da Silva Muniz; Edemilson da Silva Muniz	151
<u>EIXO 3: PESQUISAS EM INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO</u>	156
ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?	
Érica Rodrigues Vieira	157
PRÁTICAS DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CONVITE PARA NOVOS OLHARES E EXPERIÊNCIAS A PARTIR DOS TECIDOS E LINHAS	
Lidiane Cristina Loiola Souza	163
ALICE MEIRELLES REIS: A PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DÉCADAS DE 20 E 30 EM SÃO PAULO	
Margarida de Souza Barbosa	168
CRIANÇAS VISTAS – AS FOTOGRAFIAS DE VINCENZO PASTORE E OS RASTROS DE MEMÓRIAS APAGADAS	
Maria Cristina Stello Leite	174
POR UMA PEDAGOGIA “MENINA”: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS	
Marta Regina Paulo da Silva	179
AS MENINAS NEGRAS: VISIBILIDADES E RESISTÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosa Silvia Lopes Chaves; Daniela Finco	184
DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E GÊNERO	
Solange Oliveira Ferreira; Daniela Finco	190
CORPOS E CULTURAS INFANTIS NO LITORAL PAULISTA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL COM CRIANÇAS PEQUENINHAS	
Vivian Colella Esteves	195
COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORES E INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS	
Iara da Silva Freitas; Márcia Helena da Silva Melo	201

O I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: "Professora sim, tia não!"

O I Congresso de Práticas e Pesquisas na Educação da Infância: "Professora sim, tia não!" emerge do I Encontro de Práticas, Pesquisas e Formação de profissionais da Educação Infantil: infâncias e democracias, realizado em outubro de 2017, idealizado e organizado pelas Professoras EBTT (Educação Básica, Técnica e Tecnológica) do Núcleo de Educação Infantil - Paulistinha/Unifesp.

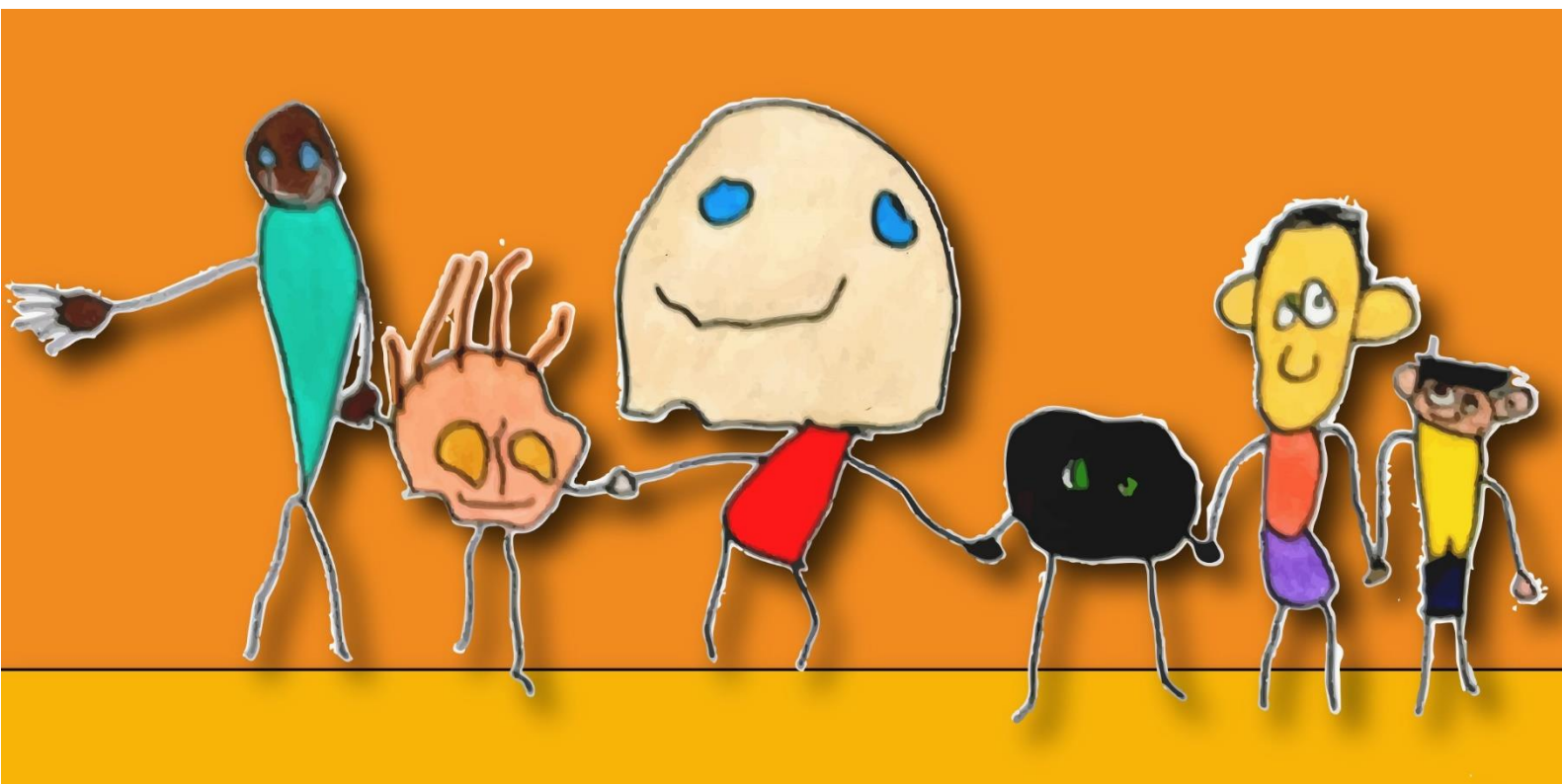
No intuito de possibilitar momentos de diálogo e reflexão sobre práticas pedagógicas e pesquisas, com enfoque na problematização da docência, na precarização e profissionalização do trabalho com a infância na escola, buscou corroborar e fortalecer as discussões de Paulo Freire, educador de extrema importância para a educação.

Desta forma, o objetivo foi contribuir com a formação docente, qualificando a prática em diálogo com os estudos da área e marcando o lugar imprescindível de professoras e professores no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Contou com três Eixos Temáticos nos quais foram divididas as mesas redondas e as apresentações de trabalho, a saber: "Formação Docente"; "Práticas Pedagógicas na Escola da Infância" e; "Pesquisas em Infâncias e Educação"

Foram três dias de intensas trocas entre professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores que de alguma forma se preocupam com as crianças, a infância e sua educação. Ao todo, foram apresentados 45 trabalhos nas modalidades comunicação oral, pôster, oficinas e mini-cursos inscritos; e foram recebidos nesses três dias dezenas congressistas que puderam conhecer o Núcleo de Educação Infantil – Paulistinha, tendo em vista que a Mostra Cultural de 2019 teve seu início durante o Congresso.

Eixo 1: Formação de professores



A docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental se articula às propostas curriculares de formação inicial e continuada, permeada por experiências, concepções e representações sobre as crianças, a infância, a educação e o cotidiano da escola da infância. Este eixo busca, portanto, debater a formação docente, em suas diferentes dimensões e os desdobramentos no cotidiano da escola.

GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E OS DESAFIOS ATUAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Eixo 1: Formação Docente
Comunicação Oral

Amanda Rodrigues Duarte – UNIFESP
(amanduarte.prof@gmail.com)

Daniela Finco – UNIFESP
(dfinco@unifesp.br)

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil; gênero; pedagogia crítica feminista; formação docente.

OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado em andamento busca pensar o momento político atual, a produção e os debates acadêmicos sobre as temáticas de gênero no âmbito das políticas públicas de educação, destacam as contradições entre as propostas de inclusão do gênero nos planos educativos e a deficiência de ações que garantam a devida implementação das novas exigências para a atuação docente. Buscamos desse modo, refletir sobre a eliminação das desigualdades de gênero como temática prioritária nas políticas públicas de educação, uma tarefa que exige a inclusão no currículo da formação docente inicial a perspectiva de gênero.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração.

Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p. 425)

Sompolinski (2018) citando Paulo Freire, diz que é “necessário entender e refletir sobre o significado da ação de ensinar e da ação de aprender. Portanto, necessário refletir sobre quem ensina e quem aprende;” (SOMPOLINSKI, 2018, p. 151) Pensando na ação de ensinar, Paulo Freire compreende que: “sobre a prática educativa, reconhecendo a

responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada.” (FREIRE, 2017, p. 93). Considerando a responsabilidade da prática docente, visando a prática educativa responsável e comprometida com os dilemas sociais, demanda-se a luta pelo rompimento das desigualdades a fim de defender a cidadania e a democracia. Esta pesquisa no âmbito da formação inicial docente, articuladas aos documentos nacionais e internacionais que respaldam a relevância desta discussão, possibilitam pensar na garantia dos direitos diante de tempos de retrocesso no campo dos Direitos Sociais e na emancipação de gênero.

OBJETIVO

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar como se articulam as questões de gênero na formação docente inicial em 3 Universidades Públicas de São Paulo. Tem como objetivos específicos analisar as grades curriculares e Planos de ensino dos cursos de Pedagogia identificando a presença das questões de gênero. E analisar os documentos nacionais e internacionais que abordam gênero para a educação e olhar para a articulação desses documentos com o currículo do Ensino Superior dos cursos de formação docente inicial.

QUADRO TEÓRICO

Estudos sobre a formação docente expõem currículos de licenciatura que apontam a fragilidade de arranjos disciplinares como também denunciam o peso de novas demandas colocadas sobre as estruturas escolares e sobre os ombros dos docentes. Muitas dessas demandas estão justamente relacionadas a aspectos culturais, sociais e de valores, nos quais se enquadram as questões de gênero, de raça, de diversidade. Essa avaliação precisaria levar à discussão o real e atual papel da escola e da formação docente. Esse assunto não está ausente dos debates acadêmicos e políticos voltados para a educação. Ao contrário “o campo da educação tem vivenciado constantes e persistentes reformas e experimentações.” (UNBEHAUM, 2014, p. 83). Desse modo, a pesquisa será desenvolvida a partir da análise dos documentos de grades curriculares de Universidades Estaduais e Federais e a sua articulação com documentos nacionais e internacionais que apontam as discussões de gênero para a formação docente inicial e também a partir das análises de entrevistas semiestruturadas que serão realizadas com professoras/es e coordenadoras/es que organizam

os currículos. Tem como referencial teórico as Políticas Públicas de Educação e Gênero (UNESCO, 2014; VIANNA e UNBEHAUM, 2006; 2014; 2016, CARREIRA et al, 2016) Pesquisas sobre Gênero e Formação Docente (LOURO, 2000, 2003; ULIVIERI, 2007; UNBEHAUM, 2014; FINCO, 2018; MORUZZI, SILVA e BARROS, 2018) e tem também como referência a Pedagogia Crítica Feminista (ULIVIERI, 2007; FINCO, FARIA e GOBBI, 2015; FINCO, SILVA e FARIA, 2018; POUGY, 2017) essa última as perspectivas feministas problematizam o campo da Pedagogia. A análise dos documentos confrontadas com os documentos que sinalizam o debate de gênero para a formação docente, potencializa-se como um elemento fundamental na superação das desigualdades.

METODOLOGIA EMPREGADA

Empregamos como instrumento metodológico a pesquisa qualitativa, em razão da “sua atenção preferencial pelos pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131). Para a análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais e Federais de São Paulo, publicados pelas Universidades nos sítios eletrônicos, a análise das políticas públicas nacionais e internacionais que apontam para a discussão de gênero; publicadas nos sítios eletrônicos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e das Secretarias dos Direitos Humanos (SDH); e para a análise das entrevistas com 6 professoras/es e coordenadoras/es dos cursos formadores que pensam o currículo, empregamos a análise de conteúdo a qual implica o estudo das motivações, atitudes, crenças, tendências. Como indica Triviños (1987) busca-se “desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza.” (p. 60) As entrevistas semiestruturadas com tópicos e questões orientadoras, permitirão conhecer a experiência e os desafios de cada proposta curricular procurando fazer com que os/as interlocutores/as tenham a liberdade para falar sobre a temática. (UNBEHAUN, 2014)

RESULTADOS ESPERADOS

A construção dessa pesquisa de mestrado em andamento, espera ofertar caminhos para uma educação democrática e emancipatória a partir das análises de gênero para a educação de crianças. Percebemos gênero, uma categoria urgente a ser refletida na articulação com a formação docente inicial, em razão das futuras professoras/es vivenciarem

com crianças pequenas seus cotidianos nas instituições, cuja temática far-se-á confrontada, inclusive nas transgressões colocadas pelas próprias crianças. Articulada a isso, e tendo em vista as contradições das propostas das políticas públicas de gênero e as deficiências de ações para a implementação destas propostas (VIANNA, UNBEHAUN, 2006) demanda-se, portanto, dialogar com os formadores/as destes futuros professores/as, olhar para a formação docente inicial, os currículos dos cursos de Pedagogia e para as políticas públicas de educação, tendo em vista o compromisso de fomentar práticas educativas emancipatórias, que levem em conta a equidade como um direito humano básico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARREIRA, Denise, et al. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

FINCO, Daniela; SILVA, Adriana; FARIA, Ana. Lúcia. G. . Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *ZERO-A-SEIS* (FLORIANÓPOLIS), v. 20, p. 02-10-10, 2018.

FINCO, Daniela; FARIA, Ana. Lúcia. G.; GOBBI, Márcia Ap. (Org.). *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, *Fundação Carlos Chagas*, 2015. v. 01. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra. Ed. 55ª, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Gênero e Sexualidade*. Porto. Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

MORUZZI, Andrea Braga; SILVA, Bianca Neves Borges da; BARROS, Bruna Curry de. *Formação de Professores da Educação Infantil: a especificidade em questão*. In: Abramowicz, Anete; Henriques, Afonso Canella. *Educação infantil: a luta pela infância* (orgs). Campinas: Papirus Editora, 2018.

POUGY, Lilia Guimarães. *Pedagogia de gênero e o feminismo em perspectiva: implicações à cidadania brasileira*. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017

SOMPOLINSKI, Silvia Morin. *A Arte da Formação Docente*. In: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral. *Eu ainda sou criança: Educação Infantil e resistência* (orgs). São Carlos: EDUfscar, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Claudia e UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. IN: Carreira, Denise. *Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016. p.p.53-119.

VIANNA, CLAUDIA e UNBEHAUM, SANDRA. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. Educ. Soc. 2006, vol.27, n.95, p.407-428.

ULIVIERI, Simonetta. *Educare al femminile*. una Storia da Scoprire, Milano, Guerini, 2007

UNESCO. *Seminário Educação em Sexualidade e Relações de Gênero na Formação Inicial Docente no Ensino Superior* - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 9 de outubro de 2013, Relatório Final. Brasília: UNESCO, 2014.

UNBEHAUM, Sandra G. *As questões de gênero na formação inicial de docentes: tensões no campo da educação*. Tese (doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

PERCEPÇÕES DE BEBÊS, CRIANÇAS E FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APROXIMAR FAMILIARES E RESPONSÁVEIS À ESCOLA DA INFÂNCIA.

Eixo 1: Formação Docente
Comunicação Oral

Gabriela Novaes - PUC-SP/SME -SP
(gabrielanovaes1@gmail.com)

Palavras-Chave: Educação Infantil. Famílias. Formação docente.

A presente comunicação oral refere-se à uma pesquisa concluída durante o mestrado profissional do Programa de Formação de formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Por meio de um convênio estabelecido entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, coordenadores pedagógicos e demais gestores tornaram-se pesquisadores da própria prática. O objeto de pesquisa abordado trata das estratégias formativas da coordenadora pedagógica pesquisadora para aproximar familiares e responsáveis do cotidiano da instituição de educação infantil. A pesquisa teve como objetivo, investigar um Centro de Educação Infantil municipal cujo trabalho com as famílias apresenta uma trajetória reconhecida em sua região e entre os educadores que acompanham seu percurso. Dessa forma, a problemática deste estudo emerge do questionamento: como a relação escola e família é concebida pelos pais, responsáveis e familiares de bebês e crianças de um Centro de Educação Infantil e nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo. O referencial teórico buscou identificar pesquisas realizadas com os temas da relação família e escola em instituições educativas que atendem bebês e crianças pequenas e a diversidade de possibilidades para a construção de um trabalho participativo e responsável entre as duas instâncias. Sabendo que vínculos e cumplicidade entre família e instituição não ocorrem espontaneamente, pois necessitam de tempo e disponibilidade dos profissionais que atuam na instituição, Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016) apontam que é a vivência cotidiana que constrói o pertencimento e provoca a participação, experiência que inicia pelo acolhimento aos bebês e crianças sempre em interação com a família. A pesquisa de cunho qualitativo utilizou como procedimentos metodológicos: observação, entrevistas, análise de questionários formulados por professores de educação infantil durante os horários de formação em contexto, consulta aos registros da

unidade educativa, análise de documentos e publicações oficiais da Secretaria Municipal de Educação relacionadas à educação infantil e a relação da escola com as famílias. Além da análise às respostas dos questionários, as várias formas de contato com os pais, tais como reunião de pais, Mostra Cultural da unidade, rede social *Facebook* do CEI e projetos que incentivam a interação também constituíram material de pesquisa. Diante da análise dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos utilizados, pode-se concluir que o trabalho de qualidade com as famílias e responsáveis de crianças que frequentam a instituição educativa resulta de um conjunto de práticas construídas gradativamente a partir de um trabalho reflexivo de avaliação, retomada de ações significativas e diálogo constante entre gestores, docentes, equipe de apoio à educação e familiares, e da observação das necessidades e interesses de bebês e crianças. As práticas investigadas mostram que onde há convivência, há conflito, mas quando as instâncias se aproximam, ainda que com argumentos diferentes para os mesmos objetivos, a relação família e equipe educativa resulta em cumplicidade, afinal, as duas instâncias trabalham para um interesse em comum: um excelente início de vida para os bebês e crianças pequenas.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M.; NOVAES, G. Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias. In. SANCHES, E.; PASSARELLI, L. (Orgs.); **Formando formadores para a escola básica do século XXI: Relatos de pesquisa III**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- NOVAES, G. **Construindo vínculos e compartilhando experiências: educação infantil de zero a três anos e o trabalho com as famílias**. 2018. 136 f. Dissertação de Mestrado em Educação - Formação de Formadores - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, 2018.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASSOS, F.; MACHADO, I. O bem-estar das crianças, famílias e equipes educativas: as transições sucedidas. In. Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J.; Monge, G. (Orgs.) **Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica**. Coleção Infância nº 19. Porto: Porto Editora, 2016.

(IN)VISIBILIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO: UMA ANÁLISE DO PRÊMIO CONSTRUINDO A IGUALDADE DE GÊNERO

Eixo 1: Formação Docente
Comunicação Oral

Gabrielle Alves – UNIFESP
(gabriellealves@hotmail.com)

Daniela Finco (orientadora) – UNIFESP
(danielafinco@gmail.com)

OBJETO DE PESQUISA

Esta pesquisa busca analisar as publicações dos Cadernos *Prêmio Construindo Igualdade de Gênero*, identificando temáticas abordadas em relação à infância e a Educação Infantil. O contexto da elaboração de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, além de caminhar a passos lentos, encontra-se mobilizado por forças antagônicas marcadas por retrocessos. Esta pesquisa de iniciação científica, em andamento, está sendo realizada através de análise documental, a partir do mapeamento dos temas abordados nas produções escritas premiadas. Os dados parciais apontam para a carência de trabalhos premiados que especifiquem as particularidades da infância e das crianças pequenas. O que significa esse silenciamento e estas lacunas? O que estas políticas de gênero significam para as crianças pequenas e para suas vidas cotidianas? Por que precisamos discutir gênero e educação da infância? A pesquisa dialoga com os Estudos Sociais da Infância (QVORTRUP, 2011; FINCO e FARIA, 2011), que alertam como meninas e meninos são eminentemente parte da sociedade e vivenciam os acontecimentos sociais de acordo com suas especificidades.

Palavras-chave: Estudos de gênero; Políticas Públicas de Igualdade de Gênero; Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero; Educação Infantil; Direitos Humanos

OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo: 1) Coletar e analisar as publicações dos *Cadernos do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, a partir de uma proposta reflexivo-crítica sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. 2) Realizar mapeamento das temáticas abordadas, efetuando uma análise das principais ideias facilitadoras e dificuldades dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas, para lidar com as questões de gênero, trazendo subsídios para formação docente.

METODOLOGIA

Nesta primeira etapa da pesquisa, construímos a descrição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Os dados coletados foram organizados a partir de um mapeamento, contendo os títulos e temáticas das redações premiadas nas publicações, para permitir uma análise mais detalhada. A partir de uma pesquisa realizada em 2014 (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, 2014), incluímos a discussão baseada em dados estatísticos sobre as premiações. Esta análise descritiva e quantitativa dos conteúdos dos Cadernos está nos indicando caminhos para destacar a importância da interseccionalidade de marcadores sociais como gênero, raça, etnia, bem como a abrangência e relevância de tais questões para o processo de mudanças. Foram realizados os levantamentos das 9 edições do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero (2006-2014). Através de uma pesquisa qualitativa, a partir da análise documental, conduzida pelo método de análise crítica do conteúdo, a pesquisa identificou as lacunas e os desafios frente as questões de gênero e infância.

QUADRO TEÓRICO

A pesquisa visa investigar a presença/ausência das temáticas sobre Educação Infantil presente nas edições do Prêmio, buscando com isso problematizar as lacunas nas políticas para igualdade de gênero, que voltam nossa atenção ao fato de que “as crianças são eminentemente parte da sociedade e do mundo” (QVORTRUP, 2011, p. 1) e vivenciam os acontecimentos de nossa sociedade de acordo com suas especificidades, assim como os adultos, jovens e idosos, vivenciando violências de gênero. Assim como são parte da sociedade, todos os eventos, grandes e pequenos, terão procedimentos relacionados às crianças, e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e debates acerca de qualquer questão social maior. Ao questionar o que estas políticas significam para as crianças, para suas vidas cotidianas, é importante lembrar que:

O desenvolvimento econômico, político e social mudou a estrutura da família, a economia da infância na interface com a família e sociedade, a justiça distributiva em termos de equidade geral, e mesmo os direitos das crianças, os quais finalmente foram vistos no processo de cidadania das crianças (QVORTRUP, 2011, p. 3).

Apenas recentemente as políticas de educação passaram a detalhar reivindicações políticas específicas para a introdução de gênero e sexualidade (VIANNA, 2009). Essas características estão presentes nas políticas públicas para Educação Infantil. E é necessário

destacar que, apesar de não serem diretamente destinadas à educação das crianças de 0 a 6 anos, as políticas específicas de gênero e sexualidade são voltadas para todos os níveis e em todas as formas de ensino, o que inclui, mesmo de forma ainda generalizada, as creches e as pré-escolas, pois estas também fazem parte da primeira etapa da Educação Básica brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, 1996).

É necessário enfatizar a necessidade de inclusão desse novo segmento, até então invisível, no espaço da cidadania. Assim, é necessário pensar em propostas investigativas que partam da visão de que é necessário reconhecer as vivências diferenciadas de meninas e meninos na Educação Infantil, a qual evidencia desigualdades que precisam ser superadas para garantir às crianças plena cidadania (Vianna, 2009).

O desenvolvimento de políticas de gênero para a educação é um processo em construção no Brasil, que demanda pensar na inclusão das crianças pequenas, meninas e meninos, novos atores no cenário político. Se pudermos considerar que as políticas públicas para diversidade representam um avanço na história da política pública no Brasil, ainda temos muito que refletir sobre essa lacuna existente entre as políticas para educação das crianças pequenas e as políticas em educação para a valorização da diversidade.

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculino. Portanto, é necessário problematizar o papel da educação de meninas e meninos, realizada pela instituição de Educação Infantil; questionar sobre os processos da construção desta diferenciação. É preciso que estejamos atentos em promover uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância.

As crianças estão em instituições de Educação Infantil e os profissionais que atuam junto a elas devem ter o direito à formação específica, além do seu direito à educação básica como cidadãos. Nesse sentido, o documento do Ministério da Educação (MEC, 1994) “Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil”, traz explícitos alguns subsídios para essa formação: Formação e profissionalização passam a ser considerados indissociáveis.

Desse modo, o referencial teórico deste projeto de pesquisa está baseado na relação entre dois eixos temáticos: das políticas para igualdade de gênero e da formação docente na

Educação Infantil, envolvendo, para mais, os campos da Educação Infantil, Estudos sociais da infância, dos estudos de gênero e das políticas públicas.

RESULTADOS PARCIAIS

As análises parciais da pesquisa apontam para a construção de um "diagnóstico das lacunas e silenciamentos" buscando questionar o significados das lacunas e problematizar os silenciamentos sobre as questões das crianças pequenas nos espaços da Educação Infantil. Afinal, no contexto político e social que vivemos atualmente, por que precisamos discutir gênero e educação da infância?

A elaboração de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, além de caminhar a passos miúdos, se dão em meio a debates, muitas vezes, mobilizados por forças antagônicas, ora marcadas por avanços, ora por retrocessos (OLIVEIRA, 2019). As lacunas no desenvolvimento de políticas educacionais, que articulam infância e gênero, acarretaram problemáticas significativas, principalmente, no que concerne à luta contra as desigualdades de gênero ainda na pequena infância, revelando que “nem sempre as crianças de carne e osso estiveram presentes na legislação e nas políticas públicas, e ainda assim muito menos quando se refere ao gênero” (OLIVEIRA, 2019, p.118-119).

De acordo com o mapeamento realizado, observa-se que os temas tratados nos trabalhos contemplados pelo *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, no que concerne à infância e Educação Infantil, abordam problemáticas que envolvem as concepções de criança; o processo de socialização dessas dentro e fora de creches e pré-escolas; a presença de estereótipos de gênero em brincadeiras, na literatura e nas instituições de Educação Infantil; a importância da desconstrução desses dentro da escola, bem como o contestamento de estruturas naturalizantes, nas quais se baseiam as dicotomias e estereótipos de gênero na infância.

Considerando a análise quantitativa, foi possível observar um número pequeno de trabalhos que abordam esta etapa da educação, em comparação à quantidade total de premiados.

CONSIDERAÇÕES

Os dados parciais apontam para a carência de trabalhos premiados que especifiquem as particularidades da infância e das crianças pequenas. Embora, com a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (LDB, lei no 9.294/ 96), as creches e as pré-escolas tenham sido incluídas na primeira etapa da Educação Básica, as lacunas observadas nas análises nos apontam para o desafio da construção da igualdade de gênero e da desconstrução dos estereótipos e discriminações de gênero nesta etapa da educação.

A elaboração de políticas públicas voltadas à Educação Infantil, além de caminhar a passos miúdos, se dão em meio a debates, muitas vezes, mobilizados por forças antagônicas, ora marcadas por avanços, ora por retrocessos (Oliveira, 2019). As lacunas no desenvolvimento de políticas educacionais, que articulam infância e gênero, acarretaram problemáticas significativas, principalmente, no que concerne à luta contra as desigualdades de gênero ainda na pequena infância. “Nem sempre as crianças de carne e osso estiveram presentes na legislação e nas políticas públicas, e ainda assim muito menos quando se refere ao gênero” (Oliveira, 2019, p.118-119). Sendo assim, os desfechos não poderiam ser outros:

Ao analisar as práticas curriculares de produção das identidades infantis generificadas, percebi uma série de investimentos sobre meninos e meninas, desde muito cedo, por meio da apresentação dos modelos de feminilidades e masculinidades pautados, sobretudo, na norma heteronormativa amplamente divulgada em nossa sociedade. Constituir-se como um homem ou uma mulher de determinado tipo, ser uma “princesa” ou um “herói” de “verdade” – identidades que apareceram como ideais a serem alcançados pelas crianças – implicava ter um determinado corpo, uma determinada cor, um determinado comportamento principalmente em relação a sua conduta sexual [...] a escola, como uma instituição disciplinar, busca controlar as condutas de meninos e meninas para que se tornem disciplinados/as e obedientes. Mais do que saberes escolares, ensinam-se modos de se comportar. Por meio de técnicas de poder disciplinar tais como ameaças, castigos e elogios, espera-se que sejam incorporados nas condutas das crianças. (CARVALHAR, 2009, p. 143-144).

A premiação, enquanto política pública voltada à educação, ao mostrar timidez em dar luz a trabalhos que discorram sobre gênero e infância, reforça a exclusão da educação infantil do processo de eliminação de desigualdades e no combate aos preconceitos de gênero, que iniciam somente nas etapas posteriores, com a premiação dos projetos das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Diante disso, surge a necessidade de se pensar as lacunas e silenciamentos nas propostas políticas (agenda política) para a educação de meninos e meninas, que, entendendo gênero como construção social, visem a desmistificação das tantas situações sexistas vividas pelas crianças em suas relações na infância, dentro de creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Por uma Política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; FINCO, Daniela. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Djenane Martins. *E quando o assunto é política pública, quem são os bebês e as crianças bem pequenas nas questões de gênero?* Tese de doutorado, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2019.

QVORTRUP, Jens. *Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"*. *Pro-Posições*. 2011, vol.22, n.1, pp.199-211.

VIANNA, Cláudia, FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. *Cadernos Pagu* (UNICAMP. Impresso), p.265 - 283, 2009.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E PROFISSÃO

Eixo 1: Formação Docente

Comunicação oral

Janaina Cacia Cavalcante Araujo – USP / Colégio Pedro II – RJ

(janainacacia@hotmail.com)

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de doutorado que partiu da suposição básica de que a coordenação pedagógica tem uma responsabilidade crucial dentro da instituição educacional, em parceria com o diretor, com o coletivo dos professores e com todas as implicações decorrentes da implementação do Projeto Político Pedagógico e seus desdobramentos no plano das realizações cotidianas como integrante da equipe gestora. Diante disso, surgiram os seguintes questionamentos referentes aos coordenadores pedagógicos (CP)¹: “Que saberes mobilizam o CP no exercício da profissão?”; “Quais as percepções dos coordenadores sobre seu trabalho e suas atribuições no cotidiano das instituições de educação infantil?”; “Como os coordenadores pedagógicos vivenciam a relação com a direção e, para além da unidade, com os órgãos centrais?”.

Na busca de possíveis respostas a esses questionamentos, nesta investigação, propõe-se compreender, em particular, o cargo do coordenador pedagógico (CP) na educação infantil, profissional que ocupa a coordenação pedagógica, efetivo ou designado, aquele que, teoricamente, promove e articula as ações pedagógicas com bebês e crianças pequenas e os processos formativos visando ao desenvolvimento profissional da equipe e o desenvolvimento institucional em Centros de Educação Infantil (CEIs) e EMEIs da rede direta de São Paulo.

Assim, estabeleceu-se como objetivo principal, neste estudo, que se inscreve na área da Educação, contribuir para a investigação e a análise do profissional que compõe a gestão educacional e que atua no cargo da coordenação pedagógica na educação infantil da

¹ Neste estudo, será utilizado o masculino genérico para referir-se ao profissional atuante na coordenação pedagógica, o coordenador pedagógico (CP), bem como aos professores e diretores, para acompanhar os textos legais, mas reitera-se que a maior parte de servidores da rede municipal, por tradição histórica, é do sexo feminino.

rede pública municipal direta da cidade de São Paulo. Desse objetivo geral, derivam os seguintes objetivos específicos: explicitar os processos de formação inicial e contínua na constituição profissional dos coordenadores pedagógicos; identificar a natureza de saberes dos profissionais da coordenação pedagógica e quais são mobilizados em sua prática cotidiana; compreender a correspondência entre as atribuições legais e as possibilidades de ação efetivas da coordenação pedagógica; e assim, desvelar as vivências profissionais desses gestores como liderança formal diante da equipe de professores e da direção das instituições de educação infantil.

O referencial teórico-argumentativo e o quadro metodológico que subsidiaram a atual investigação e a produção de dados utiliza-se dos referenciais teóricos relacionados à formação de professores (NÓVOA 1995, 1999, 2002; DAY, 2001; TARDIF, 2002), e as discussões e investigações sobre a formação dos professores de educação infantil no Brasil (KRAMER, 2008; OLIVEIRA, 2001, 2005; FARIA, 2007; KISHIMOTO, 2005; PINAZZA, 2014), a fim de problematizar as especificidades da formação dos profissionais da educação infantil.

Na perspectiva da supervisão de práticas para o desenvolvimento profissional e organizacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a, 2002b, 2005, 2009; PINAZZA, 2013, 2014), pela via dos coordenadores pedagógicos (PLACCO, ALMEIDA, 2011, 2012, 2012a, 2012b, 2012c, 2015; ALMEIDA, PLACCO, 2001, 2012), em contextos coletivos na educação infantil (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO, PINAZZA, 2007), refletimos sobre a especificidade deste lócus de atuação.

Tendo como perspectiva a liderança pedagógica em uma cultura formativa centrada na escola para a mudança e voltada à educação sustentável (HARGREAVES, 1994; FULLAN, HARGREAVES, 2000; FULLAN, 2003; HARGREAVES, FINK, 2007), discutimos pontos de tensão que se referem à coordenação pedagógica na educação infantil em uma comunidade aprendente, em parceria com a equipe gestora e os professores, de forma dialógica e participada, pela ótica da formação ecológica em contexto.

As análises se consolidaram através da triangulação de dados (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996) referentes à literatura, as bases legais e a produção de dados empreendida pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da técnica dos grupos focais realizada com os coordenadores pedagógicos atuantes na educação infantil do município de São Paulo,

subdivididos em dois grupos de amostras, Grupo A e Grupo B. O Grupo A composto por CPs pertencentes a um grupo de estudos na universidade derivado de um grupo de pesquisa o Contextos Integrados de Educação Infantil (CIEI), o grupo de estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos, e o Grupo B constituído por CPs que não estão vinculados a nenhum grupo de estudos ou pesquisa. São apresentados os procedimentos da pesquisa nas sessões dos grupos focais, como também indicados os dados de um questionário respondido pelos CPs, com o intuito de caracterizar os sujeitos-colaboradores da pesquisa. Alicerçada em Bardin (1977) e com uma produção volumosa de material de quase dez horas de gravação das sessões do grupo focal, foi realizada a análise de conteúdo selecionado dos dados produzidos. A partir da análise de conteúdo, identificaram-se duas grandes categorias de análise, são elas: (1) **natureza dos saberes da profissão e formação profissional** e (2) **vivências na profissão**.

A análise sobre o papel formativo e as atribuições do coordenador pedagógico na educação infantil – da perspectiva do que seja mediar, transformar, potencializar, avaliar, dimensionar, articular e intervir em uma interlocução entre a realidade do contexto educacional e a formação do professor –, evidencia uma clara necessidade da atuação desse profissional. O CP tem a possibilidade de realizar seu trabalho em consonância com o que é produzido e mobilizado no fazer do professor, na formação contínua em serviço.

Neste estudo, objetivou-se investigar aspectos da formação e da profissão dos profissionais que atuam na coordenação pedagógica, especificamente, em instituições de educação infantil, tomando-se como universo de pesquisa a rede pública municipal de São Paulo. Considerou-se como ponto de partida o estatuto legal do cargo de coordenação pedagógica, que determina o CP como integrante da equipe gestora das unidades educacionais, com atribuições regulamentadas em decreto e como uma liderança formal, juntamente com o diretor, em parceria, na qual ambos buscam e compartilham o planejamento da formação, a supervisão de práticas e as ações a serem desenvolvidas. No entanto, verificou-se, por meio dos relatos dos grupos focais, que o desencadeamento das ações formativas está sob a responsabilidade prioritariamente do CP da unidade, que entende a sua participação nas tarefas administrativas por compor o trio gestor, mas pela percepção dos CPs, o diretor requer do coordenador pedagógico tarefas que não fazem parte de suas atribuições.

No que tange à análise destes dados, em relação ao perfil do CP, algumas questões levantadas pelos grupos merecem destaque, são elas: o envolvimento nas atribuições do cargo, isto é, o compartilhamento com assuntos burocráticos e administrativos; o descompasso na busca pela legitimação do papel do CP e as exigências cotidianas; a identidade profissional; a dificuldade de apropriação de conhecimentos específicos para sua atuação e formação; as relações com os grupos na formação nas unidades; o desgaste emocional nas relações interpessoais com diretores, professores e famílias.

Por fim esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua do coordenador pedagógico de educação infantil e em serviço promovida pelos órgãos centrais, assim como de repensar as atribuições do cargo neste contexto, para que se possa viabilizar uma parceria real entre os membros da equipe gestora, incluindo o supervisor escolar, na perspectiva de uma instituição democrática, dialógica, plural e crítica.

Deste estudo, além da contribuição científica à educação, especificamente voltado às instituições de educação infantil públicas, evidenciou-se a possibilidade de aprofundamento dos achados, considerando que aqui foi feito um recorte das vozes dos dois grupos A e B de maneira distinta, a fim de responder as perguntas nesta tese, porém o volume significativo de dados provenientes dos grupos focais permite a extensão do assunto abordado. Além disso, novas investigações podem ser realizadas com a inclusão de professores, supervisores e diretores, das equipes dos órgãos centrais, bem como a extensão da pesquisa a outros municípios, aos gestores dos CEIs conveniados e indiretos, de maneira que possam potencializar a gestão e a liderança em educação infantil, elucidar as atribuições dos gestores em contextos infantis, melhorar a qualidade da formação inicial e da contínua em serviço dos gestores na educação infantil e o trabalho de planejamento, articulação e ações, como os seus desdobramentos entre os membros da equipe gestora em parceria com toda comunidade educativa voltados à mudança e a melhoria de práticas das unidades educacionais.

Referências

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012b.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto/PT: Porto Editora, 2001.

FARIA, A. L. G. de. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas:** falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente.** Porto/PT: Porto Editora, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança.** Porto/PT. Edições ASA, 2003.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa.** Granada: Ediciones Aljibe, 1996.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças – o trabalho e a cultura dos professores na Idade pós-moderna.** Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável:** desenvolvendo gestores da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil:** gestão e formação. (Org.) São Paulo: Ática, 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/PT: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan./jun., 1999.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores I**: da sala à escola. Porto/PT: Porto Editora, 2002a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **A supervisão na formação de professores II**: da organização à pessoa. Porto/PT: Porto Editora, 2002b.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Porto/PT: Porto Editora, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.(Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A. Formação profissional e práticas de supervisão em contextos. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Formação de professores**: múltiplos enfoques. São Paulo: Editora Sarandi, 2013.

PINAZZA, M. A. **Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados**: informes de uma investigação-ação. 2014. 408 p. Tese (Livre-docência em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. Apresentação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012a.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012b.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2012c.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação dos professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas educacionais**, v. 2. São Paulo: FCC, 2011. (estudos realizados em 2010). Disponível em: <https://abrilfundacaoovictorcivita.files.wordpress.com/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf>. Acesso em: jan. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA DA INFÂNCIA: DIÁLOGO E DOCUMENTAÇÃO COMO FUNDAMENTOS DO PROCESSO FORMATIVO

Eixo 1: Formação docente

Comunicação Oral

Juliana Diamante Pito – Unifesp

(jdiamente@hotmail.com)

Os últimos anos configuraram importantes avanços à educação dos bebês e das crianças pequenas no Brasil. Com a promulgação da LDB 9.394/96, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, assim como a publicação das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI- 2009), intensifica-se o desafio de romper a polarização entre práticas meramente assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental, que historicamente marcaram o atendimento das crianças pequenas no país.

Coordenar o trabalho pedagógico na Educação Infantil requer um olhar atento as especificidades da primeira infância, assim como da instituição educativa. Dentre as tantas exigências necessárias para se desempenhar essa função, é fundamental que esse profissional tenha clareza sobre concepções de criança, infância, currículo, papel do professor. São elas que servirão como base no desenvolvimento da sua principal função que é a garantia de propostas pedagógicas que tenham como foco os bebês, as crianças e seus direitos.

Essas concepções deverão embasar os contextos de atuação da coordenação pedagógica, que envolvem, sobretudo, um trabalho de mediação e valorização das relações humanas, de diálogo, interação e negociação constante com as educadoras, especialistas, famílias, crianças e demais membros da Equipe Gestora.

Cabe destacar que atualmente muitas pesquisas evidenciam a importância da coordenação pedagógica na garantia da boa organização e funcionamento das creches/escolas de Educação Infantil. Para Bondioli, por exemplo, a tarefa do coordenador pedagógico é “[...] identificar e compreender as necessidades formativas e organizar a atualização, contribuindo para esta, tanto diretamente quanto identificando especialistas” (2004, p.122). Já para Placco, Almeida e Souza compete ao coordenador pedagógico

em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa então destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Essas contribuições, atreladas a conjuntura real da instituição, marcada por necessidades reais e por desejos de avanços, me permitiram traçar, coletivamente aos demais atores do processo, a atuação na escola.

Caminhos percorridos...

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que o não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago

O NEI Paulistinha tem vivenciado desde 2016 um processo de ressignificação de suas práticas, construção e consolidação de um Projeto Político Pedagógico com base nos preceitos das Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Infantil (2009), buscando consolidar-se como uma escola da infância, que garanta a especificidade do educar e do cuidar de bebês e crianças pequenas, compartilhando desta tarefa com as famílias, configurando-se como um verdadeiro “território das crianças”.

Assumi a coordenação pedagógica do NEI no início de 2018, em caráter de substituição. Em maio de 2018 passei a compor a Equipe Gestora eleita pela comunidade, conforme previsto no Regimento, aprovado em 2015 pelo Conselho Universitário.

No ano de 2018, as ações pedagógicas da Educação Infantil seguiram os seguintes objetivos:

- a) Consolidar prática pedagógica da escola da infância, estabelecendo como princípios a interação e a brincadeira (DCNEIs, 2009), a arte e a relação com a natureza;
- b) Contribuir com a cultura do estudo e da pesquisa no NEI, incentivando e colaborando com o processo de formação de educadores da infância;
- c) Produção coletiva do PPP.

Para isso, foram intensificadas as ações de formação de professoras e demais educadoras do NEI. Semanalmente professoras, professores especialistas, auxiliares de sala e estagiárias se encontram para atividades de formação, debates e construções coletivas de projetos para a escola.

Destaco que quando nos referimos à cultura do estudo e da pesquisa no NEI, nos referimos ao incentivo a formação do professor “estudioso”, “pesquisador”, agente e protagonista do seu desenvolvimento profissional, sendo ela no espaço da escola, mas também para além dela, nas demais esferas sociais, espaços de formação e de cultura.

Aprender no chão da escola: o cotidiano e o desenvolvimento profissional das educadoras da infância

Há, no processo de formação das profissionais da infância, um esforço coletivo de construir, sustentar e interpretar a filosofia geral do projeto educativo. Nesse sentido, é fundamental destacar a necessária articulação entre o conteúdo das ações formativas (objeto) com as práticas educativas cotidianas.

Discutir e planejar ações coletivas, ouvir e compartilhar experiências com colegas educadores, trazer as crianças para o centro do planejamento, discutir concepção de infância, olhar e analisar experiências com crianças e famílias refletem um objetivo maior de promoção a autonomia e desenvolvimento profissional das/os educadoras/es da infância. Uma oportunidade para refletir acerca da relação entre teoria e prática. Para André (2010) é necessário entender o conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada), pois “marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada” (p. 175).

Isso significa que os momentos de formação também se configuraram em tempos e espaços para discussões, debates e desenvolvimento de projetos coletivos, tais como a consolidação de um novo processo de acolhimento de bebês, crianças e suas famílias, salas temáticas, o projeto institucional de leitura, incluindo as sessões simultâneas de leitura, as visitas e saídas educativas, o projeto de transição para o Ensino Fundamental e as Festas, com destaque para a Festa Junina, da Família e de Encerramento do ano letivo.

Nesse processo, também investimos na qualificação da documentação pedagógica, refletindo sobre o conceito, inspirados na abordagem italiana, construindo roteiros, discutindo sobre processos que envolvem o planejamento, os registros, avaliações e comunicações dos projetos desenvolvidos com as crianças. Nesse sentido a documentação pedagógica, possibilita consolidar o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo (professores, famílias e crianças); constituir um corpus textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações.

Para atender a necessidade de acompanhar mais de perto os planejamentos e apoiar o desenvolvimento dos projetos das turmas, iniciamos no segundo semestre de 2018 as chamadas reuniões de agrupamento. Nelas, coordenação pedagógica e professoras dos agrupamentos, reúnem-se quinzenalmente para discussão e encaminhamentos do trabalho pedagógico de cada turma, buscando elementos para discutir e contribuir com a construção do planejamento.

E foi em meio a uma discussão com as equipes, na qual conversávamos e refletíamos sobre as “perguntas” ou “interesses” das crianças pequenas como foco do planejamento, que surge a ideia de fazermos um “esquema”, um “mapa” com possíveis experiências, caminhos a serem trilhados a partir das questões apresentadas pelas crianças. O exercício é expandido aos demais professores, traduzido em um esforço de refletir, planejar e propor experiências nas diferentes linguagens, impulsionando a constituição de significados pelas e com as crianças.

O “mapa” de intencionalidades, como inicialmente chamamos esse instrumento, configurou-se para nós como uma nova forma de planejar: um desenho que parte da escuta e revela possíveis conexões e redes de significações a serem construídas com as crianças. Em pouco tempo, avaliamos que utilizar a palavra “mapa” não era a mais adequada, pois poderia remeter a ideia de mapas conceituais que não correspondiam às nossas intenções. Foi então que decidimos chamá-la de “teia de intencionalidades”. A teia, enquanto movimento de construção de uma trama por meio do entrelaçar dos fios, passa a ser a metáfora que nos auxilia no desafio de trazer os bebês e as crianças pequenas, seus interesses e saberes, para o centro do planejamento na escola da infância.

O grupo se apropria do uso da teia de intencionalidades como instrumento de planejamento, aproximando-se dos fundamentos do trabalho com projetos¹.

Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles [os projetos] são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente, e o mais importante, são elaborados e executados com não para as crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34, grifos das autoras).

Assim, foi possível observar mudanças na organização do cotidiano, assim como mudanças na qualidade das experiências propostas com as crianças, nas diferentes linguagens. No entanto, avaliamos e ressaltamos que esse instrumento precisa ser qualificado, não pode ser estático, e organizado uma única vez, tal como foi feito. Que a ideia de teia só faz sentido se voltarmos a ela várias vezes, construindo novas intersecções, novos percursos e novas tramas durante o processo. Esse continua sendo um dos nossos principais desafios.

No ano de 2019, seguimos com a produção de novos diálogos e registros sobre nossas intencionalidades do trabalho pedagógico, por meio da seguinte proposta: cada agrupamento deveria produzir uma carta de intenções do trabalho para o ano de 2019 e carta de apresentação do grupo à comunidade.

A carta de intenções configurou-se como um instrumento de registro e comunicação das intencionalidades pedagógicas, um processo de “projetar” as aprendizagens e possíveis experiências com as crianças, uma lacuna observada no processo de documentação de 2018. Avançamos na apropriação do registrar o vivido, do registro enquanto estratégia de memória, mas revelamos muitas dificuldades na “projetualidade” (Barbosa, 2008) do trabalho pedagógico.

Nesse processo, identificamos ainda a necessidade de estudar, discutir e aprofundar conceitos importantes, tais como: ciclos; intencionalidade, continuidade e significatividade no currículo; direitos das crianças; cotidiano como vida (rotinas); educar e cuidar; aprendizagem e papel do professor. Esses conceitos devem constituir-se, portanto, como conteúdo dos processos formativos ao longo de 2019.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- BARBOSA, Maria Carmen. *Relatório Práticas Cotidianas da Educação Infantil: base para reflexão sobre as orientações curriculares*. Ministério da Educação. Brasília, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, Anna (org). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Carlos Chagas. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <

<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL- UMA EXPERIÊNCIA COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Eixo 1: Formação docente

Comunicação Oral

Tânia Maria Massaruto de Quintal - UNIFESP

(taniaquintal@yahoo.com.br)

Ana Paula Santiago do Nascimento - UNIFESP

(anpnascimento@gmail.com)

Palavras-chave: Dança; Educação Infantil; Formação continuada de educadores.

Este trabalho surge a partir da convergência da necessidade de desenvolver ações de extensão, garantindo a realização de uma das funções sociais da Universidade, com a necessidade de um grupo de professores, de um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, a respeito da linguagem da dança no trabalho educativo com crianças pequenas.

Uma das funções da Universidade é a democratização do conhecimento e as ações de extensão, que visam o diálogo desta com a sociedade, podem ser meios para isso. Nossa atuação em um Núcleo de Educação Infantil ligado a uma Universidade nos coloca como desafio a articulação do trabalho entre ensino, pesquisa e extensão. Se a criação das creches universitárias foi relacionada ao atendimento das necessidades trabalhistas, desde a Constituição Federal de 1988 o debate acerca desse papel nessas instituições tem sido ampliado, principalmente propondo a relação das mesmas ao trabalho com a pesquisa e a extensão universitária (RAUPP, 2004). É seguindo esse caminho que o presente relato apresenta uma proposta de formação de professores realizada por meio da promoção de um curso de extensão universitária.

No segundo semestre do ano de 2017 realizamos o curso de extensão “*A linguagem dança e o currículo na Educação Infantil*”, voltado à formação continuada de educadores da infância que atuam em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de São Paulo. Esta ação contemplou os propósitos e objetivos da Universidade que também incluem

a produção e difusão do conhecimento, enquanto um compromisso social e possibilidade de ação transformadora em uma dada realidade. Este trabalho foi pensado e construído, entendendo que a articulação ensino, pesquisa e extensão é parte das atribuições dos professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que atuam em um Núcleo de Educação Infantil (NEI) ligado a uma Universidade.

A temática do curso, a linguagem da dança, surgiu como demanda dos próprios educadores do CEI, que propuseram a realização de um projeto anual “Projeto Especial de ação-PEA” voltado a mesma e, sendo assim, almejavam mais conhecimentos teórico-práticos que pudessem viabilizar o trabalho. Tendo o tema definido, organizamos uma pesquisa bibliográfica significativa, elaboramos o projeto e cronograma do curso, dialogando com disponibilidade dos educadores. Após essa etapa seguimos os tramites da Universidade para que o curso pudesse ser reconhecido como extensão universitária, o que garantiria aos educadores uma pontuação para promoção em sua carreira na rede de ensino que pertencem.

O curso ocorreu com encontros presenciais aos sábados e estudos e discussões a distância, via plataforma moodle. Para os estudos a distância foram disponibilizados textos e vídeos (de acesso livre na internet), bem como questões para pautarem os fóruns de discussão.

Como referência básica para o trabalho com formação de professores, contamos com as contribuições de RIOS (2001; 2010). A autora tem um debate fecundo e uma contribuição importante acerca da docência, discutindo-a em quatro dimensões: técnica, estética, política e ética. A docência competente e de qualidade, envolve o domínio dos conceitos da área em que o professor atua, a presença de uma sensibilidade numa perspectiva criadora, o pensamento crítico, o compromisso político e a reflexão ética (RIOS, 2001, p. 108-109).

Durante os encontros nos pautamos em tais dimensões propostas por Rios (2001; 2010) no sentido de oferecer subsídios aos professores tanto em relação ao conhecimento mais “técnico” (relativos a dança no currículo) quanto aos desdobramentos éticos e políticos desse trabalho (concepções de infância e o currículo na sociedade). Assim, a ideia é que a formação continuada proposta possa gerar transformações na prática pedagógica, no sentido da qualificação do trabalho, entendo o termo “qualidade” como compromisso social com o educando, em prol da construção de seus conhecimentos e experiências, assim como de uma sociedade mais humana, justa e igualitária.

A principal referência que subsidiou a proposta formativa a respeito da linguagem da dança foi o trabalho de Marques (2010; 2012), que tem toda uma literatura sobre o ensino da dança na escola, além de um instituto que promove formações e espetáculos de dança interativos para crianças e professores.

Para Marques (2010, p. 36) “A dança é um sistema de signos que permite a produção de significados”. Neste sentido o trabalho com a dança deve ser proposto entendendo-a como linguagem, com seus campos de significação próprios, que devem ser vivenciados nos corpos, lidos e apreciados. Assim, as aulas de dança não podem ser reduzidas a aprendizagem de repertórios prontos e memorização de coreografias. Marques (2010) pontua que a aprendizagem de repertórios é importante, principalmente quando se trata dos relativos à cultura local, contudo o essencial é que sejamos capazes de ler a dança a partir de seu código e dos sentidos e significados produzidos.

Concepções de corpo, dança, arte, infância e sociedade nas relações com o currículo escolar foram pautadas tendo como base também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010). Esse documento defende que a criança interage com o meio, brinca e aprende por meio das muitas linguagens, e neste sentido, a escola deve oferecer espaço para que tais linguagens se manifestem no currículo. A dança é uma dessas linguagens.

Proporcionamos experiências com a linguagem da dança por meio de vivências e discussões que pudessem ser incluídas no fazer pedagógico dos educadores com as crianças pequenas. Por meio de oficinas, experiências com a apreciação de diferentes imagens e repertórios de dança; vivências de elementos da linguagem da dança em processos de improvisação; criação de pequenas sequências de dança; elaboração de propostas de trabalho com dança para as crianças, relacionando o brincar e a dança (MARQUES, 2012). Tais propostas visaram sempre situações de vivências e reflexões para a transposição didática destas propostas ao fazer pedagógico cotidiano.

As vivências corporais pautaram todos os encontros já que muitos educadores afirmaram não ter experiência com a linguagem da dança em suas vidas (pessoal e educativa) ou terem a experiência da dança apenas na execução de repertórios prontos (como dança de salão, balé clássico, etc). Entendemos que o trabalho com a dança, enquanto linguagem e conhecimento só pode ser realizado na medida em que os educadores tenham-no enquanto repertório, daí a contribuição de tais vivências.

Ao final do curso foi proposto aos educadores o planejamento e realização de uma proposta com as crianças que envolvesse a linguagem da dança e que a mesma fosse registrada em forma de foto ou filmagem, acompanhada de registro escrito (reflexivo) para ser socializada a todo grupo. Esta socialização das práticas foi realizada no último encontro

Além das propostas formativas, que ocorreram em uma relação dialógica entre teoria e prática, um momento significativo foi a participação dos educadores em um espetáculo de dança do Instituto Caleidos¹, que estava em cartaz no momento do curso. A ida ao espetáculo proporcionou a vivência dos elementos da linguagem da dança e a apreciação estética.

Pela devolutiva dos educadores e acompanhamento de todo processo formativo, acreditamos que ação de extensão realizada conseguiu cumprir sua função de diálogo entre universidade e escola, pesquisa e prática, ao contribuir com mudanças e transformações em uma dada realidade social, papel fundamental da educação em qualquer nível ou etapa de ensino.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Disponível

em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 04 de agosto de 2019.

MARQUES, Isabel A. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. *Linguagem da dança: arte e ensino*. 1.ed. São Paulo: Digitexto, 2010.

RAUPP, Marilena D. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004.

RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ética e competência*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

¹ <http://www.caleidos.com.br/>

CULTURA POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Eixo 1: Formação Docente
Pôster

Edileine Carvalho Vieira – NEI – Paulistinha / Unifesp

narhaiavadi@gmail.com

Introdução:

O Curso “Cultura Popular no Currículo” foi elaborado com o intuito de contribuir com a formação continuada dos educadores sobre o trabalho educativo acerca da cultura e da construção da identidade cultural, abrindo espaço para alargar o conceito de nossa formação como nação miscigenada. Intencionou, também, apresentar e discutir formas atuais de tratar a Cultura Popular Brasileira no currículo escolar nas diversas disciplinas e de forma interdisciplinar, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Básica (BRASIL, 2013), incluindo o debate sobre a Interculturalidade que aprimora a forma de construir o currículo escolar diante da diversidade e pluralidade cultural.

Descrição do caso:

A proposta do curso surgiu após a formação na Caixa Cultural de São Paulo que teve como foco as obras do Rugendas e como se deu a construção da “nossa” Identidade Cultural através do olhar do europeu. Trazendo à tona a importância do conhecimento sobre a história das imagens. Neste sentido, a formação continuada de professores deveria incluir o estudo da Arte como forma de alargar o conceito de Cultura, em nossa formação como educadores, e viabilizar ações que garantam uma educação plural, diversa e de qualidade.

Contexto:

O material foi elaborado para os professores da Escola Paulistinha de Educação Infantil e aberto para todos. Os encontros foram organizados tendo como intuito estimular o debate crítico-reflexivo acerca do currículo e a Cultura Popular, discutir conceitos culturais vigentes e, se possível, desenvolver nas práticas cotidianos com as crianças esses novos conhecimentos, articulados ao Projeto Político Pedagógico do NEI – Paulistinha.

Envolvidos:

Docente: Edileine Carvalho Vieira

Coordenação do curso: Thaise Vieira de Araujo

Educadores do Núcleo de Educação Infantil – Escola Paulistinha

Situação/problema/discussão:

Como fazer a leitura das imagens nas diversas disciplinas. Os livros de história, por exemplo, trazem várias ilustrações da vida escrava no Rio de Janeiro que destoam das descrições oficiais e ainda assim, é essa imagem que transmitimos aos nossos alunos. Seria isso pertinente? Se os nossos alunos ainda estudam tendo como formação imagética essas ilustrações que sequer são contextualizadas, como formar o senso crítico sobre a Cultura?

Desenvolvimento:

O curso foi desenvolvido por meio das seguintes estratégias de formação: aulas expositivas e dialógicas; apreciação e contextualização de imagens e debate; reflexões sobre a vivência dos educadores, articulando os conceitos com a prática pedagógica; leituras e socialização de ideias.

Contemplou 4 módulos com as seguintes temáticas: Cultura e Identidade; Matrizes Étnicas Brasileiras; Cultos Populares Brasileiros; Interculturalismo.

Conclusão:

O curso levantou questões importantes em relação a como as imagens devem ser tratadas nas diversas disciplinas e em diferentes contextos de aprendizagem. Alargou o debate de “quem somos” enquanto brasileiros e nossa formação enquanto nação miscigenada. Conhecer e reconhecer essa pluralidade ajuda a compreender diferentes aspectos de interação social que inclui, inclusive, a vida escolar.

O curso foi posteriormente apresentado na Caixa Cultural como devolutiva da importância de cursos de formação de professores Multiplicadores e o quanto é necessária e significativa essa parceria escola/ Espaços Culturais.

Referências Bibliográficas:

ABREU, Martha. *Cultura Popular, um conceito e várias histórias*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.

CHAUI, Marilena. *O que é Cultura*. Grupo Autêntica, 2018.

LUZ, Angela Ancora. *Rugendas um cronista viajante*. Catálogo da Caixa Cultural. São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Darcy. *O povo Brasileiro. A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras. 2º ed., 1995.

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. *Porque debater sobre Interculturalidade é importante para a educação?* Revista Espaço Acadêmico, nº127, Dezembro, 2011.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 1: Formação Docente

Mini Curso

Regina Maria da Silva - Prefeitura de Santo André – SP e Faculdade Sumaré
(reginegra@hotmail.com)

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; educação infantil; diversidade; interculturalidade.

Justificativa:

A reflexão sobre a realidade racial no Brasil é tarefa fundamental de educadores e educadoras, pois a escola tem papel social primordial: reproduz as concepções de educação e cultura presentes na sociedade, mas também as cria e transforma. A partir desse princípio, cabe a constante busca da resposta à pergunta: como a escola lida com a questão racial? Para tanto, é preciso que os educadores e educadoras debruçem-se sobre diversos aspectos: como trabalhar o tema em sala de aula, como se posicionar quando o assunto é suscitado, seja por questões internas ou externas, o que consideramos um conflito racial na escola? São algumas das questões que devem ser constantemente pensadas e repensadas, discutidas entre educadores e educadoras, pais, educandos e educandas etc.

O cotidiano pedagógico consiste em relações dos mais diversos aspectos. Uma característica evidenciada é o silêncio nas situações de preconceito e discriminação raciais, tanto da parte das crianças, que não sabem como se defender e tampouco compreendem o que acontece, como da parte de educadores e educadoras, pela omissão ou até mesmo por manifestações racistas e discriminatórias. As crianças negras são socializadas para o silêncio e a submissão desde a educação infantil (CAVALLEIRO, 1998).

Muitos pesquisadores da Sociologia e da Pedagogia já apresentaram teorias que, alicerçadas pela investigação das práticas escolares, demonstraram que as crianças negras, ao longo de sua escolaridade não se reconhecem nos modelos sociais apresentados pela escola. Sofrem sem suporte emocional com situações de preconceito, discriminação e racismo, o que dificulta o desenvolvimento de seres autônomos, com autoestima, confiança e reconhecimento de sua importância, bem como de sua história no contexto sócio histórico

brasileiro, criativos, participativos, críticos, dentre outras habilidades que a escola se propõe como parte da formação básica de cada indivíduo.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os (as) educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2005, p. 148).

Neste minicurso temos a intenção de explorar a história e a cultura indígenas, afro-brasileiras e africanas presentes em obras de literatura infantil possibilitando que as crianças iniciem a construção de um repertório positivo da população negra e indígena. Uma grande motivação para o desenvolvimento deste minicurso surgiu ao perceber como as crianças em geral apresentam muitos referenciais de princesas e de heróis, mas nenhum deles é negro, tampouco indígena. Mesmo em turmas que apresentavam uma significativa diversidade étnico-racial, parece novidade interagir com uma professora negra devido a muitas falas referentes à cor da minha pele ou ao meu cabelo: “Ah, prô, por que você é preta?”, “Prô, você é morena?”, “Prô, porque seu cabelo está assim?” e a partir das minhas respostas, sempre com muita abertura e tranquilidade, algumas crianças chegavam a vir perguntar que cor elas tinham ou mesmo seus pais, demonstrando uma ausência de referência sobre identidade étnico-racial.

É muito comum presenciar divulgações de eventos e cartazes produzidos pelas crianças pelas professoras, equipe gestora e pelas crianças no ambiente escolar. Também é frequente observar que nessas produções há pouca ou nenhuma representação de pessoas negras. Estas produções tornam-se modelo para as crianças e se elas nunca se identificam com as pessoas representadas, podem começar a assimilar o ideal de beleza imposto nos veículos de imprensa e que, de maneira alguma, podem ser ratificados pela instituição escolar. Na literatura infantil, esse padrão acaba sendo veiculado em demasia fazendo com que as crianças associem princesas, príncipes e heróis às personagens brancas e beleza à brancura. Os elementos da negritude, como a cor da pele ou os cabelos crespos acabam figurando em poucas situações na escola, o que pode reforçar o ideal difundido pela mídia.

Sendo a escola uma instituição responsável pela formação cidadã e tendo a Educação Infantil como uma de suas responsabilidades, a construção de uma autoimagem positiva de

si, não há possibilidade de furta-se à responsabilidade de combater os estereótipos e oferecer um repertório variado às crianças quanto à diversidade étnico-cultural brasileira.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem (GOMES, 2008, p. 18).

Entendendo, assim, a importância do papel dos educadores e educadoras na compreensão do processo de classificação e hierarquização decorrentes do racismo abre-se a possibilidade de discutir e intervir no impacto na autoestima das crianças e a importância de refletir sobre as culturas negra e indígena, adotando práticas pedagógicas comprometidas com o combate à discriminação racial e à naturalização das diferenças e pela valorização da diversidade da cultura brasileira.

Objetivos:

- Construir referenciais para inserção dos princípios da educação das relações étnico-raciais nos conteúdos e metodologias empregados no cotidiano escolar;
- Apresentar as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e as Orientações e Ações como instrumentos para uma educação antirracista;
- Discutir as possibilidades e os desafios da aplicabilidade das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na escola;
- Refletir sobre a importância da mudança do olhar sobre o continente africano e a valorização dos povos indígenas.

Descrição da proposta:

A proposta consiste na apresentação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 de maneira contextualizada com as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e discutir a necessidade da construção de um novo olhar para o continente africano, considerando seu papel no

desenvolvimento social, político, econômico, cultural e científico da humanidade a partir de algumas contribuições universais, buscando desmistificar a visão de África bárbara e atrasada do senso comum. Do mesmo modo, pretendemos resgatar a importância dos povos indígenas na História do Brasil e suas contribuições culturais ainda presentes, de forma lúdica e significativa. Faz-se necessário explorar a temática étnico-racial presente em obras de literatura infantil, obras de arte, jogos, brincadeiras, dentre outros elementos da cultura para garantir a representatividade da diversidade da população brasileira, sem estereótipos, possibilitando que as crianças construam um repertório positivo da cultura e da história africana, afro-brasileira e indígena afinal,

[...] a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (GOMES, 2002, p. 40).

Número mínimo de participantes: 15

Número máximo de participantes: 35

Materiais: livros de literatura infantil, folha sulfite, canetas hidrográficas, régua, lápis de escrever, fita crepe, brinquedos, jogos.

Espaço: sala de aula ampla com cadeiras em semicírculo.

Equipamentos necessários: Datashow, notebook, caixa de som e telão

Referências Bibliográficas:

BRASIL. **Contribuições para implementação da lei 10.639/2003.** Brasília: MEC/MJ/SEPPPIR, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2004.

_____. **Lei Federal nº 10.639/03** in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Lei Federal nº 11.645/08** in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº21, set/out/nov/dez. 2002, p.40-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>. Acesso em: 09/08/2019.

_____ in MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____ **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PROMOVENDO A SAÚDE COM TERAPIAS NATURAIS

Eixo 1- Formação docente

Oficina

Carolina Jacomini do Carmo – NEI-Paulistinha/Unifesp
(carol_epm@yahoo.com.br)

Anna Christina Maceió Ananias de Assis - NEI-Paulistinha/Unifesp
(anna_unifesp@hotmail.com)

Alexandra Oliveira Bueno – NEI-Paulistinha/Unifesp
(alexandradigital@gmail.com)

Palavras-chave: Terapias naturais; saúde; promoção; trabalhador.

Desde 1946 a Organização Mundial da Saúde (OMS) define saúde como um “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas na ausência de doença ou de enfermidade” (OMS, 1946); adverte ainda que, a saúde auxilia na conquista da paz, da segurança e da cooperação dos indivíduos. Segundo Ferrara, Acebal e Paganini (1976) a saúde é determinada ética, social, e politicamente como consequência da ação dinâmica da pessoa frente aos conflitos e soluções encontradas.

Em 2006, o Ministério da Saúde publicou a Política Nacional de Promoção da Saúde, na qual é proposta uma substituição de um processo de trabalho, de educação em saúde, centrado na culpabilização individual pelo cuidado com a própria saúde. (BRASIL, 2009, p. 7).

Sabendo isso, e entendendo que existem muitos desafios no dia a dia do trabalhador do setor de educação, pensamos em desenvolver atividades de promoção à saúde para esse público.

Foi por meio da Lei Orgânica da Saúde (nº8080, art 6º) de 1990 que a saúde do trabalhador passou a ser incorporada pelo SUS. Essa lei orienta a realização de algumas atividades com objetivo de promover e proteger a saúde do trabalhador visando a recuperação e reabilitação (Paraná; s.d.).

Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (s.d.), a “saúde do trabalhador e um ambiente saudável são valiosos bens individuais, comunitários e dos países. A saúde ocupacional é uma importante estratégia não somente para garantir a saúde dos trabalhadores, mas também para contribuir positivamente para a produtividade, qualidade dos produtos, motivação e satisfação do trabalho e, portanto, para a melhoria geral na qualidade de vida dos indivíduos e da sociedade como um todo”.

Em 1972, a OMS criou o Departamento de Medicina Tradicional a fim de reforçar a importância de terapias naturais. Entretanto, o Brasil instituiu a Política Nacional de Práticas

Integrativas em Saúde (PICS) apenas em 2006. Atividades estas que buscam mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde; e que atualmente tem evidência científica informando sobre os benefícios do tratamento integrado entre medicina convencional e práticas integrativas e complementares (Conselho federal e Conselhos regionais de fisioterapia e terapia ocupacional, s.d.)

As práticas integrativas e complementares em saúde (PICS) oferecidas pelo SUS são: apiterapia, aromaterapia, arteterapia, ayurveda, biodança, bioenergética, constelação familiar, cromoterapia, dança circular, geoterapia, hipnoterapia, homeopatia, imposição de mãos, terapia antroposófica, medicina tradicional chinesa, meditação, musicoterapia, naturopatia, osteopatia, ozonioterapia, fitoterapia, quiropraxia, reflexoterapia, reiki, shantala, terapi comunitária integrativa, terapia de florais, termalismo social e yoga (Brasil, s.d.).

Objetivo:

Informar sobre atividades de práticas integrativas e complementares em saúde para ampliar o conhecimento do trabalhador em educação, mostrando como essas terapias podem contribuir para a promoção da sua saúde.

Descrição da atividade:

Iniciaremos com uma roda de conversa sobre práticas integrativas. Em seguida faremos uma meditação. Depois conduziremos dança circular.

E, para finalizar, haverá uma conversa sobre o uso de florais de Bach.

Antes de cada atividade será explicado um pouco de como ela pode contribuir para a promoção à saúde do trabalhador.

Número de participantes: mínimo - 10 e máximo – 30

Materiais: Rádio

Espaço: sala do ateliê e 10 cadeiras.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de Atenção Básica**. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde na escola / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica.

Brasília: Ministério da Saúde, p 7 – 9, 2009. Acessado em ago/19. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. **Práticas Integrativas e Complementares (PICS)**: quais são e para que servem. Acessado em: ago/19. Disponível em: <http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/praticas-integrativas-e-complementares>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lei nº8080**, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set.1990. Acessado em ago/19. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm

CONSELHO FEDERAL E CONSELHOS REGIONAIS DE FISIOTERAPIA. **Práticas integrativas e complementares em Saúde: PICS**. Acessado em: ago/19. Disponível em: <https://coffito.gov.br/campanha/pics/index.php?nome=principal#geral>

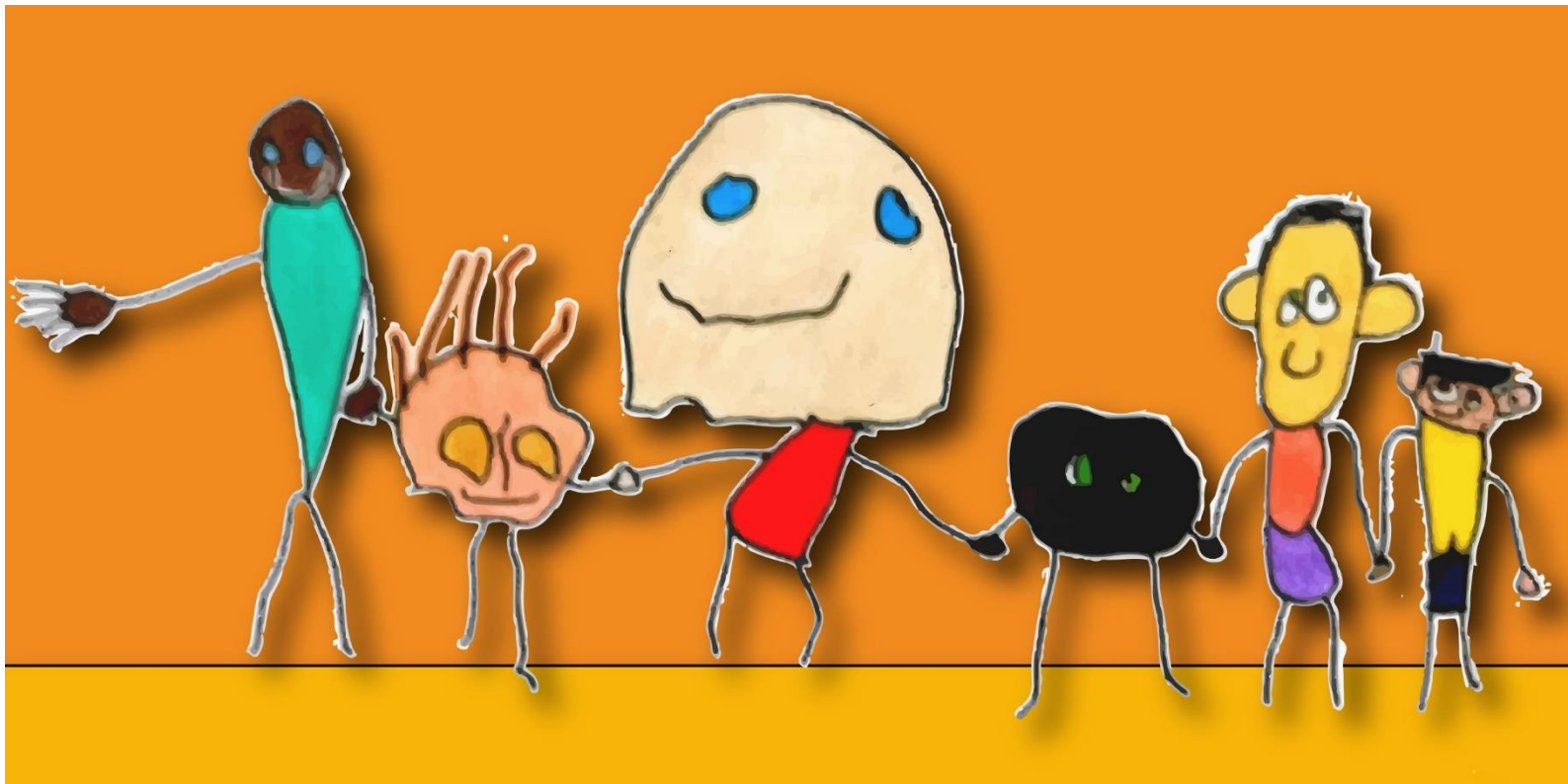
FERRARA FA, ACEBAL E, PAGANINI JM. **Medicina de la comunidad**. 2ed. Buenos Aires: Inter Médica, 1976; p6.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Saúde do trabalhador**. Acessado em: ago/19. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=378:saude-do-trabalhador&Itemid=685

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Constituição da organização Mundial da Saúde (OMS/WHO)**. Constituição (1946). Acessado em ago/2019. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>

PARANÁ. Secretaria da Saúde. **Saúde do trabalhador: história**. Acessado em ago/2019. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=323>

Eixo 2: Práticas pedagógicas na Escola da Infância



Este eixo pretende problematizar práticas educativas com enfoque na escuta, na participação, no diálogo e nas relações estabelecidas na escola da infância, contemplando o protagonismo de bebês, de crianças e de professoras e professores, em diálogo permanente com as famílias, almejando a construção de contextos educativos que privilegiem o brincar, a criação e as experiências lúdicas com as diferentes linguagens e culturas infantis.

NO MUNDO DOS PEQUENOS APARECEM CRIATURAS GIGANTES

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Alex de Assis Inêz – NEI- Paulistinha / UNIFESP

Ítalo Butzke – NEI- Paulistinha / UNIFESP

INTRODUÇÃO

Somos educadores que trabalham com arte, corpo e movimento e que evocam as culturas infantis e as lógicas de bebês e crianças pequenas na educação infantil. Iniciamos nosso trabalho com as crianças segundo a organização escolar orientada por tempos/aulas, desenvolvendo um trabalho que focado na arte e na educação física sem, no entanto integrar, essas linguagens, por ser esta a forma que se organiza o cotidiano e as práticas pedagógicas na escola naquele momento.

No ano de 2016 o NEI Paulistinha iniciou um processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico e foi nesse caminhar coletivo que pudemos refletir sobre nossas concepções de criança e infância e sobre a relação que as nossas concepções e nossas práticas podiam ter. Descobrimos que acreditávamos numa imagem de criança potente, brincante, inteligente, capaz, complexa/inteira, questionadora, numa criança sujeito de direitos e histórico, e que a infância nem sempre existiu e que por isso, ela é uma construção histórica e social e que a forma como nós a concebemos pode mudar dependendo do contexto e da cultura. Entendemos que nossa cultura e nosso contexto sociopolítico, pelo menos legalmente, prevê direitos fundamentais as crianças, independente da classe, raça, território/lugar de moradia, gênero ou qualquer outra categoria. Porém, sabemos que há muito desafios a serem enfrentados para que todas as crianças de fato possam ter acesso a seus direitos. Discutimos e decidimos enquanto educadores que nosso trabalho com as infâncias deveria ser orientado tendo em vista a concepção de criança e infância citada acima e que caminharíamos na garantia dos direitos de nossas crianças.

Reconhecemos nosso lugar, a escola da infância, e nosso papel, educadores e educadoras de bebês e crianças pequenas, na construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos das crianças a uma educação de qualidade, que valorize o que a criança é hoje, que a escola de educação infantil deve se constituir em sua especificidade, sem

preparar para a etapa seguinte, o ensino fundamental, que nossa escola deve organizar tempos, espaços e materiais garantindo o brincar e as interações e que elas fosse um espaço de vida e de felicidade, capaz de trazer ao centro do planejamento a crianças, seus interesses e saberes, buscando articular com os conhecimentos sobre o mundo e a cultura popular.

Diante dessa síntese coletiva, fomos provocados a olhar a criança em suas múltiplas linguagens e a pensar um currículo que dialogasse com esse sujeito (bebê e criança pequena) concreto, que não se apresenta para nós como sujeitos fragmentados, mas inteiros e dispostos a se relacionarem com o mundo físico, social, artístico e cultural. Assim, não tínhamos outro caminho, a não ser o caminho integrativo e leal às lógicas apresentadas pelas crianças. Hoje, desenvolvemos um trabalho integrado, que considera a inteireza das crianças e de nós adultos, que se constrói e se fortalece a cada dia, rompemos com a lógica aulista de ensino de arte e educação física. Orientamos nossas práticas na integração das diferentes linguagens em conformidade com a concepção de currículo que integra corpo e mente, razão e emoção, natureza e cultura, compreendendo a complexidade do conhecimento, de nós enquanto espécie humana e da vida.

Nosso trabalho integrativo é apoiado por práticas culturais que são baseadas em três frentes: cultura popular, danças contemporâneas e suas improvisações e brincadeiras tradicionais das infâncias, garantindo a aprendizagem das crianças com a articulação entre as diferentes linguagens conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Trabalhamos, portanto, artes, corpo, movimento e contação de história em conjunto com as professoras das turmas e as práticas pedagógicas vivenciadas pelas turmas em seu processo investigativo. Contribuímos nas interações, relações e práticas com o intuito de proporcionar múltiplas vivências, conhecimento e descobertas, respeitando a cultura, que estamos inseridos e as que foram descobertas. Desenvolvemos também propostas e ações para incentivar as crianças no processo de apropriação do conhecimento, articulando a aprendizagem nas diferentes linguagens, sempre voltado à cultura da brincadeira, ao mundo da fantasia e da imaginação.

As atividades que serão apresentadas emergiram do processo investigativo da “Turma do Dinossauro” (Maternal I) e a “Turma do Mundo Encantado” (Maternal II), as crianças das turmas tem entre 2 a 3 anos de idade. A proposta desenvolvida pôde

proporcionar o despertar da curiosidade e a investigação da temática, incentivando a imaginação e a criatividade. Algumas dessas ações rompem os limites da educação infantil, atingindo os olhos curiosos das crianças do ensino fundamental e, algumas vezes, de toda a comunidade escolar.

DESCRIÇÃO DE CASO: O DINOSSAURO

Na turma do **Dinossauro (Maternal I)** realizamos atividades dentro do processo investigativo. Por meio do faz de conta trouxemos uma aventura imaginativa, instigando-os. É sabido que o lúdico é a forma privilegiada que as crianças utilizam para compreender e transformar a realidade que estão inseridas (VALVERDE, 2012, p. 31). Desta forma, conseguimos articular dentro da proposta desafios ligados à curiosidade dos pequenos, como a visita inusitada da mãe “Dinossaura”, que deixou com a turma um ovo e trouxe à tona olhares curiosos e inúmeras perguntas sobre a natureza daquele ser tão atípico para eles, como “onde eles moram?”, “são grandes ou pequenos?” e “o que ele come?”. Havia ainda questionamentos quanto ao futuro daquele ovo. “O que vai nascer dele?” e “o ovo vai quebrar?”.



Essa proposta estava sendo desenvolvida para os bebês, optamos em realizar um trajeto com uma série de dificuldades e surpresas. Construimos um ovo de dinossauro de aproximadamente 60 cm de altura, utilizando uma bexiga grande de festa, gesso em atadura engessada e tintas, também montamos uma trajetória do parque da escola até a sala da turma do dinossauro, onde apresentamos o filme “Tarbosaurus the mightiest ever (cretaceous cut) #2”.

Mas em uma certa manhã, as crianças encontraram o ovo quebrado e pegadas no chão que criavam um caminho até o elevador. Iniciou-se assim uma caça ao pequeno dinossauro, que havia nascido do grande ovo, com a ajuda de todas as crianças da escola e com a turma do 2º ano do ensino fundamental, que começou a investigar as pegadas para descobrir se realmente era de um dinossauro. Como essa brincadeira envolveu muitas crianças, a Turma dos Gigantes, o Infantil II, acabou por investigar os diferentes tamanhos e proporções dos dinossauros. Houve ainda a ajuda da Turma dos Detetives da Floresta, Infantil I, que analisou o material do ovo e as pegadas. Os dias foram passando e mais

pegadas aparecendo, aumentando a ansiedade dos pequenos investigadores.

Usamos como estratégia pintar no chão as pegadas de dinossauro em lugares poucos explorados da escola e em diferentes dias. Quando estávamos pintando e produzindo os espaços, sempre fazíamos longe dos olhares das crianças, estimulando cada vez mais sua curiosidade. Ao final de todo essa busca pelo pequeno dinossauro com as crianças, decidimos fazer um pequeno vídeo, onde a mamãe “Dinossauro” resgatava seu filhote, para solucionar o problema do desaparecimento do filhote.

Foi assim que em um certo dia, as crianças encontraram uma carta da mamãe “Dinossauro” com um presente que dizia: suas origens e o mundo paralelos dos dinossauros, onde viviam em grande progresso e harmonia, um lugar superpovoado, que não permitia o nascimento de outros dinossauros. Por isso, a mamãe “Dinossauro” não teve outra escolha, a não ser, deixar seu ovo com um grupo de crianças que amavam tanto sua espécie e por isso o nome do grupo é Turma do Dinossauro. Ainda segundo a mãe “Dinossauro”, ao saber do nascimento do filho, o resgatou e, como forma de agradecimento, deixou um boneco de dinossauro para a turma.

A ARANHA

A turma do Mundo Encantado (Maternal 2) também teve a oportunidade de vivenciar outras atividades em seu cotidiano escolar, explorando diferentes espaços que permitiu ampliar vivência corporal das crianças. Em um certo dia, as crianças se depararam com uma aranha gigantesca no parque, tema investigativo da turma. A grande aracnídea teceu suas teias por todos os cantos. Então as crianças tiveram que enfrentar muitos obstáculos produzidos pelas teias de aranha e nessa brincadeira muitos desafios corporais e emocionais puderam vivenciar, com corpo superar os obstáculos e com coragem/estranhamento superar o medo da aranha.



Colocamos uma rede no teto da sala da turma para construir uma estética no espaço,

convidando as crianças a entrarem no mundo encantado, mas o que poderia compor esse universo? Surgiu então uma ramificação na turma do Mundo Encantado, as aranhas. Assim, apresentamos algumas espécies deste aracnídeo e a turma escolheu viúva negra para inspirar nossa criação.

A confecção do aracnídeo envolveu as famílias na organização dos materiais necessários: jornal, arame, bexigão, uma bola grande, cola e tinta guache. Começamos a construir juntos a aranha e todos participaram do passo a passo de todo o processo. Colamos, pintamos, montamos e a instalamos no parque. Essa vivência investigativa não só convidou as crianças das turmas dos Maternais II, como também chamou atenção todas as crianças da escola, que interagiram, brincaram e conheceram a instalação da grande aranha no parque da escola.

Abriram-se leques de investigação para a turma dos Detetives da Floresta, onde procuraram os ovos da aranha (bolinhas vermelhas), em seguida buscaram seus filhotes (pequenas arainhas produzidas pelas crianças), possibilitando que as outras turmas também participassem da brincadeira.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Nessas experiências notamos que a integração de arte, corpo e movimento pôde contribuir de maneira significativa nos projetos pedagógicos, mediando a interação das crianças entre o lúdico e o palpável/concreto, aproximando as diversas materialidades, linguagens artísticas e vivências corporais e emocionais. No mundo do brincar, as crianças se desenvolvem de maneira inteira e corpo e mente não se separam. Esse é o caminho das descobertas e aventuras, elas podem ser consideradas como um norte das práticas a serem desenvolvidas na educação infantil, com bebês e crianças pequenas. Neste contexto, é importante organizar experiências para as crianças vivenciarem mundos encantados e seres gigantesco ou tudo aquilo que a imaginação for capaz de inventar.

Pudemos observar as crianças bastante envolvidas nas investigações e brincadeiras, elas expressam suas impressões com o corpo, pulando, dançando, se contorcendo para superar obstáculo e com seus sentimentos e emoções, enfrentando estranhamentos e medos, elas se alimentaram com a coragem. Essa liberdade de criação foi fundamental, proporcionando vivências complexas e significativas, diferentes dos moldes escolares/acadêmicos, que fragmentam o conhecer e o humano. Foi nessa confiança que

houve a possibilidade de criar instalações interativas, com liberdade para narrar/dramatizar histórias em que as crianças puderam ser os personagens que desejaram seR.

Para elaborar um projeto de trabalho é preciso realmente conhecer o grupo de crianças e para isso é necessário estabelecer uma escuta e uma observação atenta, a fim de fazer uma interlocução com o que as crianças nos dizem e nos mostram no cotidiano do grupo. Esse olhar a criança é realmente o ponto de partida, pois só assim podemos traçar objetivos claros respeitando não só sua faixa etária como também o que lhe é significativo e o que é importante para a sua interação com o mundo. (MAGDALENO, 2000, p. 87).

Mas também vale ressaltar que ouvir as crianças foi essencial. Elas sabem, de maneira indiscutível, narrar de formas não verbais. Suas estruturas poéticas se conectam muitas vezes com os fios mais sutis e transparentes. Os professores, por sua vez, podem vivenciar experiências como essas e aprender a ver, falar e escutar o mundo e suas conexões a partir do convívio com as pequenas criaturinhas. Podemos dizer que, foi um mergulho de belezas e desafios.

REFERÊNCIAS

MAGDALENO, Alessandra Barbosa. **Por encanto, contando contos... Histórias de um projeto de trabalho.** in: OSTETTO, Esmeralda Luciana (org.) **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** São Paulo: Papyrus, 2000, pp. 83 - 98.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.

EXPERIÊNCIAS DO BRINCAR HEURÍSTICO E ABORDAGEM PIKLER- LOCZY

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Comunicação Oral

Camila Mendes Pinheiro – Prefeitura Municipal de São Paulo
mila_pinheiro@hotmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil, abordagem Pikler-Loczy, brincar, Currículo da Cidade, interações.

Introdução

O brincar é direito da criança (BRASIL, 2017) e atividade guia que potencializa o desenvolvimento de suas capacidades psíquicas superiores, sendo assim, dentre as atividades desenvolvidas na escola da infância, o brincar é um elemento norteador das práticas e interações ali vivenciadas.

O presente texto pretende relatar, a partir das experiências em sala de aula com crianças de 3 anos, nossa compreensão sobre o conceito de *brincar heurístico*, tendo como subsídio empírico nossas observações acerca das interações entre as crianças, suas narrativas, e as maneiras com as quais elas constroem suas brincadeiras.

Assim se faz objeto de nossa análise e relato a observação e a escuta do adulto com relação a essas brincadeiras, e a intencionalidade pedagógica da organização do espaço escolar para o acontecimento desse brincar. “[...] uma prática pedagógica integradora parte da escuta, da observação, da conversa numa atitude de respeito, dignidade e acolhimento (SÃO PAULO, 2019, p.35)”

Como referencial teórico que norteia a nossa reflexão pedagógica sobre a temática escolhida para o relato dessa prática, nos valem das contribuições de Fochi (2015) e Mello e Singulani (2014) acerca da infância e dos trabalhos com bebês, que também são referência para o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019).

Os autores têm dedicado a olhar para as contribuições pedagógicas de Emmi Pikler sobre as práticas na infância, então nossa reflexão também está circunstanciada numa busca

por se apropriar dessas ideias e construir na relação com as crianças boas práticas para o desenvolvimento de um brincar salutar para a infância.

Curriculo da cidade de São Paulo e o Brincar

Em síntese, a visão de currículo apresentada pela SME não é de um manual prescritivo, dado e acabado. Alicerçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que consideram bebês e crianças na centralidade dos processos educativos, e logo o currículo como uma prática construída em que bebês e crianças, e o professor são autores desses processos. Sendo assim, o currículo é gestado no cotidiano da Unidade Escolar.

Nesse sentido, o conceito de brincadeira, se insere na ideia das diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico, e são manifestação do que é denominado **cultura da infância**, ou **culturas infantis**, sendo essas fontes de conhecimentos, transformações e qualificação da ação educativa das professoras (SÃO PAULO, 2019, p. 89)

No brincar as crianças expressam e comunicação suas experiências, reelaboram-nas reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si mesmas, sobre os homens e as mulheres e as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades, e as formas de participação social são constituídos com a ação coletiva das crianças. (SÃO PAULO, 2019, p. 88)

A partir desse olhar para o brincar enquanto substrato das atividades realizadas na escola da infância, nos deparamos com as experiências de Emile Pikler acerca do *brincar heurístico*, e passamos a refletir como poderíamos organizar o espaço de sala de aula para oportunizar experiências lúdicas para as crianças.

Abordagem Pikler-Loczy, brincar autonomo: algumas reflexões

Emmi Pikler, médica Autriaca, desenvolveu uma pesquisa sobre movimento livre, e foi convidada para assumir a direção do Instituto Lóczy, que funciona desde o início da década de 1940 como uma das instituições de acolhimento de crianças órfãs de Budapeste (FALK, 2011). Na ocasião em que Pikler assume a direção, o momento histórico era muito particular, pois tratava-se do fim da segunda guerra mundial. Ao chegar em Lóczy, a pediatra

espantou-se com a falta de infraestrutura e com a precariedade do lugar, assim como com a postura dos adultos responsáveis por “acolher” e “cuidar” dos meninos e meninas que ali estavam. (FOCHI, et al, 2017)

Emmi Pikler já havia verificado em suas pesquisas que intimidade e reciprocidade do adulto com o bebê tem um valor profundo no desenvolvimento integral da criança. Por esse motivo, entendia que o adulto devesse construir o mais alto grau de consciência sobre suas intervenções. Acerca da temática desse texto, a autora já havia confirmado que a criança que tem liberdade para brincar, correr pelas ruas, jogar, subir em árvores entre outras atividades, sofre menos fraturas e menos traumas do que crianças superprotegidas.

Na experiência de Lóczy, Pikler nos direciona ao conceito de movimento livre. Através do movimento livre, a criança atinge o completo conhecimento do seu corpo e de suas capacidades, conhece seus limites e assim consegue confiar em si mesma. Nessa perspectiva, as crianças movimentam-se livremente, brincam com tranquilidade, aproveitando os espaços e os materiais, descobrindo a si mesmas e aos demais. (FOCHI, et al, 2017, p. 40)

Para Mello e Singulani (2014, p.886)

[..] envolve uma concepção de criança capaz de se relacionar com os objetos e com as pessoas, o que, por sua vez, resulta do conhecimento das crianças, das regularidades de seu desenvolvimento – isto é, do processo como as sensações vão informando a percepção que vai se tornando categorial ao mesmo tempo que vai formando a memória que subsidia a apropriação da fala e, esta, portanto, vai criando as condições para o pensamento verbal que promoverá um salto qualitativo no desenvolvimento de todas as funções psíquicas na criança. Com isso, será igualmente fundamental o reconhecimento das atividades que guiam o desenvolvimento nessa idade – a comunicação emocional que, por meio da atividade conjunta do adulto com a criança, cria as bases para a atividade com objetos.

Nesse sentido, percebemos que organizar a sala, com diferentes materiais, que não fossem brinquedos tradicionais, oportunizava a atuação de nossos alunos de 3 anos para um brincar mais livre, e que o repertório construído através do faz-de-conta era menos óbvio e mais rico. Dessa forma, temos organizado nossa sala de aula oferecendo objetos não estruturados como tampinhas de garrafa, garrafas e embalagens de produtos, sementes, cones e outros materiais. Também temos permitido que as crianças atuem no mobiliário da sala de forma brincante, utilizando colchões e as mesas da sala para suas proposições. Cada dia se propõe algo novo, desde trabalhar com sementes e copos, tampinhas e tecidos, sacolas e outros objetos em que se possa tirar e colocar coisas, os brinquedos estruturados também

são oferecidos as crianças, no sentido de perceber quais as narrativas surgiram por meio da interação com os objetos.

Nos colocamos como parceiros nesse momento do brincar, ficando perto para qualquer necessidade, mas não dando respostas prontas sempre argumentando muito acerca do que estão fazendo com os objetos e como estão brincando, percebemos que os adultos precisam permitir que as crianças pequenas possam ter momentos em que brinquem sozinhas, onde possam aprender por sua própria iniciativa. Esse brincar com essa qualidade que nomeamos nesse texto de *brincar heurístico*.

Nossa última experiência foi com a introdução de sementes e pedras, e podemos observar como eles tem um repertório cultural próprio, em que o brincar com objetos não é ensinado e sim, vivido. É importante salientar que a atividade autônoma permite à criança seguir seu próprio ritmo, sua curiosidade, explorar e experimentar a autonomia. Como nessa possibilidade de brincar livre, em um espaço seguro, contribui para o desenvolvimento da autonomia, e redimensiona o brincar como atividade que contribui para a formação humana, é que a abordagem Pikler-Loczy nos auxilia a pensar suas aproximações com a Teoria-Histórico-Cultural de Vygotsky.

Considerações finais

Expomos aqui no texto alguns estudos preliminares sobre o *brincar heurístico*, ou melhor, o brincar autônomo, o uso de objetos não estruturados, e algumas indicações da aproximação da abordagem Pikler com pressupostos da Teoria Histórico-cultural, e dos pressupostos do Currículo da Cidade. Um grande desafio para atuar como educadora da infância é administrar o binômio cuidar e educar no cotidiano da sua prática, por esse motivo a escuta, a observação são metodologias de coleta de dados empíricos para a organização de nossas práticas.

Nesse sentido, temos observado que a criança tem preferência por diferentes materiais, em que não está determinado o que possa vir a ser, sendo ele várias coisas diferentes dentro do processo desse *brincar heurístico*. Observamos que nesse momento são várias operações realizadas, desde escolher qual será o suporte da brincadeira, e qual o papel eu vou representar atuando junto com esse suporte, como mediar escolhas e afinidades entre os colegas. Muitos momentos estabelece a disputa dos objetos, ou a dificuldade de brincar juntos representando os papéis acordados entre esses pares.

Além disso nessas operações realizadas por meio das ações lúdicas das crianças sobre o objeto, aparecem elementos como noção de quantidades, tamanhos, classificação e seriação, além de repertório co-construindo, entre crianças-crianças, criança-adulto, que recria de forma histórico cultural o que vem a ser uma cultura particular daquilo que constitui a infância.

[...] os saberes construídos por Emmi Pikler em Lóczy, tanto em relação ao papel do adulto quanto dos processos vividos pelas crianças bem pequenas, constituem um repertório importante para pensar a educação das crianças na coletividade. (FOCHI et al, 2017, p.37)

Nossa experiência tem mostrado saltos qualitativos, naquilo que perpassa as interações, seja por meio do repertório oral, da qualidade das brincadeiras, que ficam complexas acerca dos papéis desempenhados pelos agentes, acerca dos significados que os objetos que organizamos como acervo do brincar tem despertado nas crianças. Sendo assim, essa aproximação com a abordagem Pikler-Loczy, tem nos mostrado um caminho curioso e enriquecedor para implementação do currículo em nossa prática cotidiana.

Referências

- BRASIL. Lei nº. 8.069 de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da criança e do adolescente.* – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf
- FALK, Judit (org.) **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2011.
- FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Porto Alegre: Penso Editora, 2015.
- FOCHI, Paulo Sergio, et al. A PEDAGOGIA DOS DETALHES PARA O TRABALHO COM BEBÊS NA CRECHE A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DE LOCZY. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo: 2017, 5.1: 35-49.**
- MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia Usp, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.**
- MELLO, Suely Amaral; SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. A abordagem Pikler-Loczy e a perspectiva histórico-cultural: a criança pequenininha como sujeito nas relações. **Perspectiva, v. 32, n. 3, p. 879-900, 2014.**
- SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil.** São Paulo: SME / C

SABORES, SABERES E RELAÇÕES: O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS NA HORA DO LANCHE

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Carolina Lenza Simão - Instituto Singularidades

(carolinalsimao@gmail.com)

Palavras-chave: Educação Infantil, Reggio Emilia, Autonomia, Potência, Hora do Lanche

INTRODUÇÃO:

A Abordagem de Reggio Emilia traz a imagem de uma criança potente, competente e capaz, detentora de direitos, protagonista e produtora de cultura. Nesta perspectiva, o educador passa a ser aquele que escuta, compreende e observa as estratégias que as crianças usam para se relacionar com as diferentes situações do cotidiano.

Relacionar-se com os valores dessa abordagem levou à construção de uma nova organização para projeto de pesquisa, que se compôs da seguinte maneira: âmbito conceitual, âmbito de aprofundamento, focos de observação, âmbito de trabalho, percurso investigativo e belvedere, uma parada reflexiva sobre o processo vivido.

ÂMBITO CONCEITUAL: POTÊNCIA

Potência relacionada à imagem de criança capaz, desde o nascimento, que desenvolve um sistema complexo de habilidades para experienciar o mundo, aprende estratégias e maneiras de organizar suas relações (RINALDI, 2013).

ÂMBITO DE APROFUNDAMENTO: HORA DO LANCHE

A hora do lanche, momento ainda muito controlado pelos adultos, apresentou-se ao meu olhar como potente para revelar a autonomia das crianças. Seria possível transformar esse momento? Me propus a, junto com as crianças, modificar essa atividade para que tivessem cada vez mais autonomia, com o esforço declarado de me desfazer das minhas pré-concepções para estar aberta ao que surgisse delas, estar ao lado e construir junto. As crianças são potentes e nos surpreendem com sua capacidade de refletir, criar e encontrar soluções.

FOCO DE OBSERVAÇÃO:

Como o momento do lanche pode favorecer a autonomia e revelar a potência das crianças?

ÂMBITO DE TRABALHO:

Escola particular de Educação Infantil, com 15 crianças de 3 e 4 anos, uma professora e uma assistente. O lanche é fornecido pela escola; as crianças comem na própria sala de aula, sentam-se na mesa vazia, tudo é colocado em uma estante alta e servido pelas professoras.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Durante todo o trabalho as ações das crianças foram registradas por meio de fotos, vídeos e anotações, que estão presentes no trabalho completo. Foram realizados 11 relançamentos, sempre com o esforço de dar visibilidade ao pensamento das crianças e permitir que testassem suas ideias e hipóteses para a reorganização deste momento.

Segue um breve resumo dos objetivos de cada relançamento, que foram pensados de acordo com as falas e estratégias trazidas pelas crianças, registradas na íntegra no trabalho completo.

1º relançamento: Mostrar foto da mesa organizada por mim no dia anterior e conversar com as crianças sobre suas impressões. **Focos de observação:** Quais pensamentos as crianças trazem sobre a surpresa do dia anterior? Quais significados surgem? Trazem novas ideias?

2º relançamento: Roda de conversa sobre a hora do lanche a ser iniciada com a pergunta: “O que vocês acham sobre a hora do lanche?”. **Focos de observação:** O que as crianças dizem sobre este momento? Quais aspectos aparecem em suas falas? Surgem ideias de mudança?

3º relançamento: Propor às crianças que elas mesmas organizem a mesa. **Focos de observação:** Como decidem quem vai organizar a mesa? Como se organizam? Como organizam a mesa? Quais dificuldades encontram?

4º relançamento: Conversar com as crianças sobre como querem organizar a mesa? Decidir como serão escolhidas as crianças que irão organizar. **Focos de observação:** Como organizam a mesa? Quais dificuldades encontram? Quais “problemas” surgem?

5º relançamento: Conversar sobre como querem organizar os utensílios sobre a mesa. Da maneira que eu fiz, ou querem tentar de outro jeito? **Foco de observação:** Quais decisões e acordos as crianças chegam sobre a organização dos utensílios sobre a mesa?

6º relançamento: Mostrar o vídeo do momento em que fazem barulho e brincam com os utensílios e conversar sobre suas impressões. Conversar sobre não ter tido lugar para todos no dia anterior, como resolver? **Focos de observação:** O que pensam as crianças sobre o barulho e brincadeira com os utensílios? O que propõem? Quais estratégias encontram para ter lugar para todos? Como agem durante o lanche após essa conversa?

7º relançamento: Desenho: em pequenos grupos, com diferentes tipos de papéis (diferentes texturas) e riscantes; convidar as crianças a fazer um desenho sobre a hora do lanche. **Focos de observação:** O que dizem enquanto desenhavam? Quais aspectos da hora do lanche trazem em seus desenhos? Quais significados aparecem? Quais relações estabelecem?

Além dos objetos presentes na hora do lanche, os amigos também surgem nas produções das crianças. As relações são de grande valor para elas e desenhar o lanche é também desenhar com quem se compartilha a mesa. Os elementos da memória instigam a imaginação de algumas crianças, que estabelecem relações e usam a criatividade para criar elementos novos, como uma complexa máquina de suco. Trazem em suas produções elementos novos que passaram a ser uma possibilidade real, como é o caso das flores que, após serem desenhadas, passaram a compor a organização da mesa.

8º relançamento: Retomar e decidir com as crianças como querem organizar a mesa, nem sempre organizam conforme combinado. Como saber a hora de sentar? Como vamos fazer para não faltar lugar para ninguém? Outro dia nós contamos e mesmo assim faltou lugar. **Focos de observação:** Quais estratégias as crianças criam para ter lugar para todos? Quais critérios utilizam para decidir como organizar os utensílios sobre a mesa?

9º relançamento: Potes transparentes e mais fundos. Jarras pequenas e transparentes para o suco. **Focos de observação:** Como as crianças reagem aos novos utensílios? O pote fundo facilita o processo das crianças de se servirem? A Jarra pequena aumenta a autonomia das crianças?

10º relançamento: Retomar com as crianças a questão de ter lugar para todos. Contar é uma estratégia que se mostrou ainda muito difícil, será que conseguem pensar em outras estratégias? **Focos de observação:** Crianças conseguem criar outras estratégias para ter lugar para todos?

11º relançamento: Trazer frutas inteiras ou pedaços de fruta grande, junto com o lanche, para que as crianças possam observar. **Focos de observação:** O que fazem as crianças quando em contato com as frutas inteiras ou pedaços maiores? Quais relações estabelecem?

Influencia de alguma forma no que vão ingerir? **Hipótese:** frutas inteiras podem instigar o interesse das crianças e incentivar o consumo.



“Está linda a mesa!” (Lara, 3 anos.)

BELVEDERE

O protagonismo adquirido pelas crianças na hora do lanche, inicialmente totalmente controlado pelas professoras, A mudança passou a fazer parte do dia a dia, as crianças construíram e se apropriaram desta nova maneira de organizar e participar da hora do lanche. Algumas soluções que me pareciam óbvias não foram alvo das tentativas das crianças que surpreenderam com ideias que eu mesma não teria pensando. Esta potência das crianças, entretanto, só pode ser revelada se lhes dermos espaço, físico e psicológico, para expressar suas ideias, realizar suas ações, fazer conexões e se relacionar. O papel do adulto, na relação com as crianças, deve ser o de dar apoio, segurança e incentivo, aspectos necessários para que continuem avançando com suas ideias e testando suas hipóteses, ou seja, o de ajudar a tornar visíveis seus pensamentos.

Referências bibliográficas:

RINALDI, Carla. **O ambiente da infância.** In: Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil / Organizadores, Giulio Ceppi, Michele Zini; tradução: Patrícia Helena Freitag; revisão técnica: Ana teresa Gavião A.M. Mariotti, Sylvia Angelini. Porto alegre: Penso, 2013.

ABACATE TEM CAROÇO?

Eixo 2: Práticas Pedagógicas da Escola da Infância

Comunicação Oral

Kátia Rosana Moreira da Silva – CEI Santa Barbara

(katiarosana201547@gmail.com)

Palavras-chave: criança; registro; escuta; hipótese; investigação

INTRODUÇÃO

Sou Professora de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo desde 2007, atuo no CEI Santa Bárbara –DRE Penha, e atualmente estou com uma turma de Minigrupo 2, crianças de 3-4 anos.

Em nossa Unidade Educacional primamos por proporcionar às crianças vivências que possam possibilitar a ampliação do repertório do conhecimento de mundo e materializar suas hipóteses à medida que elas vão questionando a “coerência” ou não das situações a elas apresentadas.

O registro cotidiano dessas vivências instrumentaliza a equipe docente para pensar no planejamento como ferramenta capaz de potencializar e refletir no dia a dia das crianças. A narrativa que trazem e são partilhadas no coletivo da turma, possibilitam uma visão ampliada da capacidade do fazer de cada uma e de todas.

A ação de registrar as ações das crianças pressupõe escolhas. Contar uma história implica eleger o que parece mais importante ao narrador; por vezes, é pensar naquilo que, para ele, interessará mais ao leitor. (OSTETO, 2018). Assim, me debrucei no relato dessa prática que se mostrou uma vivência potente e real das crianças.

A partir da curiosidade das crianças, dos pressupostos teóricos, dos princípios e concepções que defendemos na e para a educação infantil e ainda, certa da minha responsabilidade profissional, procuro construir um ambiente de confiança levando em conta a integralidade infantil, tendo a criança como sujeito capaz, com direito a voz e que participa das escolhas no espaço coletivo que lhe é oferecido no ambiente escolar.

Essa prática foi desenvolvida a partir da escuta das crianças que experimentavam diferentes papéis sociais na brincadeira de faz de conta, com materiais de largo alcance, no

ambiente da sala de referência da turma de Minigrupo 2 C, no contexto de uma suposta cozinha, no preparo de a refeição.

Com potes espalhados pelo chão, Isis senta-se e picando papel com uma colher que era tratada como faca mostrava-se atenta ao que chamava de “comidinha”. Rafaela aproxima-se e inicia um diálogo perguntando o que a Isis está fazendo. Isis responde:

- Estou cortando banana. E você vai cortar o que?

Rafaela responde:

- Eu vou cortar abacate?

Isis balança a cabeça afirmativamente, como que entendendo o que a amiga se propunha a executar. No outro lado da sala Joaquim brincando com outros potes escuta a conversa e diz:

- Abacate? Eu gosto. Vou fazer vitamina.

Manuseando os potes vazios Joaquim faz a vitamina e me oferece:

- Prô, quer vitamina? É de abacate.

Eu participo da brincadeira olhando para dentro do copo e digo:

- Você tirou o caroço desse abacate?

Isis me olhou com expressão de estranheza dizendo:

- Abacate tem caroço?

Partindo dessa questão, percebi que ali havia um terreno fértil que poderia desencadear muitas aprendizagens, pois esta pergunta elaborada pela Isis era algo a ser investigado.

Após dois dias, apresentei às crianças dois abacates e deixei-os sobre a mesa. As crianças observaram aquela “coisa” que para algumas era estranha e vieram as perguntas:

- É um abacate? Pode colocar a mão? Está com manchas? Será que está estragado?

As crianças se mostravam curiosas e com muitas questões a serem respondidas. Procurei instigar a curiosidade delas e disse que iríamos investigar aquela fruta e todas aquelas perguntas seriam respondidas à medida que elas fossem conhecendo melhor o abacate que estava ali, na frente delas.

Separei alguns materiais, além dos dois abacates, um menor que o outro, que estavam sobre a mesa: um prato e uma faca para que a crianças participassem do processo de análise de todas as partes daquela fruta. Perguntei para as crianças:

- Vamos descobrir se dentro do abacate tem caroço?

Algumas crianças já se precipitaram em suas constatações apontando para os abacates dizendo:

- Acho que esse tem caroço grande.

E para o abacate menor diziam algumas:

- Nesse tem caroço pequeno.

E começaram a criar suas hipóteses a partir da análise tátil que fazem nas frutas, percebendo a sua casca macia.

Perguntei quem poderia me ajudar a cortar o abacate. Entreguei a faca à Isis que cortou parte do abacate. Denise também se propôs a participar e continuou a cortar até que encontraram o caroço. Ao abrir o abacate as expressões e gritos de surpresa invadiram o ambiente, pois a constatação de ver o caroço dentro do abacate parecia inédita para algumas crianças.

Ao pegar o abacate, as crianças começaram a cheirar, tatear e observaram como realmente é o abacate para além de sua casca. Nesse momento Davi se recusa a pegar no abacate, mostrando repulsa a aparência do abacate.

Perguntei para as crianças se elas queriam fazer um creme de abacate e sem pensar muito começaram a tirar a poupa do abacate iniciando o preparo. Amassaram com garfo o abacate, adicionaram açúcar e continuaram a mistura dos ingredientes. Terminado o preparo, serviram-se e começaram a degustar e cada criança relatava o que sentia sobre o sabor que degustava. Davi diz que não gostou do creme de abacate e mesmo sem experimentar se afastou e só observava o que as crianças faziam.

Nesta prática educativa observei a ação das crianças que construíram uma narrativa a partir das experiências do cotidiano da própria cultura que se revela nas brincadeiras e interações nos espaços das unidades de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre Artmed, 2008

OSTETO, Luciana Esmeralda (org). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e pratica pedagógica**. Campinas, SP, Papyrus, 2018.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa SME n. 1, de 6 de fevereiro de 2019**. Registros da Educação Infantil, São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Instrução Normativa SME n. 2, de 6 de fevereiro de 2019.** Registros na Educação Infantil, São Paulo, 2019

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade – Educação Infantil.** SME. Coordenadoria Pedagógica, São Paulo, 2019

OBJETOS DO COTIDIANO

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Luciana Liberato – Instituto Anglicano,
(luciana.ceirenataeugenia@gmail.com)

Introdução

Na educação infantil, os objetos do cotidiano são materiais que proporcionam pesquisas e experiências para bebês, crianças e adultos. Através dos processos de escolha, manuseio, experimentação e atribuição de novas funções aos objetos por bebês e crianças podemos refletir sobre a potencialidade destes materiais, que vão desde a materialidade do objeto em sua composição física até aos jogos que vão surgindo com o brincar. São objetos que integram dois aspectos importantes para a cultura do brincar: conhecer e explorar livremente. Como podemos pensar e colocar em ação as brincadeiras com estes materiais?

Organizar ambientes convidativos com objetos do cotidiano parece a princípio uma tarefa fácil, mas requer um desdobramento por parte dos adultos a transformarem as relações, a escuta e olhar que possuem sobre uma colher de pau, um pote transparente ou um batedor de claras. Para o adulto, mesmo que algumas vezes envolto de encantamento estético e ações de brincar com determinados objetos, já há uma perspectiva precedente na relação com o mesmo. Portanto, quando um educador opta por trabalhar com os objetos do cotidiano, inicia-se um processo significativo para as crianças como também para si mesmo, tendo a oportunidade de observar a descoberta, a imitação cultural para as criações inusitadas. Apresentar objetos com diferentes texturas, tamanhos, formas, peso e etc. contribui para a singularidade das experiências táteis e suas características.

É muito comum as crianças gostarem de brincar com bacias, copos, forminhas, colheres, peneiras, potinhos, chaves, ou outro objeto que não faz parte de seu acervo de brinquedos, isso porque as crianças são pesquisadoras e formulam hipóteses o tempo todo sobre suas ações, o que se transforma em verdadeiras fontes de experiências. Ao manipularem os objetos, as crianças, pesquisam diversas formas de utilização, amassam, espremem, jogam para um lado e para o outro, passam as mãozinhas, experimentam

inúmeras situações destes objetos, para depois chegarem às suas próprias conclusões de como utilizá-los.

Importante lembrar que as crianças pequenas vivenciam o processo com maior intensidade, dando mais significado a ele do que ao produto final. Ou seja, antes da criança utilizar o talher para se alimentar o utiliza como foguete, boneco, animal e outros, simplesmente pelo encantamento do objeto possibilidade que muitas vezes os brinquedos prontos não oferecem para as crianças, pouco estimulam a criatividade, a imaginação e a aprendizagem significativa. Os brinquedos prontos deixam as crianças restritas, indicando apenas uma maneira de brincar.

É importante proporcionar às crianças possibilidades de explorar objetos diversos do cotidiano, mas não apenas objetos de plástico, podemos incluir madeiras, tecido, palha, alumínio, elementos da natureza que também proporcionaram boas experiências sensoriais. Palavras-chaves: objetos, cotidiano, reinvenção, brincar, interação, espaço, tempo.

Objetivos:

- Propiciar novas experiências com objetos do cotidiano;
- Observar o manuseio, uso e invenções dos bebês e crianças com diversos materiais;
- Apresentar aos educadores subsídios para realização de práticas utilizando os objetos do cotidiano;
- Produzir registro significativo para subsidiar novas propostas;

Descrição do caso

Uma educadora relatou no momento de formação do grupo, suas observações sobre o envolvimento das crianças com propostas que envolvem objetos do cotidiano. Refletimos coletivamente sobre como poderíamos organizar ambientes e materiais que proporcionassem brincadeiras e interações que pudessem nos contar um pouco mais sobre as relações das crianças com os objetos e suas materialidades.

Selecionamos objetos com características diversas, que pudessem resultar em boas experiências táteis, visuais, sonoras, etc... Organizamos os materiais em um tapete e realizamos a escuta atenta das crianças sobre os objetos e posteriormente sistematizamos os

registros fotográficos, anotações e vídeos com a finalidade de preparar ambientes atrativos para as brincadeiras.

A equipe pedagógica se envolveu no preparo de ambientes organizados, propositores, acolhedores e atrativos. O tempo e espaço foram pensados para proporcionar autonomia, para que não houvessem interrupções das pesquisas das crianças sobre os objetos.

O ambiente é um segundo educador, facilitador nos momentos das brincadeiras e interações para as experiências das crianças individualmente, em duplas ou em grupo. O experimentar, explorar, manusear, empilhar, montar, encaixar são atividades que auxiliaram os bebês e crianças na resolução de diversos problemas.

Organizamos a proposta para ser realizada tanto na parte externa como na parte interna do Cei, pois entendemos que diferentes espaços propiciam diferentes contextos investigativos pelos bebês e crianças. Apresentamos um ambiente repleto de objetos do cotidiano, onde livremente puderam explorar essas materialidades ampliando suas experiências através do brincar e das interações.

A professora ofereceu uma proposta que favoreceu a autonomia das crianças na exploração dos espaços e dos materiais, assim também se tornou protagonista neste processo, pois cuidadosamente pesquisou, planejou, organizou e foi parceira das crianças na brincadeira. Isso foi possível a partir da observação e do registro da professora sobre os interesses dos pequenos por esses objetos.

Portanto, proporcionar ambientes lúdicos de qualidade que favoreçam a brincadeira contribui para formação integral das crianças, promovendo ricas experiências estéticas, poéticas e lúdicas nos diferentes espaços do Cei.



Organização do espaço e materiais.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem, pensam e agem de um jeito próprio desde que nascem. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas com o meio que as circundam, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, compreender a si mesmas, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente das brincadeiras, explicitam suas condições de vida e seus anseios e desejos. (ORTIZ, 2012)



Berçário 2 explorando objetos do cotidiano na natureza..

Qual o papel das (os) professoras(es) em relação ao brincar nas UEs? Valorizar o brincar não é apenas garantir que a brincadeira aconteça durante a rotina. A(o) professora(or) precisa ter o olhar atento, buscando motivar brincadeiras, planejando e organizando de modo que sejam convidativas, atendendo às necessidades dos bebês e crianças. (Currículo da Cidade, p 92).



Materiais potentes que estimulam a criatividade e imaginação dos pequenos.



Fotos foram tiradas por Luciana Liberato, Coordenadora Pedagógica.

Somos um Cei Parceiro da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, localizado na zona sul, na comunidade do Paraisópolis. Atualmente o Cei atende 977 crianças de 0 a 5 anos em período integral. A utilização de objetos do cotidiano faz parte da proposta pedagógica, que tem como princípio incentivar as iniciativas infantis no processo de construção do conhecimento, a partir de propostas que nutram o imaginário e proporcionem novas e ricas interações.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010e.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 21 dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau (et al). **Interações: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação**. Coleção Interações. São Paulo, Blucher, 2012.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

JORNAL ESCOLAR “PLANETA SÔNIA”: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM OS BEBÊS, AS CRIANÇAS PEQUENAS E A COMUNIDADE ESCOLAR

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Maria Cristiane Bortotto de Faria – Prefeitura Municipal de Campinas

(fariacris22@yahoo.com.br)

Anamaria Guaraldo Walter- Prefeitura Municipal de Campinas

(anamariaguaraldo.ag@gmail.com)

Palavras-chave: educação infantil – jornal escolar – vivências – crianças pequenas

O ano era 2016, quando o Centro de Educação Infantil (CEI) Sônia Maria Alves Castro Perez (que atende crianças de zero a cinco anos), situado na periferia de Campinas / SP, teve uma troca considerável no quadro de educadores – Agentes de Educação Infantil, Professoras, Orientadora Pedagógica e Diretora – no processo de remoção. Cada um que chegava, trazia sua história. Alguns pela primeira vez na Educação Infantil e outros, com alguma experiência. A realidade da comunidade era de vulnerabilidade, em alguns casos. Os profissionais que já eram do CEI acolheram aos novatos com muito carinho. E, entre esses novatos, nós duas.

Com o passar dos dias, os membros da equipe foram se conhecendo, se mostrando uns aos outros. O que claramente nos unia era a paixão, o compromisso e o respeito aos colegas e às crianças e suas famílias. Nas bolsas, nos armários e na cabeça de cada um, nossas referências bibliográficas e referências da vida. Cada qual com suas teorias e práticas, buscávamos convergir para um caminho comum que nos levasse as nossas metas para aquele ano, que foram definidas coletivamente. A seguir, as duas principais:

1- Aproximar mais as famílias e a escola, estreitando o relacionamento entre ambas – avaliando os Projetos Pedagógicos dos anos anteriores e os dados obtidos com a Avaliação Institucional Participativa, percebemos que era preciso buscar meios para aumentar a participação das famílias nos eventos, reuniões, comissões e demais tempos e espaços na escola.

2- Buscar, coletivamente, a “identidade pedagógica” do nosso grupo. Em nossos tempos pedagógicos (reuniões semanais da orientadora com os professores – Trabalho Docente Coletivo e da orientadora com os agentes / monitores – Horário de Formação de Agentes / Monitores) a equipe estudava os documentos da Rede Municipal de Campinas, os documentos federais e os autores que cada um trazia.

Nos embrenhamos numa busca diária, constante, em fazer acontecer a educação pública de qualidade, direito das nossas crianças e suas famílias e nosso dever. Sempre fazendo nosso melhor, com as condições que tínhamos.

Os estudos, as práticas e as trocas levaram o grupo a se atentar mais às leituras de textos sobre a Pedagogia Freinet. Então, em um dia de Formação Continuada, fomos com todos os educadores visitar a EMEI Neusa Aparecida Pereira Caron, na cidade de Paulínia / SP, que trabalha, há mais de vinte anos, com essa proposta. Essa visita abriu muitas possibilidades, despertou paixões e encantamentos. Durante a visita, cada educador recebeu um exemplar do Jornal Escolar “O Cururu”, que essa EMEI publica há muitos anos.

Na volta ao nosso CEI, percebemos que o Jornal Escolar, uma das técnicas da Pedagogia Freinet, vinha de encontro com nossas duas metas: trazia a marca da Pedagogia Freinet para nosso trabalho e aproximaria as famílias do trabalho realizado no cotidiano escolar.

Uma professora nos procurou e falou do seu interesse em pensar um jornal escolar para nosso CEI. De pronto aceitamos o desafio e, então, começamos a trabalhar nessa ideia.

Ao idealizarmos o jornal escolar tínhamos como principais objetivos incentivar diferentes formas de registros pedagógicos envolvendo as crianças, reconhecendo-as como autoras junto com os educadores e também como principal inspiração para os conteúdos e matérias. Dessa forma buscávamos, também, aproximar a escola das famílias fazendo com que elas vivenciassem essa nova experiência educativa. Sabemos que a escola é um ambiente de transformação social, cultural e de perspectivas, mas que muitas vezes esse espaço se limita aos educadores e crianças. O nosso jornal foi uma forma que encontramos de buscar estreitar laços com a comunidade escolar divulgando, não só o trabalho realizado, como também eventos próximos, informações sobre cultura, lazer e dicas importantes para as famílias.

A primeira etapa do projeto envolveu a criação de um nome e uma imagem que sintetizassem visualmente o que era o jornal para nosso público direto. Para isso, no final do ano de 2016, as crianças de todas as turmas tiveram contato com diferentes jornais, inclusive de outras escolas. Após conversas sobre eles, foram convidadas a encontrar um nome e um desenho

para o nosso jornal. Cada agrupamento (turma) escolheu um nome que mais agradasse e depois abrimos uma votação, convidando toda a comunidade a participar. Usamos a nossa página no Facebook e a votação presencial no dia da nossa Mostra Anual de Trabalhos. O nome escolhido foi “Planeta Sônia”. O desenho foi votado pelas crianças que escolheram o desenho preferido através de um painel.

O ano letivo de 2016 terminou, mas o compromisso de fazer o Planeta Sônia acontecer só estava começando. Já na primeira reunião de planejamento de 2017, nós apresentamos a toda equipe educacional a proposta e o layout do jornal. Pensamos em quatro edições / ano, com as seguintes seções:

Editorial – palavras da equipe responsável pela edição do jornal, dividindo com os leitores as novidades, conquistas, expectativas, os sentimentos e sonhos.

Nossas Turmas – espaço reservado para que todas as turmas contem suas descobertas, saberes e vivências daquele período.

Aconteceu no Sônia – registro dos grandes acontecimentos coletivos da nossa escola como passeios, festas, atividades culturais, reuniões, formações.

Você Sabia? – espaço para curiosidades sobre a história e o funcionamento da nossa unidade escolar, abrindo possibilidades para trazermos também concepções e conhecimentos pedagógicos.

Marque na Agenda – apresentação de datas importantes do calendário escolar para que as famílias se organizem com antecedência e possam participar, além de dicas de passeio e eventos culturais.

Coisa de Criança – espaço para reproduzirmos na íntegra as falas e as descobertas das crianças bem do jeitinho que elas acontecem, com as mesmas palavras e expressões.

Inspira – ação - aqui podem ser usados os mais diversos textos para inspirarmos nossos leitores a serem sempre melhores.

Mesmo sendo editado pelas pessoas responsáveis pelo projeto, precisávamos contar com a participação de todos para que a proposta se efetivasse. Com o interesse de todos demonstrado na reunião, o projeto foi montado e apresentado à supervisão, para aprovação. Assim sendo, começamos a montar o cronograma com as datas de entrega de cada edição para a comunidade e, com base nessas, programar com a toda a equipe os dias de entrega das matérias por cada turma.

Foram necessários outros momentos coletivos, com mais estudos, para afinarmos as escritas, os conteúdos e tantos outros detalhes que foram surgindo com o decorrer do tempo e das ações. Queríamos uma impressão de boa qualidade, colorida, em bom papel e com boa definição nas fotos. Então, precisamos aprender a diagramar e fizemos pesquisas de preços com gráficas. A impressão do jornal é custeada com verba da escola, o “Conta Escola”.

Quando chegam da gráfica, os exemplares ficam na escola por aproximadamente três dias, sendo manuseados, olhados, “lidos” pelas crianças pequenas e pelos bebês – lembramos aqui que em nosso CEI elas têm de zero a cinco anos. As experiências são diversas, desde o contato com o próprio papel, com as letras impressas, as imagens e as fotografias que possibilitam aos pequenos criarem conexões com o que estão vendo e o que viveram, com os colegas e com eles mesmos ao se reconhecerem nas fotos.

Agora, em 2019, estamos no terceiro ano do nosso jornal Planeta Sônia, sempre muito bem avaliado pela comunidade escolar e por outros leitores “externos”. É um projeto que continua acontecendo com aprovação da supervisão devido ao seu grande sucesso.

Na Comunicação, levaremos os materiais originais: os registros da votação do nome e do logo do jornal, exemplares de todas as edições, fotografias das crianças nesses momentos de contato e exploração do jornal.

Referências:

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Caderno Curricular Temático. Educação Básica:** ações educacionais em movimento – Espaços e Tempos na Educação das Crianças. Volume 1. Campinas, SP, 2014.

CAMPINAS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil:** um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP, 2013.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na pedagogia de Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

LEGRAND, Louis. **Célestin Freinet.** Tradução e organização José Gabriel Perissé. Coleção Educadores MEC. Recife: Editora Massangana, 2010.

COM QUANTAS LINGUAGENS PODEMOS CONHECER UM GIGANTE?

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Nádia Massagardi Caetano da Silva – NEI-Paulistinha/Unifesp

(nmassagardi@gmail.com)

A vida cotidiana nunca é repetitiva.
É feita de segmentações, ritmos, repetições,
mas são como ondas do mar,
pois se quebram sempre de maneira diferente.
(STACCIOLI, 2013, p. 43)

Introdução

Há treze anos tenho a oportunidade de viver recomeços e experiências de maravilhamento com crianças pequenas em escolas públicas. A cada turma há sempre novos desafios e possibilidades de aprendizagens, das crianças e também minha, pois quando nos disponibilizamos para as crianças, elas nos apresentam mundos.

Ao longo do ano de 2019, ao me deparar com uma turma de crianças de Infantil II (5 anos) da Escola Paulistinha de Educação, não foi diferente: ao me encontrar com cada uma das dezesseis crianças que compõe o grupo, um mundo foi revelado. Em nossa jornada aprendemos um pouquinho com e sobre indígenas, nos deparamos com gigantes, nos encantamos por dinossauros, nos envolvemos em experiências com traços, letras, movimentos, descobertas. Foi um bonito caminhar.

Ao apresentar os percursos investigativos vividos por essa turma, o intuito é apresentar formas de escuta das crianças no desenvolvimento de Projetos de trabalho coletivo, bem como apontar possibilidades de um trabalho que contemple as diferentes linguagens.

Um pouco sobre o vivido: para lembrar e para pensar

Se procurarmos garantir um cotidiano em festa, em contentamento engajado, nos comprometemos em ampliar a dimensão criativa, criadora e estética do dia-a-dia de meninos e meninas, bem como, daqueles que com eles e elas trabalham. (GOBBI, 2007, p. 129)

Tomar o acolhimento como um princípio do trabalho pedagógico, requer não apenas ouvidos apurados e olhos atentos, mas também disponibilidade para adentrar no universo

infantil, para experimentar suas curiosidades e brincadeiras. Assim, ao cotidiano empresta-se um caráter de constante novidade e encantamento, em que cada pergunta é um convite à uma nova aprendizagem.

Para iniciar o trabalho com as crianças, foi feito um planejamento a partir de um tema central, a partir do qual se foi mapeando aprendizagens pretendidas nas diferentes linguagens. A escolha foi pelo gigante, personagem que nomeia a turma e que no momento inicial aparecia como um tema de interesse comum a maioria do grupo. Para garantir que as crianças compreendessem um pouco sobre o que planejava para nossos encontros, resolvi compartilhar a teia¹ com minhas intencionalidades e, antes que eu as convidasse à participação, começaram a me apresentar perguntas sobre a temática, bem como seus interesses e curiosidades.

Cruzando minha teia e a teia desenhada na companhia das crianças encontramos o projeto de trabalho que nos conduziu ao longo desse semestre. Ao compartilharmos anseios e planos, fomos nos unindo e dessa união foram surgindo vínculos de afeto e confiança entre nós. Fomos experimentando compartilhar também a criação: inventar rumos para nossas descobertas e sentidos para nossas experiências.

Desse início de trabalho, ao compartilhar o planejamento com as crianças, me remeto à ideia de acolhimento como um método de trabalho, que compreende a “[...] construção de uma didática com base na vida real, no cotidiano e nas reais exigências das crianças” (Staccioli, 2013, p.29). O que não significa ficar à espera de uma causalidade, mas, antes, estar atenta, articulando intencionalidades e saberes àquilo que as crianças nos trazem no cotidiano. Foi por essa disponibilidade que pudemos nos encontrar com os novos percursos do projeto.

Já tínhamos em nossos planos as pesquisas sobre animais gigantes quando fomos surpreendidos por pegadas pela escola. A euforia tomou conta: de quem são as pegadas? Para onde elas levam? Com entusiasmo as crianças estiveram a observar as marcas levantando suas hipóteses:

-Eu acho que é de tiranossauro! (Raphael)

¹ Denominamos Teia de Intencionalidades uma forma de planejamento do trabalho pedagógico em que, amparados pelo Planejamento Anual com intencionalidades que visam um desenvolvimento integral das crianças, fazemos um desenho do Projeto de trabalho. Nela, partimos de um tema central que se ramifica em perguntas das crianças, propostas de experiências e objetivos de aprendizagens nas diferentes linguagens. Do desenho inicial, a teia pode ser ampliada em desdobramentos outros que a turma proponha ou necessite; além disso pode ser redesenhada se novos objetivos surgirem.

-Não pode ser! Os dinossauros morreram.... Devem ser de outro animal...Será de um coelho da páscoa gigante? (Natália)

-Já sei! Os dinossauros morreram por causa do meteoro, mas depois eles voltaram em uma outra vida bonzinhos...E agora tem medo da gente! Por isso eles se esconderam... (Gabriel)

-Pra gente descobrir de quem é a pegada tem que ver as imagens da câmera de segurança... (Julio)

-Não é nada...Foi o Ítalo que fez! (Felipe)

-Socorro! Estamos em perigo! Tem um invasor no parque! Quem vai salvar a gente? Já sei...podemos chamar o papai noel! (Thais- Inf. IIB)

As tais pegadas mobilizaram a turma toda, que entre a desconfiança de que as pegadas tivessem sido produzidas por uma pessoa e a certeza de um invasor no parque, estiveram animadíssimas em busca de respostas. Ao retornar à sala propus às crianças que pesquisássemos esses gigantes da pré-história, o que prontamente aceitaram. À pergunta sobre o que gostariam de saber sobre eles vieram diversas curiosidades:

-Eles são maiores que os gigantes? O que ele come? Será que ele come a gente? (Gabriel)

-Qual o tamanho deles? Como é a pegada dele? Quantas pernas ele tem? (Yuri)

- Quais dinossauros vocês querem conhecer? (Profa. Nádia)

- O pescoçudo! (Mirella)

- O tiranossauro- as crianças falam em coro!

- O velociraptor. (Gabriel)

-Tem também o pterodáctilo. (Yuri)

Além dos dinossauros lembrados pelas crianças, completo a lista com outros nomes para garantir que chegassem pesquisas mais variadas, de modo que as crianças tivessem ampliado seu repertório. Apresentei os cartões com nomes e desenhos dos dinossauros, e cada criança escolheu o que gostaria de pesquisar. Com as perguntas nas mãos foram buscar respostas, comprometendo-se a apresentar o dinossauro escolhido para que os amigos pudessem saber mais sobre ele. Ao retorno, muito entusiasmo:

-O tiranossauro é carnívoro e ele come animal morto. Ele é bípede e a pegada dele é de três dedos, mas um fica suspenso. (Felipe)

-O elasmosaurus não era um dinossauro, era um réptil marinho. (Letícia)

-O pterodáctilo era carnívoro e ele passava assim na água e comia os peixes. (Júlio)

-A pegada do diplodoco era igual a de um elefante. (Mirella)

Nesses percursos investigativos pude notar, como nos indica Barbosa (2008,p.80) uma “explosão de curiosidade”, em que as crianças demonstraram intenso interesse pelo mundo. E então, notando esse desejo de aprender, acolhi suas contribuições para o projeto de trabalho, de modo de pudessem saber mais sobre aquilo que as motivava.

Desses estudos tivemos dois encaminhamentos: sistematizamos as informações (quais os bípedes ou os quadrúpedes, quantos eram carnívoros, herbívoros ou onívoros, entre outros) e resolvemos construir um jogo de tabuleiro de dinossauros, cuja idealização e produção foram de responsabilidade de todo o grupo. Além da pintura do tabuleiro e a confecção das casas, foram as crianças que sugeriram os desafios que seriam encontrados pelo caminho. Os peões foram dinossauros de borracha comprados para esse fim. Jogo pronto, as crianças estiveram em êxtase com o que produziram!

Organizando o trabalho a partir da compreensão de que as múltiplas linguagens estão envolvidas nos processos de aprendizagens, foram oferecidos materiais diversificados que possibilitassem que o conhecimento sobre os gigantes acontecesse de forma abrangente, “Primeiro, porque sabemos que todas as linguagens são importantes e que cada ser humano tem maneiras de aprender que levam em conta características diferenciadas” (BARBOSA&HORN, 2008, p. 81).

Para os dinossauros foram construídos parques e depois até mesmo uma cidade. Com madeiras, tocos, pedaços de compensado, pedras de diferentes tamanhos foram propostas duas experiências de construção, nas quais estruturas complexas foram criadas pelos grupos. Juntos, imaginaram espaços, planejaram composições, testaram formas de equilíbrio, balancearam pesos, negociaram composições, destruíram e construíram muitas vezes até que chegassem a resultados satisfatórios. Na segunda experiência de construção também tivemos crianças fotografando as estruturas e assim ampliando sua percepção, além do desenho de observação dos autores sobre a própria obra.

No projeto sobre os gigantes convidei a turma à olhar para os grandes, mas também para os pequenos: apresentei os pigmeus, os menores homens do mundo. E ao apresentá-los propus descobrirmos nossas alturas, compararmos nossos tamanhos. Com uma régua posta na parede descobrimos que a estatura média das crianças da turma se aproxima a desses pequenos homens. Das referências oferecidas foi proposta a modelagem de um pigmeu tridimensional na argila, para que fizessem o exercício de complexificar suas produções. À primeira tentativa, poucos êxitos. Então convidamos o professor Ítalo para nos ajudar e nos

conduzir nessas experimentações. Ao nos apresentar as obras de mestre Vitalino contribuiu para a ampliação do repertório, além de exemplos concretos de tridimensionalidades. Ao final, algumas avaliaram a experiência como desafiadora, mas muitas, já tendo superado as dificuldades iniciais, julgaram como fácil: “-É só fazer uma base e um boneco em cima”, sintetizou Letícia.

Com as medidas de todos da turma, aproveitamos também para descobrir pesos, número de calçados e de roupas para compormos uma tabela e podermos comparar as variações disponíveis entre o grupo. Com pesos de dezoito a vinte e sete quilos e alturas entre 1,10m e 1,24 notamos o quanto somos diferentes uns dos outros. E descobrimos depois, com entusiasmo, que se somarmos a altura de todas as crianças de nossa turma chegaríamos ao tamanho de um Tiranossauro Rex. Dos dados expostos na tabela decidimos pela confecção de um jogo de cartas, um Super Trunfo, ainda em construção.

Considerações Finais

Acolher uma criança é, também, acolher um mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões.
(STACCIOLI, p.28)

Nesse breve relato, a escolha foi privilegiar os percursos exitosos vivenciados pelo grupo no desenvolvimento do projeto. Há que se reconhecer, entretanto, que em alguns momentos se impuseram desafios, que nos obrigaram a mudar planos e refazer escolhas: ao acolher as crianças, considerou-se suas manifestações e desejos, bem como frustrações, receios, dúvidas.

As experiências com as diferentes linguagens nos possibilitaram encontros com gigantes e dinossauros, em um processo rico para as crianças, que ao participar dos rumos de investigação, imprimiram suas marcas no vivido, tornando significativas suas aprendizagens.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FARIA, A. L. G. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil In FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. Infância e suas linguagens. São Paulo: Cortez, 2014.

GOBBI, M. A.O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos In FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

STACCIOLI, F. Diário de acolhimento na escola da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

A IMPORTÂNCIA DE DIALOGAR COM AS CRIANÇAS

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Naiara Francini Sanataniello - NEI- Paulistinha / Unifesp
(naiarafrancini@hotmail.com)

Palavras-chave: sensibilidade; experiências; questionamentos.

Pensar em crianças nos faz refletir sobre a infância e os momentos “crianceiros” que vivenciamos nessa jornada da vida. No entanto, esses momentos não acontecem somente quando somos crianças e, como professora de uma turma de crianças de 4 a 5 anos de idade ao longo de 2018, pude viver muitos outros momentos “crianceiros” e que me proporcionaram grandes aprendizagens.

Neste relato de experiência, além de compartilhar como foi se constituindo o projeto da turma e apresentar parte de um produto do processo de escuta das crianças, busco refletir sobre o como estar em diálogo com as crianças me fez repensar minhas práticas como professora.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, devemos incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; e ter como princípios a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão (BRASIL, 2010). Nós adultos nos preocupamos tanto em cuidar do mundo e oferecer algo melhor a ele, mas não percebemos que muitas vezes a resposta está nos detalhes e um desses detalhes, talvez o mais importante seja a infância, e é muito importante escutar o que as crianças têm a dizer.

Partindo desses princípios, diferentes experiências e vivências foram planejadas e propostas às crianças e relatar algumas dessas vivências que tivemos me mostra o quanto aprendi com cada uma, mas principalmente me deu um novo olhar sobre “o ser professora”: um encantamento na voz, uma sensibilidade para ouvir e me mostrou como as crianças são, de fato, sujeitos históricos e críticos, capazes, únicos, mágicos, sensíveis, com uma percepção única de mundo.

PROJETO DA TURMA

Quando penso em criar um projeto de trabalho com as crianças o imagino de várias formas, me preocupo em como apresentar o tema para a turma, nos objetivos que tenho ao propor determinado tema, em como esmiuçar as diversas experiências com o grupo, entre outras. Assim, consigo antecipar, planejar e organizar o trabalho enquanto professora. Entretanto, o que fazer quando o projeto surge de um questionamento das crianças? Como organizar um projeto a partir das vivências e das fala das crianças? Será que dou conta de colocar tudo em uma lista de objetivos específicos? Ou de criar uma sequência didática a partir da fala das crianças? Como posso “garantir” todo aquele planejamento que tenho ao propor, eu enquanto professora, um projeto de estudos?

Foi justamente isso o que aconteceu em 2018, com uma turma de Infantil I e essa experiência que me fez repensar e reconstruir a forma de fazer um projeto, pois a partir da escuta das crianças fizemos – eu e as crianças – um projeto investigativo que trouxe muitos aprendizados, pois as crianças falam, descobrem, se expressam e são pesquisadoras de fato! Ao ouvi-las, elas estão em uma situação de autonomia e são capazes de desenhar o caminho que o projeto vai seguir, tendo como diferencial a argumentação, o querer saber, a pesquisa. As crianças delimitaram onde queriam chegar. Isso é enriquecedor para a vida delas e para nossa vida como professoras.

O projeto que compartilho agora nasce de uma roda de conversa que fizemos quando voltamos das férias, com o objetivo de saber como poderíamos organizar os espaços da sala; a partir dessa conversa surgiu o tema do projeto investigativo: O QUE É O UNIVERSO?

Miguel: Prô, e se a gente fizesse uma espaçonave?

Júlio: É verdade! Uma que tenha foguete!

Naiara: É uma boa ideia, mas como seria essa espaçonave?

Jullya: Ela teria cozinha, banheiro, lavanderia, cama, lugar para brincar e uma sala de controle.

Thalles; Nós iríamos conhecer outros planetas e brincar no universo.

Gabriele: Mas espera, tá muito confuso. O que é o universo?

Naiara: Vocês não sabem o que é o universo?

Gabriele: Não, a gente não sabe.

Miguel: Eu tenho uma estratégia: e se a gente fazer a espaçonave e sair procurando o universo, porque ele mora em algum lugar, pode até ser com alienígenas.

Naiara: Interessante essa ideia Miguel, então nós iremos descobrir.

(Anotações do caderno de apoio, 2018)

Com esse questionamento, nós fomos investigar como poderíamos fazer uma espaçonave. Quanto mais investigávamos, mais questionamentos surgiam e, a partir disto, começamos a estruturar nosso projeto com algumas perguntas:

Júlio: Como os astronautas fazem xixi?

Natalia: A espaçonave fica no céu?

Eric: Todo mundo pode andar em uma espaçonave?

Thalles: Como os astronautas fazem para comer?

Miguel: De onde vem a energia da espaçonave?

(Anotações do caderno de apoio, 2018)

Mas as perguntas não param por aí. Em uma das rodas de conversa que fizemos, perguntei para turma o que tinha em volta da espaçonave:

Ana Júlia: Em volta da espaçonave fica o espaço que é azul escuro e sempre tá de noite.

Felipe: E os planetas que moram os alienígenas

Aurora: Aonde os alienígenas moram?

Naiara: Eu não faço ideia, mas precisamos descobrir quais planetas existem para podermos descobrir onde eles moram.

Pedro: Eles podem viver nos planetas?

Miguel: Prô, então se tem outros planetas a gente pode morar neles?

(Anotações do caderno de apoio, 2018)

Essas foram algumas perguntas que nortearam nosso projeto e com elas pudemos vivenciar experiências incríveis. Com as vivências que tivemos neste projeto, nós também descobrimos pela percepção das crianças o que é o universo? Essa pergunta só poderia ser respondida afirmativamente se tivermos esse olhar “crianceiro” para perceber a forma como as crianças olham o mundo.

O que é o universo?

*O universo pode ser grande
ou pequeno, depende de como
a gente vê ele na nossa cabeça.*

*O universo é o céu andando
de carro, girando tão
rápido que parece um
parque de diversão*

*Universo é como Deus,
a gente não pode tocar,
porque ele nunca acaba
mesmo assim a gente ama ele.*

*O universo é todas as pessoas juntas:
andando na rua,
nadando na praia
ou brincando com beyblade.*

*O universo é tomar banho
e não demorar em sair do
chuveiro para não acabar
com a água do planeta.*

*Universo são todos os planetas
juntos, sendo amigos e o sol
acordando e dando bom dia!*

*O universo é escuro
ele não tem fim,
mas tem começo,
ele começa quando
estamos na barriga da mamãe.*

*O universo é uma estrela
pequena que ajuda o
espaço a ser feliz.*

*O universo é a família
e o amor de mãos dadas
voando no espaço.*

*O universo é como o arco-íris
você pode ver de longe,
mas não dá pra tocar
se não estraga.*

O universo é tudo que tem no mundo.
(Anotações do caderno de apoio, 2018)

Este projeto possibilitou diferentes formas de aprendizado que ajudaram as crianças a desenvolver habilidades de que necessitam para se tornarem aprendizes para toda a vida, o objetivo deste projeto não foi somente a construção do conhecimento de fatos específicos, mas também, e especialmente, a aprendizagem de habilidades como escutar, esperar, ouvir, seguir instruções, comunicar ideias, pensar de forma crítica, buscar informações para perguntas e desenvolver habilidades de pesquisa. Este projeto possibilitou às crianças experiências em que puderam expressar sua percepção única do mundo e proporcionou oportunidades para desenvolver a sensibilidade ao ambiente e entender o papel que ocupam em sua preservação.

LIVRO: DIÁLOGOS CRIANCEIROS

O livro “Diálogos crianceiros” foi organizado por mim como parte da documentação pedagógica e produto dos registros das aprendizagens, discussões e vivências da turma no ano de 2018.

Muito do que foi registrado e depois selecionado para compor esse livro partiu dos questionamentos feitos pelas crianças em rodas de conversa, momentos marcados por grande sensibilidade e diálogos maravilhosos que abriram caminhos para grandes descobertas. A partir das conversas criamos projetos, poemas e textos coletivos que me mostraram a percepção de mundo das crianças e como essa percepção é importante.

Em uma das rodas de conversa construímos coletivamente um poema através da história: Isto é um poema que cura os peixes (Jean Pierre Simeon), essa narrativa, conta sobre um menino que vê seu peixinho triste e quer muito ajudá-lo, então sua mãe diz que ele precisa fazer um poema e dar para o peixinho, porém o menino não sabe o que é um poema, é aí que ele vai atrás de seus amigos para descobrir.

Ao fim da leitura fui questionada pelo Vinícius “o que é um poema?”. Neste momento a turma começou a falar o que cada um acreditava ser um poema, e com isso construímos um.

Esse pequeno relato revela como as crianças são produtoras de sua própria aprendizagem, pois expõem o que sabem, ouvem e pensam sobre o mundo, sobre as ideias dos colegas, como enfrentam problemas e consideram informações aprendidas e a partir de tudo isso produzem e aprendem.

A crianças sabem e aprendem muito, mas para que possamos ver isso é preciso estar aberto a essa comunicação e acreditar, pois a criança não chega na escola vazia, ela é um sujeito histórico. É preciso considerar suas vivências para então acreditar que a criança é um sujeito produtor de cultura valorizando a cultura criada também por ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

2010. Disponível em:<<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-L.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.

DIÁLOGOS FREIRIANOS ENTRE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUDESTE E DO NORDESTE: FLORES E FRUTOS

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Comunicação Oral

Nilmara Helena SPRESSOLA – UFSCar – SME São Carlos
(nilmarahelena@hotmail.com)

Sandra Maria Xavier BEIJU- SEMED Aracaju
(sandrabeiju@yahoo.com.br)

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas – Paulo Freire - Educação Infantil

Introdução

A atualidade complexa e desafiadora para o exercício da docência, quer seja em escola urbana, ou do campo, escola pública ou privada, para pobres ou para ricos evidencia a necessidade de um pensar crítico que vem sendo vilipendiado. As práticas pedagógicas que primem por respeito e liberdade do outro contrastam-se com o autoritarismo e o desrespeito aos direitos das crianças.

O modelo de sociedade desenhado impõe os ritmos de funcionamento de imprescindíveis instituições, como por exemplo: a escola, a família, a economia, as políticas públicas e a própria cidade, suas ruas, arquitetura dos prédios, espaços coletivos. São modelos postos e impostos para a negação do sujeito coletivo responsável socialmente. São modelos que negam a liberdade humana. O que nos oferecem como conteúdos para aprendizagens e “novos conhecimentos” sugerem a formação e o fortalecimento de sujeitos individuais, egoístas, competitivos, sem liberdade, padronizados e sem identidade.

Nesse contexto advoga-se em favor da construção da educação como prática da liberdade a que nos inspira o pensamento de Paulo Freire, o patrono da educação brasileira ainda que em tempos em que se pretenda expurgá-lo das escolas públicas brasileiras que sequer abriram as portas para sua pedagogia libertadora.

Neste sentido, este texto tem a intenção de traduzir as inquietações, os sonhos, as ousadias, as coragens e as responsabilidades éticas e amorosas de duas professoras de escolas públicas que exercem a docência na educação infantil: uma em escola pública municipal situada no interior de São Paulo, na cidade de São Carlos e outra também na escola pública, na capital de Sergipe, na cidade de Aracaju.

Sonhar, lutar e desenvolver práticas pedagógicas escolares que concebam a criança como ser pensante, sujeito de direitos e com múltiplas capacidades de aprendizagens. Sonhar

e lutar para tornar a escola um lugar de construção de diálogos permanentes com e entre as crianças; com e entre as professoras, direção, mães, pais, avós, serventes, merendeiras, enfim, todas as pessoas que fazem a escola funcionar. Diálogos que eduquem a nós todas e todos, que nos humanize, que nos ensinem e que nos façam ensinar os saberes científicos acumulados pela humanidade, a partir dos saberes que as crianças e as pessoas adultas levam para dentro da escola.

O encontro e os diálogos

Em agosto de 2017, no evento científico sobre Paulo Freire, em Natal, encontramos. A educação, pensada numa perspectiva humanística libertadora e a identidade pedagógica com as ideias de Paulo Freire sobre educação nos reuniu, nos aproximou e nos tornou “amigas de infância”, aprendentes e “ensinantes”. Duas professoras que exercem a docência na escola de educação infantil. Duas escolas públicas, situadas em regiões diferentes: sudeste e nordeste do Brasil. Professoras, escolas e crianças imersas em diferentes culturas. O que poderá nos juntar? De lá para cá os diálogos acerca das práticas que desenvolvemos na escola, com crianças pequenas – uma turma de crianças com 3 anos de idade (escola de Aracaju/SE) e de 2 a 3 anos (escola de São Carlos/SP), em 2017 e 2019 e uma turma de crianças de 5 a 6 anos (escola de São Carlos/SP) em 2018, têm se intensificado.

Propostas de trabalho conjunto têm sido maturadas. Região sudeste e região nordeste, duas professoras e muitos sonhos, muitas lutas, compromissos e fazeres no espaço da escola, com a esperança de que a escola e as/os docentes ainda são agentes importantes na transformação de realidades excludentes nesse país. A escola de educação infantil tem uma grandiosa tarefa social a cumprir: reafirmar o caráter emancipatório da instituição escolar, através de práticas que concebam a criança enquanto ser pleno de capacidades de aprendizagens e que estas sejam desenvolvidas, fundadas na construção da autonomia intelectual, da segurança emocional, da solidariedade coletiva, do respeito, da responsabilidade social/ambiental, da liberdade e da consciência de classe.

(...) É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. (FREIRE, 1993, p.10)

Insistindo nessa coragem, assumir-se professora freiriana não é negar o rigor no seu fazer pedagógico, não é eximir-se de instituir diretividade nos atos de ensinar, ao contrário, é conscientemente expressar na rotina profissional, um conjunto de princípios que inclui: planejar, elaborar, estudar e pensar e repensar a sua prática. Afastar-se da prática e lançar sobre ela um olhar crítico, para em seguida refazê-la, reinventá-la. E é sobretudo, reconhecer em cada criança um sujeito histórico de direitos. Sujeito que pensa, que sonha, que sente medos, que sente alegrias e que sente tristezas. Sujeito que aprende e que também ensina.

Neste reconhecimento, o encontro nos fortalece, o companheirismo propiciado pelos diálogos que temos desenvolvido atuam como um estimulante para o encorajamento da luta por nossos sonhos e pelos direitos das crianças. Seguimos resistindo, dialogando e esperando.

Assim, durante o nosso encontro já começamos a compartilhar um pouco de nosso trabalho e descobrimos ser amigas também do Saci-Pererê. O personagem de nossa cultura que tem projeto de lei para ter como dia oficial nacional o 31 de outubro¹ inspira muitas das ações pedagógicas que repletas de poesia, magia e ecologia contribuem para a alegria que Snyders (1988) nos lembra ser necessária na escola e que Freire enfatiza. Na escola de Aracaju, desde o ano 2010, acontece em 31 de outubro, a “Festa do Saci”, as crianças aguardam com alegria o início dos preparos para a citada festa, elas são as protagonistas em diversas atividades.

Aprendentes e “ensinantes”, vivendo a experiência da “dodiscência”, estas duas educadoras e suas educandas e seus educandos tem ampliado e intensificado estes diálogos desde o encontro em 2017. Temos trocado mensagens, discutido nossas atividades planejadas e seu desenvolvimento com as crianças, temos compartilhado as falas inusitadas das crianças e o quanto aprendemos com elas para com elas planejar e replanejar. De nossos diálogos temos visto nascer a possibilidade maravilhosa do diálogo entre as crianças por meio de cartas que entre nossas turmas atravessou os estados brasileiros por meio dos Correios em 2018.

Em 2017, a professora do sudeste desenvolvia seu trabalho em uma escola com o nome do Patrono da Educação Brasileira e também um projeto que leva Paulo Freire para mais perto dos pequeninos e pequeninas. Plantando árvores e sementes de girassóis,

¹ O projeto de lei está disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/235123.pdf> e propõe a instituição do Dia do Saci como o dia 31 de outubro objetivando a valorização da cultura nacional.

arborizando a escola e a vida, percebendo que no cuidado com as sementes que cresciam e com as árvores também crescia o cuidado com o outro, com os amigos e as amigas da turma. A sensibilidade amorosa aflorava em meio a condições de trabalho limitantes, mas não limitadoras das possibilidades da esperança.

Compartilhando e recebendo fotos e relatos percebemos que nossa práxis nos aproximava. Também floria onde há a seca das condições de trabalho que enfrentamos em um país que tem congelado por vinte anos os investimentos em educação. No nordeste também convidava outras profissionais para a partilha de conhecimentos, sendo parte da rotina em uma escola com mais anos de existência, mais árvores e plantas nativas, com coordenação pedagógica mais envolvida. Constatava-se que no sudeste, há que se avançar pois os cargos de confiança, ou seja, profissionais indicados pela secretaria de educação para a escola pública ainda são a opção para a direção escolar e não há coordenação pedagógica na educação infantil.

As trocas de experiências ampliam nossa leitura de mundo e impulsionam a prosseguir, sonhar e ousar, pois apontam que apesar da distância geográfica sonhamos juntas com a transformação e sentimos que “mudar é difícil, mas é possível” ao compreendermos as dimensões ética e estética da educação contemplando assim a boniteza do sonho de uma educação transformadora embora em horizonte cinzento.

Em 2018, no sudeste ocorreu uma mudança do local de trabalho com a remoção compulsória da professora do sudeste, diante da imposição de uma “reorganização” da rede municipal, da escola na qual era desenvolvido o projeto sobre Paulo Freire, para uma escola em uma região mais distante do centro da cidade. Passando a trabalhar então com crianças de 5 a 6 anos desenvolvendo um Projeto de Correspondência de cartas chamado: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra e referendado pela profundidade das cartas freirianas com tanto a nos ensinar e a fazer-nos refletir. Assim, a troca de cartas iniciou-se na cidade de São Carlos com duas turmas de crianças da escola de trabalho anterior.

Neste tempo, o desenvolvimento dos diálogos entre professora do sudeste e professora do nordeste se intensificaram surgindo a ideia da troca de cartas entre nossas turmas, lembrando a experiência de Freire ao escrever as cartas para Nathercinha, sua prima de nove anos, quando ele se encontrava no exílio e que ela já adulta organizou como livro intitulado “A casa e o mundo lá fora”, pois ao conversar com a turma de crianças do sudeste sobre nossos novos amigos e amigas de uma turma de uma escola em Aracaju logo

perguntaram: Quando vamos visitá-los? As crianças de Aracaju, com seus três anos de idade expressaram importante curiosidade: “O que é carta, professora?” Também perguntaram: “Que lugar é esse, São Paulo”?

Logo descobrimos estar lendo simultaneamente o mesmo livro com as crianças, “O menino Azul” de Cecília Meireles. No sudeste escrevia-se uma carta para o Menino Azul e no nordeste plantava-se um jardim para ele. As crianças que escreviam a carta quiseram saber: Que flores plantam nesse jardim? E contaram que em sua escola plantaram girassol. As crianças do nordeste muito plantam, e para isso fazem cantoria e ensinam que é preciso essa alegria espalhar. No mesmo dia, coincidentemente, pois não estavam as professoras a comunicarem a referida ação planejada, plantaram cacau no nordeste e uma mangueira no sudeste. Em uma sintonia que também reflete o ouvir as crianças e buscar nossa ligação com a mãe Terra, rememoramos a relevância da Carta da Terra (1992) e seu preâmbulo: “Nós somos a Terra, os povos, as plantas e animais, gotas e oceanos, a respiração da floresta, o fluxo do mar. Nós honramos a Terra, como lar de todos os seres viventes. (...) Em nossa inteira diversidade somos unidade.”

E neste sentido, nossas ações tem seguido com alegria no dialogar. Em fevereiro de 2019, a professora do nordeste veio visitar a escola em que está trabalhando a professora do sudeste e assim estão planejando uma visita da professora do sudeste na escola do nordeste. A “dodiscência” que implica um olhar para a constante formação de ambas insiste na educação infantil que não se resigna às imposições que restringem a boniteza da criação, recriação e reinvenção do legado de Paulo Freire também com as crianças pequenas e que tem trazido para a nossa prática alento e esperançar em meio a sementes plantadas e a germinar; flores a desabrochar e frutos a vislumbrar.

Referências

CARTA DA TERRA, 1992, Disponível em: <http://www.aspan.org.br/tratado_ongs/5-CARTA_TERRA.PDF e <http://www.mma.gov.br/informma/item/8071-carta-da-terra>>
Acesso em 10 jul 2018.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit Editora. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 22ª ed.

_____. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SNYDERS, Georges. **A Alegria na Escola**. São Paulo: Ed. Manole LTDA., 1988.

**DESAFIOS PARA O FORTALECIMENTO DA PARCERIA ENTRE A
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AS FAMÍLIAS: VAMOS FALAR
SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO?**

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Noeli Aparecida Fernandes, UNIFESP
(noelifernandes@yahoo.com.br)

Daniela Finco, UNIFESP
(dfinco@unifesp.br)

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Gênero, Famílias, Indicadores de Qualidade

OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado busca investigar como as relações de gênero estão presentes na parceria entre instituição de Educação Infantil e as famílias. Manifestações presentes no cotidiano educacional, como: “*Professora, não vou levar a boneca, não posso... meu marido não vai gostar. Meu filho não brinca de boneca!*”, revelam inquietações que permeiam a relação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, levando-nos a questionamentos: Como as creches e pré-escolas envolvem as famílias nas discussões sobre as questões de gênero? Como as famílias participam deste diálogo?

Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro se é interdito o seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo se não se engaja, de uma e outra forma, na briga em defesa deste direito, que no fundo é direito também a atuar (Freire 1997, p.60).

O contexto político e cultural atual nos traz grandes desafios frente à desconstrução de estereótipos de gênero, desde a educação da pequena infância, apontando para a necessidade da articulação acerca das culturas de infâncias, das culturas familiares, das culturas escolares na atualidade (Barbosa, 2007). A forma como meninos e meninas estão sendo educados/as pode contribuir para se tornarem mais completos ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações (Finco, 2010).

O fortalecimento do diálogo e da parceria entre a instituição de educação infantil e as famílias, pode possibilitar a troca entre os diferentes olhares e saberes dos atores que compõe o cenário educacional.

Além disso, considerando as concepções de infância ativa e participativa, com vistas ao direito da criança à participação na pesquisa, a instituição de educação infantil é vista “como espaço de contexto educativo de vida das crianças, e não como espaço de subordinação das crianças à vida dos adultos” (Abrunhosa, Sarmiento e Soares, 2007, p.75). O diálogo entre a instituição de Educação Infantil e as famílias, e também com as crianças pode ser um importante elemento para a desconstrução de estereótipos e violências de gênero presentes na educação em creches e pré-escolas, contribuindo para o rompimento das desigualdades existentes em nossa sociedade.

OBJETIVO

O objetivo da pesquisa é investigar como as questões de gênero estão presentes nas relações entre instituição de Educação Infantil e as famílias, e, como se dá a participação das famílias nestas discussões.

QUADRO TEÓRICO

A pesquisa tem como referencial teórico os Estudos da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância (Faria, 2007; Soares, 2006; Abrunhosa, Sarmiento e Soares, 2007; Malaguzzi, 2001; Fortunati, 2009) os Estudo de Gênero e Feministas (Scott, 1995; Louro, 2003; Finco, 2011; Silva, 2015; Duarte Silva, 2016; Gibim, 2017; Alvarenga e Vianna, 2018) e traz também como referência o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (São Paulo, 2016) que aborda as relações de gênero na Educação Infantil, buscando fortalecer a parceria da família com a unidade educacional.

METODOLOGIA EMPREGADA

Esta pesquisa qualitativa busca coletar dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos (Minayo,1993) sobre as questões de gênero. Desse modo, serão realizados grupos focais com famílias e profissionais docentes, buscando compreender o processo de construção da realidade pelo grupo, as práticas cotidianas, comportamentos e atitudes, as representações, percepções, crenças, hábitos, valores relacionados às questões

de gênero; e entrevistas semiestruturadas com docentes e famílias. Serão analisados também os documentos oficiais da instituição de educação infantil, tais como: Projeto Político Pedagógico, Planejamentos, registros das avaliações institucionais a partir da aplicação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. A investigação contará ainda com a dinâmica de pesquisa participativa com as crianças (Corsaro, 2011; Soares, 2006) procurando escutar as suas vozes e suas ideias sobre as relações que vivenciam na instituição educativa. A pesquisa será realizada em uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil do município de São Paulo, que atende crianças de quatro e cinco anos de idade; em visitas realizadas aproximadamente em três dias da semana, durante seu horário de funcionamento, compreendido das 08 às 16 horas, envolvendo cerca de 30 participantes por segmento (famílias, crianças e docentes).

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa busca contribuir para a reflexão acerca das temáticas famílias, infâncias e relações de gênero, e para a desconstrução de padrões normalizadores sociais que engessam os relacionamentos entre crianças e adultos. A discussão mais aprofundada, sobre as relações de gênero, junto às famílias, poderá trazer subsídios para repensar as práticas educativas sobre as questões de gênero, bem como elementos para problematizar as desigualdades e violências de gênero presentes no processo educativo das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRUNHOSA, Albertina, SARMENTO, Manuel J. e SOARES, Natália F. Participação Infantil na Organização Escolar. In CARVALHO, Diana Carvalho de e QUINTEIRO, Jucirema. *Participar, Brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.
- ALVARENGA, Carolina Faria e VIANA, Claudia P. Gênero como uma dimensão de qualidade: uma análise do processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. *Revista Zero-a-Seis*. Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Educação na Pequena Infância. V.20, n. 37 p. 11-26, jan-jun 2018.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as Socializações e a Escolarização no Entretecer Destas Culturas. *Educação e*

Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

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

DUARTE SILVA, Daniele. *O Desenho de Meninas e Meninos na Educação Infantil: Um Estudo Sobre Relações De Gênero Na Infância*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo, 2016. Disponível em www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/11.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTO, Tizuko morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato (organizadoras). *Pedagogias(s) da Infância Dialogando com o passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de Doutorado, São Paulo, SP: USP, 2010.

FORTUNATI, Aldo. *A Educação Infantil como Projeto da Comunidade: Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e família: A experiência de San Miniato*. Tradução Ernani Roso, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Série Pesquisa em Educação v.10. Brasília: DF, 2005.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. *Famílias, Relações Intergeracionais e de Gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas*. Dissertação de mestrado. UNIFESP, Guarulhos, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SÃO PAULO - Secretaria Municipal de Educação. *Indicadores de Qualidade da Educação infantil Paulistana*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In SARMENTO, Manuel J. CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Portugal, Edições Asa, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto alegre, vol.20, nº2, 1995, pp.71-99, jul-dez.

SILVA, Tássio José da. *Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero*. Dissertação de Mestrado em Educação – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015. Disponível em www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/11.

SOARES, Natália Fernandes. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 25-40, Jan/Jun. Portugal, 2006.

LITERATURA INFANTIL: ESTRATÉGIAS PARA A VALORIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Comunicação Oral

Regiane Ibanhez Gimenes Berni - Prefeitura de Santo André

regiane3170@gmail.com

Palavras-chave: literatura infantil, brincadeiras, letramento

Introdução

Reconhecendo o potencial da valorização da literatura infantil como estratégia de trabalho com a Educação Infantil, a prática pedagógica a ser compartilhada, tem se desenvolvido com enfoque em diferentes objetivos: ensinar o gosto pela leitura, desenvolver a oralidade, instigar a participação para opinar e se posicionar, antecipar ideias e fatos, se divertir ou fruir, sugerir ações decorrentes do que se ouve, além de imaginar, compreender o que o outro leu/interpretar, se envolver e compartilhar experiências suscitadas pelo que se ouviu, através de relatos orais compartilhados com o grupo.

Em todas as intencionalidades descritas, o anseio tem sido proporcionar experiências significativas às crianças, como nos desafia a fazer Brasil (2017) e Oliveira (2018), mas algumas destas investidas têm se constituído mais positivas que outras, e por isso serão compartilhadas como práticas pedagógicas, sendo, ao mesmo tempo, instrumentos de reflexão sobre o fazer pedagógico.

Os objetivos deste trabalho são:

- Compartilhar experiências construídas a partir da exploração da literatura infantil.
- Oferecer oportunidade de reflexão sobre a ação pedagógica, observando os direitos de aprendizagem e campos de experiências que são valorizados com práticas como esta.

Descrição do caso (contexto, os envolvidos, os materiais, a situação-problema, o desenvolvimento dos fatos)

As experiências a serem compartilhadas ocorreram no primeiro semestre de 2019 na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Comendador Piero Pollone, em uma turma do II Ciclo Final da Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos – período da tarde) da rede de Educação da Prefeitura de Santo André. Trata-se do compartilhar de quatro experiências realizadas a partir da prática da leitura de literatura infantil.

A turma é composta por trinta crianças de cinco anos ou que completariam esta idade até o final do mês de junho, sendo quinze meninos e quinze meninas.

Os materiais utilizados durante as experiências foram bem variados. Os livros de literatura infantil merecem destaque, pois foi a partir deles ou com eles que as propostas se organizaram, sempre com a participação fundamental das crianças, que opinaram, sugeriram, questionaram e contribuíram de forma efetiva no planejamento e/ou realização das propostas. Para melhor entendimento dos materiais utilizados e situações problemas envolvidos, segue um breve relato de cada uma das experiências:

1. Livro: O caso do Bolinho (Tatiana Belinky)

A proposta se iniciou com a leitura da história, que normalmente envolve as crianças por conta da canção que vai se repetindo de forma cumulativa, convidando as crianças a cantar durante a leitura. A fruição ficou garantida. Na sequência desafiei as crianças a criarem com modelagem o protagonista, o bolinho, para levarem a lembrança da história para casa e poder compartilhar com a família. Para tanto eles receberam uma porção de massa de modelar e dois olhinhos que se mexiam. Os sorrisos na sessão de fotos das produções revelaram o aspecto lúdico da vivência.¹

Uma breve sequência didática ocorreu nos dias subsequentes, com: produção coletiva de uma tirinha de forma oral com destino escrito, sendo a professora a escriba, na qual eles criaram como seria o pensamento do bolinho e a fala do lobo no momento do encontro das personagens; em grupos de quatro, também puderam reconstruir o texto fatiado da música da história, utilizando diferentes estratégias de leitura.

Ficou pendente o pedido das crianças para fazermos a receita de um bolinho como o da história para comermos juntos, o que foi deixado para o segundo semestre, pois coincidentemente uma professora do 3º ano do ensino fundamental irá apresentar uma peça teatral com seus alunos da referida história e então combinamos de realizar a receita e comer

¹ Os registros fotográficos e os vídeos desta e das demais experiências serão compartilhados durante o relato, havendo condições de projeção e som, pois as famílias autorizaram direito de uso da imagem para fins pedagógicos.

junto com os colegas da outra turma no dia do teatro. O interessante foi a fala de uma das crianças: “ Prô, e se o bolinho fugir igual da história?”. Respondi na hora: “Teremos que fazer igual a raposa, sendo mais esperta, para comer o bolinho”.

2. Livro: Boti e Seus Amigos da Amazônia (Sandra Heck)

A leitura deste livro foi um acontecimento, pois as crianças se emocionaram com a problemática dos amigos do Boti e puderam colaborar, nas últimas páginas, com a devolução dos animais caçados indevidamente para seu habitat. A problemática que lancei foi sobre dois macacos micos-leões-dourados que teriam sido caçados indevidamente e que precisavam de nossa ajuda. Levei os bichinhos de pelúcia e li a carta que um deles escrevera pedindo ajuda.

Ao perguntar quem gostaria de ajudar, todos se prontificaram e então pedi que escrevessem seus nomes em um pedaço de papel para sortearmos todo dia a ordem de quem levaria os animais, sendo que seriam duas crianças por dia, já que eram dois irmãos macaquinhos. Foi incrível, houve até mães que vieram entender melhor a proposta por conta dos comentários das crianças, ansiosas por serem sorteadas. Junto com o bichinho, elas levavam um caderno com uma carta explicando às famílias as intencionalidades pedagógicas, e deveriam registrar de alguma forma tudo o que fizeram para cuidar do novo amigo. Os registros dos relatos foram diversos, por desenho, foto, diferentes hipóteses de escrita ou pela escrita das famílias. Ficaram muito interessantes e sempre eram apreciados pelo grupo assim que retornavam. Ao final, depois de todos colaborarem, devolvemos os animais já bem cuidados à natureza, numa árvore da escola. Os acenos e falas de despedida foram registrados. Alguns perguntam até hoje onde andam os bichinhos. Eu sempre digo que devem ter voltado com a família.

3. Livro: Dia de Pinguim: Valeri Gorbachev

A proposta de leitura inicial deste livro era apenas fruição, mas uma das crianças me perguntou: “Professora, nós não podemos brincar como a tartaruga e os colegas dela fizeram na escola? Igual os pinguins?”. Na hora me vi diante de uma grande oportunidade. Planejamos dois dias diferentes de brincadeiras na quadra, com uma bola para cada dupla e no parque, explorando muitas formas de escorregar no escorregador. Eles me surpreenderam e se divertiram, explorando o corpo de inúmeras formas. Como não pensei nisso antes? Que bom ouvir as crianças.

4. Livro: A Lua (Renata Bueno)

Este livro fez parte de um projeto de pesquisa sobre a Lua. O projeto foi sugerido numa roda de conversa por um dos meninos e em votação, registrada em gráfico de desenho, decidimos estudar este satélite. O desafio foi elucidar todas as dúvidas que eles tinham e a leitura foi uma parte poética no processo, pois o livro é um convite à imaginação.

O livro ganhou destaque na biblioteca circulante e todas as semanas é escolhido por alguém para ir para casa e ser lido com a família.

Discussão

Ao tratar sobre a Educação Infantil, tendo os Campos de Experiência rompido com o foco no conteúdo e apresentando em primeiro plano as experiências, as vivências, o deleite, o sentir, o refletir, podemos observar as contribuições de Bondía (2002), pois ao falar sobre experiência, afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Considerando cada experiência a ser compartilhada, parece haver um aspecto comum em seu desenvolvimento com algumas das considerações de Bondía, ou seja, o ouvir, o sentir, o olhar, a delicadeza necessária para lidar com os pequenos, às vezes comprometida por diversos fatores da rotina escolar.

Brasil (2009) representou um avanço histórico no olhar para a criança, nos cuidados que ela inspira, nos direitos que ela tem e refletir sobre cada proposta pedagógica planejada e efetivada, tem sido um desafio constante, às vezes frustrante, às vezes motivador, mas necessário para o aprimoramento e implementação da Proposta Curricular de Santo André (2018).

Conclusões

A literatura infantil tem grande potencial, enquanto estratégia pedagógica, para desenvolver experiências que atendam ao arcabouço de discussões que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) propôs e tanto contribuiu para a construção da Proposta

Curricular de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2018), sendo de grande contribuição ao fazer pedagógico para os professores da educação na infância, ajudando-os a encontrar excelentes oportunidades de garantir os direitos de aprendizagem de seus alunos.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em 31 mai. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção leitura e escrita na Educação Infantil)

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 05/2009**, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

SANTO ANDRÉ. **Proposta Curricular de Santo André**. Secretaria de Educação. Santo André, 2018.

APRENDIZAGEM, GÊNERO E INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA SOCIAL

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Comunicação Oral

Roberta Seixas - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
(roberta.seixas.21@hotmail.com)

Keila Isabel Botan - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
(keilabotan@gmail.com)

Marcia Cristina Argenti Perez - UNESP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
(marcia.argenti@unesp.br)

Palavras-chave: Educação infantil, Aprendizagem, Gênero, Infância.

A presente pesquisa desenvolve um estudo teórico e empírico acerca dos apontamentos da Psicologia Histórico-cultural, de questões da identidade de gênero e da percepção da infância como uma construção histórica social.

Começaremos descrevendo a teoria da aprendizagem fundamentada em Vygotsky, seguida pelo parecer de infância de Áries, e finalmente, a ideia de gênero defendida por Scott e Louro, considerando todos esses conceitos como processo histórico social. Em seguida apresentaremos os resultados coletados juntamente com a discussão dos mesmos, para finalmente discorrer as considerações finais.

A ideia de Vygotsky (1978) sobre em que momento se inicia o aprendizado, onde expressa que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, defendendo a concepção de que crianças trazem consigo uma história, algo que foi construído antes de sua vida escolar, que pode ou não ter continuidade. Portanto, há uma diferença substancial entre o que é produzido em termos de aprendizagem antes da criança estar na idade escolar e o que ela adquire durante sua estada nas instituições escolares, e mais, a escola pode construir e/ou desconstruir particularidades das identidades construídas no seio familiar.

Todo o processo de construção da teoria de Vygotsky foi de extrema importância para a Psicologia da Educação, no entanto, para a construção desse trabalho, iremos nos ater a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada principalmente por dois aspectos: o primeiro comprova que, a despeito de diferentes indivíduos apresentarem o mesmo nível de

desenvolvimento real, o desenvolvimento posterior dos mesmos pode se diferenciar substancialmente; e o segundo, e primordial para este estudo, aponta a importância das interações sociais e dos processos da instrução para o desenvolvimento, visto ser neles - e por seu intermédio - que o funcionamento intra psicológico é maximizado.(VYGOTSKY, 1978)

Quando tratamos do processo de aprendizagem não podemos nos distanciar das características do sujeito aprendente, no caso deste estudo, crianças no período da infância, e, portanto, precisamos elencá-lo. Foi somente no século XVIII, com o surgimento do sentimento de infância, que temos o conceito efetivado, e, a partir daí as crianças, do ponto de vista biológico, passam a ser tratadas com particularidades, a serem percebidas na sua singularidade por possuírem sentimentos próprios.

Áries (1981, p. 168) afirma que o sentimento da infância se desenvolve paralelamente ao sentimento da família, se manifestando por meio de intimidade e diálogo familiar, de modo que a família se volta para a criança, e neste contexto a criança surge para ser amada e educada, sendo esta instituição a grande responsável pela educação da criança. A criança começou a ser reconhecida como um indivíduo social, inserida dentro da coletividade, onde a família demonstrava preocupação e interesse por saúde e educação, constituindo a criança no período da infância um ser histórico-social.

A aprendizagem e a infância são conceitos alimentados pela construção histórico-social, assim como o gênero, que se apresenta como aquilo que diferencia socialmente as pessoas, levando em consideração os padrões histórico-culturais atribuídos para os homens e mulheres. Por ser um papel social, o gênero pode ser construído e desconstruído, por influência de condições históricas, políticas e econômicas, ou seja, pode ser entendido como algo mutável e não limitado, como define as ciências biológicas.

Scott (1990) apresenta sua definição de gênero, “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 14). Abandonar esse conceito construído socialmente não é tarefa fácil, Louro salienta que,

[...] A dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples. A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento (LOURO, 1997, p. 31).

Portanto, os sujeitos e suas identidades de gênero perpassam por processos sociais complexos, não podendo considerá-los como processos naturalizados, sendo o sexo socialmente moldado. O sexo acaba sendo definido como uma parte constituinte do gênero, e essa construção se dá de forma histórica e social, pois “[...] o gênero é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo de viver o corpo no mundo. [...]” (SAFIOTTI, 1992, p. 189).

Metodologia

Esse estudo foi dividido em etapas: observação da realidade escolar, durante 20 dias, e aplicação do Jogo de Gênero, a 14 crianças de 4 anos de uma escola de educação infantil no interior de São Paulo, sendo 9 meninos e 5 meninas. Caracterizou-se como pesquisa qualitativa embasada nas teorias de Ludke e André (1986). Os resultados coletados foram categorizados de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (1979).

Resultados e Discussão

O período de observação nos permitiu constatar, diante dos relatos dos alunos, que essa infância se assemelha muito a do século XII, ocorrendo uma invisibilidade, provavelmente atribuída a condição socioeconômica, assim como as novas formações familiares. As crianças vivenciam a realidade dos adultos e não somente fazem parte dela, mas são consideradas como objeto de igual natureza, com regras e responsabilidades a cumprir, estando em seu presente atitudes que deveriam fazer parte do seu dia-a-dia somente daqui a alguns anos. Observamos que Ariès (1981) deixa bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Já em relação ao processo de aprendizagem desses alunos podemos entender que ela não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite.

Em atividades simples podemos observar o sexismo natural advindo das relações sociais e reforçado pela escola, sendo que, segundo Leão (2012), a escola reproduz o que acontece na sociedade, tendendo a enaltecer os costumes e os valores, tendo-se como

exemplo, o masculino e feminino e a concepção dos estereótipos sexistas, como se existisse um padrão comportamental para homens e mulheres, e quem ficasse aquém desta concepção corresse o risco de ser considerada anormal. Sendo assim, pode-se afirmar que a escola reflete o sexismo que existe na sociedade, reproduzindo os preconceitos e as vantagens de um gênero sobre o outro, contribuindo para a construção das identidades sexuais dos alunos (LEÃO, 2012).

A aplicação do Jogo do Gênero nos permitiu corroborar todas as constatações do período de observação. Em relação aos brinquedos foi constatado que a maioria dos alunos entendem que bolas e carrinhos são objetos de meninos brincarem, enquanto bonecos e bebês são de meninas. Em relação a cores tivemos um resultado inusitado, a maioria descreveu a cor rosa sendo cor de menina, mas em relação ao azul, verde e amarelo, eram cores comuns a ambos os sexos. Acreditamos que essa variação ocorreu pelo fato dos uniformes de ambos, meninos e meninas, são da cor azul.

Felipe e Guizzo (2004), salienta que o meio em que a criança se desenvolve, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se somente em perpetuar as formas já discriminadas na sociedade.

Portanto, podemos defender que os objetos, brinquedos, roupas e suas cores, destinados as crianças são construções reforçadas pela sociedade, mas com uma história por trás delas. E essa edificação está imersa as condições imposta pelo patriarcado. Nesse contexto, teremos grande parte dos indivíduos formados pelo sexismo, e este permanecerá impregnado em suas identidades. A escola tem o papel de disseminar uma educação crítica e emancipatória, desde a infância, no intuito de desconstruir os estereótipos de gênero perpetuados em nossa sociedade.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou constatar a ideia de que os conceitos de sexualidade e orientação sexual oferecida às crianças tem sido baseada nas diferenças sexuais existentes entre meninos e meninas, e o gênero, assim como a infância e a aprendizagem são processos advindos da construção histórico-social, com bases em questões políticas e econômicas, e se iniciam com o nascimento, sendo construídos e reforçados pela da família e posteriormente pela escola.

Podemos observar nos resultados da pesquisa que a infância ainda permanece mergulhada em conceitos sexistas inculcados pela sociedade, inicialmente na família e reforçada dentro dos ambientes escolares. Os resultados são alarmantes e culminam no preconceito sobre a diversidade que vivemos, e ainda mais preocupante é a naturalização e perpetuação dessa dicotomia entre os profissionais da educação.

Logo, observamos que temos um longo caminho a trilhar no combater esse tipo de prática sexista dentro da educação infantil, nos apoiamos na proposta de formação continuada dos educadores, lembrando que o professor é o principal profissional para a implantação da educação sexual (LEÃO; RIBEIRO, 2012), desde que receba uma formação para tal. Para desestruturar os estereótipos advindos desses profissionais é necessário que se tornem mediadores em busca da desconstrução dos estereótipos sexuais que se inicia desde o nosso nascimento e é reforçada pela escola.

Referências Bibliográficas

- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1979.
- LEÃO, A. M. C.; RIBEIRO, P. R. M. **Curso de formação inicial em sexualidade: relato de uma proposta interventiva**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 8, n. 3, p. 609-638, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125364>>. Acesso em: fevereiro de 2019.
- LEÃO, A. M. C. **A percepção dos (as) professores (as) e coordenadores (as) dos cursos de Pedagogia da Unesp quanto à inserção da sexualidade e da educação sexual no currículo: analisando os entraves e as possibilidades para sua abrangência**. 2012. 259f. Relatório de Pós-Doutorado (Sexologia e Educação Sexual) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. **Entre batons, esmaltes e fantasias**. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Org.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, p.33, 2004.

- SAFFIOTI, H. I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** In: Cadernos Pagu, 2001. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira. Uma questão de Gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.16, n.2, p. 5-22, jul/dez., 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1978, 57p.

Caixa da natureza (Ser criança é Natural)

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Darlene Glória – NEI-Paulistinha / Unifesp

Luciane Fantini – NEI-Paulistinha / Unifesp

Caixa da Natureza é uma brincadeira de trocas de elementos da natureza entre famílias e grupos do Brasil todo. Cada participante brinca com a natureza que vive e experimenta ao seu redor.

No ano de 2019 fomos convidadas pela coordenadora Juliana da Educação Infantil a participar desse momento.

Conversando com as crianças sobre o tema para escolher o campo de trabalho, realizamos uma votação e as crianças escolheram o Parque do Ibirapuera: “Professora já que não podemos ir até a praia, pois é longe, o Parque do Ibirapuera é tão perto que podemos recolher várias coisas para a nossa caixa”.

A partir desse momento inicial, todos os dias, conversamos sobre a proposta, recolhemos informações e pesquisamos. A proposta possibilitou diferentes formas de aprendizado que ajudaram as crianças a desenvolver habilidades indispensáveis para se tornarem aprendizes para toda a vida, como o interesse pela natureza e o cuidado com o Meio Ambiente, o desenvolvimento da linguagem oral/escrita, o conhecimento matemático e científico.

Nossa *Caixa da Natureza* foi preenchida por registros e itens que foram recolhidos pelas crianças (galhos, folhas, fotos). Essa caixa foi enviada para o grupo Tartaruga, da professora Patrícia R. Guadureto-Itajaí- SC. Recebemos também do grupo Tartaruga várias fotografias, plantas, flores.....

A partir dessa pequena lembrança do grupo Tartaruga as crianças puderam refletir sobre as experiências vividas e o papel que ocupam na preservação do Meio Ambiente.

Segundo a autora Lea Tiriba - A vivência profunda com a natureza possibilita que as crianças explorem e indaguem sobre seus fenômenos, construindo hipóteses sobre como as coisas acontecem. Uma outra dica sobre essa relação e a construção de hipóteses da criança é o vídeo: *Brincando com os Elementos*, da Casa redonda, que traz experiências

vividas pelas crianças com a terra, o ar, a água e o fogo. Mas essas experiências só podem acontecer se as crianças se constituírem como sujeitos de seus corpos e movimentos, se forem sujeitos dos espaços naturais e sociais onde vivem e convivem (TIRIBA, 2017, p. 5)

Nesse sentido, afirma Tiriba, é preciso DESEMPAREDAR as crianças, permitir o livre movimento dos corpos e o movimento em espaços amplos (outro direito trazido pelo documento dos Critérios). Isso implica em repensar os espaços físicos e o trabalho nas instituições da infância que valorizam as “atividades” em espaços fechados, entendendo muitas vezes, que as crianças aprendem apenas com a fala do adulto e sentadas em carteiras.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília. MEC. 2017

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010

PROJETO DE LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA ELABORAÇÃO DO DIÁRIO PESSOAL, AUTOBIOGRAFIA E MEMÓRIAS

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Pôster

Débora Evelin Alcantara Correia - NEI Paulistinha/ UNIFESP
(evelin_debora@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca compartilhar o projeto de leitura e escrita ainda em desenvolvimento, sobre elaboração de diário pessoal, autobiografia e memórias, vivenciadas pelo grupo do 4º ano do Ensino Fundamental, constituído por crianças de 9 e 10 anos e suas professoras, no Núcleo de Educação Infantil Paulistinha/UNIFESP, no ano de 2019. Nessa proposta, temos a intenção que as crianças possam: aprimorar a produção de escrita de textos; desenvolver a fluência leitora e escritora; reconhecer características do gênero textual e suas práticas sociais; diferenciar biografia, autobiografia e diário como narrativas distintas e com características próprias; identificar o diário como forma de expressar ideias, opiniões e vivências e reconhecer a própria história a partir da elaboração da autobiografia.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

No início do ano, identificamos que as crianças necessitavam desenvolver uma fluência de escrita, pois apresentavam dificuldades para escrever (produzir textos e desenvolver ideias). Lembramo-nos do filme “Escritores da Liberdade”, imaginamos que a proposta do diário, como colocado no filme, seria um incentivo para a escrita, pois as crianças teriam uma motivação para escrever algo sobre suas vidas, suas memórias e experiências, etc.

Conversamos com as crianças, percebemos que a proposta seria significativa para elas. A partir da identificação da necessidade delas se expressarem e falarem sobre suas vidas, o projeto começou. Utilizamos para iniciar um trecho livro didático de Língua portuguesa (TRINCONI, 2017), que traz dois relatos de diários, a partir desses trabalhamos as características discursivas do gênero textual em questão.

Já a autobiografia foi desenvolvida com apoio de outras professoras da escola e com base em experiências pedagógicas vivenciadas com outros grupos de crianças em anos anteriores. Como tais experiências resultaram em aprendizagens significativas, pensamos em fazer com a turma do 4º ano.

Pensando, assim, que a autobiografia dialogava com a proposta do diário, uma vez que cada criança tem sua história para escrever de forma única. Em uma conversa com a professora de artes sobre a proposta, a mesma sugeriu que confeccionássemos um scrapbook (livro com recortes) individual, resgatando fotos, relatos e lembranças importantes da vida das crianças. E assim o projeto começou a tomar forma, as crianças teriam que junto às famílias escrever suas autobiografias, resgatar fotos e memórias para compor o scrapbook de cada uma.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Percebemos que o envolvimento do grupo com a proposta está intenso e a escrita no diário e no scrapbook está despertando o interesse das crianças na produção de textos. Esperamos que ao final do processo as crianças possam reconhecer suas histórias de vida, bem como, possam desenvolver maior fluência na leitura e possam construir a ideia de autoria na escrita. Vale ressaltar que a avaliação é compreendida em sua dimensão processual, mas que ao final proporemos às crianças a elaboração de um texto dissertativo sobre as experiências vivenciadas no projeto. Além disso, o próprio diário e scrapbook finalizado serão parte da avaliação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4, n. 7, 1991, p. 66-81.
- PIOVESAN, Greyce Kely. Biografia trajetória e história. Florianópolis: s/ano, p. 1-8 2007.
- TRINCONI, Ana. Àpis língua portuguesa, 4º ano do ensino fundamental, anos iniciais / Ana Trinconi, Terezinha Bertin, Vera Marchezi. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

RECEBER BEBÊS E FAMÍLIAS NO BERÇÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA ACOLHEDORA DE INSERÇÃO NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Pôster

Diana Cristina Vicente da Silva – NEI-Paulistinha / Unifesp
diana_internext@hotmail.com

Palavras-chave: Bebês. Pedagogia da Infância. Acolhimento

O presente texto apresenta relato de experiência desenvolvida no NEI Paulistinha nos anos de 2018 e 2019 sobre o acolhimento de bebês e suas famílias no Berçário. Entendendo ser este um importante período em que elas e os educadores da escola se encontram para trabalhar juntos, a inserção no NEI é discutida e planejada coletivamente com toda equipe escolar. Nesse processo foram definidos alguns princípios do acolhimento para toda a escola, que são: a) nossa escola deverá constituir-se enquanto um “território”, onde se conhece e reconhece espaços, materiais e pessoas; b) as visitas aos berçários serão sempre bem-vindas, assim como as visitas aos irmãos que também estão na escola; c) nossas portas estão sempre abertas às famílias; d) nossas salas serão organizadas com diferentes materiais e temáticas para brincadeiras; e) os choros e diferentes manifestações das crianças deverão ser acolhidos; f) a verdade e a sinceridade serão nossos princípios na relação com as crianças, incluindo a necessária despedida de seus familiares diariamente; g) a escuta das crianças será a base do nosso planejamento.

No Berçário, o acolhimento dos bebês e suas crianças no início do ano letivo começa com a organização dos espaços e materiais, acompanhado da escrita de intencionalidades do trabalho pedagógico pelas educadoras. Em companhia da equipe gestora e da equipe de saúde são realizadas duas reuniões com as famílias nas quais são apresentados o projeto pedagógico, os espaços, as educadoras, além de conversa sobre o histórico de vida e de saúde de cada um dos bebês. Nessa reunião também fazemos um combinado: a chegada dos bebês é feita gradualmente, com a presença das famílias. Após a reunião, é hora de elaborar um plano de ação para recebe-los.

Os bebês chegam com suas famílias na escola com o seguinte objetivo: que as famílias ensinem, por meio dos relatos, como comem, brincam, adormecem ou são trocados. Assim, nos primeiros dias dos bebês no Berçário as famílias os acompanham e conversamos sobre a importância desse momento de “abertura para o mundo” e não de separação da mãe, como foi, por muito tempo, entendido. Os bebês, aos poucos, vão conhecendo e estabelecendo vínculos com as educadoras, com o espaço, com os materiais, com a organização do tempo; exploram a sala e interagem com outros bebês. Aos poucos, vão ganhando autonomia nas experiências do cotidiano.

Entendendo que o acolhimento se dá ao longo de todo o ano, não há tempo pré-determinado para findar esse processo: educadoras e famílias vão decidindo juntas o período de permanência na escola, sobre a presença de um adulto referência da família, individualmente, no tempo de cada bebê.

Nossa experiência tem evidenciado a importância de se planejar as chegadas, a inserção na educação infantil, de maneira acolhedora e respeitosa com os bebês e suas famílias. Um momento de muita troca e fortalecimento da relação escola e família.

A ÁFRICA QUE TODOS DEVERIAM CONHECER!

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Elaine Cristina Barros Barbosa - NEI – UNIFESP

INTRODUÇÃO

Uma proposta de estudo foi iniciada, com as crianças do quarto ano do ensino fundamental do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha, para estudar aspectos relativos à África. Esse trabalho foi iniciado em sala de aula a partir da Lei nº 10.639/2003, que obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e da proposta do livro didático de História (CHARLIER, 2017), que levantava a discussão sobre os povos que formaram a Cultura Brasileira.

Com esse trabalho tivemos como objetivos desconstruir ideias do senso comum a respeito da África e construir novos conhecimentos sobre o continente, para além das informações contidas no livro didático; desconstruir a imagem eurocêntrica na formação do povo brasileiro; conhecer aspectos da história e da cultura Africana; conhecer e confeccionar jogos africanos articulando o conhecimento da cultura com a construção de conceitos matemáticos.

DESCRIÇÃO DO CASO

Iniciamos o trabalho com as crianças tendo a seguinte pergunta como disparadora: como é a África? Quais conhecimentos as crianças tinham sobre esse continente? A partir dessa conversa inicial as crianças realizaram uma produção escrita sobre como pensavam ou imaginavam a África.

A maioria delas colocou uma visão mais “estereotipada” da África, que lá havia somente fome, animais selvagens e escravos. Identificando esse entendimento das crianças e a necessidade de desconstruí-lo e ampliar novos conhecimentos, juntamente com o

conteúdo proposto no currículo, surgiu a ideia do projeto “A África que todos deveriam conhecer”, articulando ao trabalho com leitura.

Para desconstruir as ideias inicialmente levantadas, propusemos uma pesquisa com imagens e informações sobre a África. Neste momento, as crianças puderam compartilhar os conhecimentos encontrados na pesquisa e confrontar com as ideias que tinham no início.

Também, as crianças puderam ter momentos de apreciação de vídeos em forma de documentário sobre o tema. A partir desses momentos as crianças ampliaram seus interesses pelo assunto e surgiu o interesse em saber *quais brincadeiras e jogos existem nos países africanos*.

Depois dessa pesquisa as crianças construíram os jogos e compartilharam com os amigos de sala. A proposta foi tão significativa que surgiu a ideia de uma sessão simultânea de jogos africanos envolvendo outras turmas da escola. Com esse encaminhamento, as demais turmas puderam com as crianças do quarto ano, que desenvolveram e se apropriaram dos jogos africanos, brincar e conhecer brincadeiras da cultura africana.

RESULTADOS

Os objetivos foram atingidos. Percebemos que os resultados extrapolaram a sala de aula, pois a partir das pesquisas e confecção dos jogos, as crianças propuseram compartilhar com as outras turmas do Ensino Fundamental uma oficina com os jogos Africanos elaborados. As próprias crianças que conduziram o trabalho, do convite até a realização das oficinas, demonstrando envolvimento e protagonismo das mesmas na proposta.

CONCLUSÃO

O Projeto nasceu da necessidade da sala e interesse dos alunos e permitiu a realização de um trabalho interdisciplinar, reconhecendo o legado cultural e a importância da África. A cultura africana ficou evidente, ressaltando seus aspectos positivos de forma a confrontar com ideias que permeiam o imaginário social e o senso comum, muitas vezes estas carregadas de visões estereotipadas. As crianças puderam construir novos conhecimentos, conceitos e atitudes, assim como desconstruir ideias e preconceitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

CHARLIER, Ana Maria. Àpis história, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais / Ana Maria Charlier, Maria Elena Simielli. 2ª. Ed. São Paulo: Ática, 2017.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA COM OS BEBÊS: INTER (AÇÃO) ENTRE BEBÊS, LIVROS E ADULTOS NO CONTEXTO DO BERÇÁRIO

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Eloiza Rodrigues Centeno-PUCSP

(elocenteno@gmail.com)

A pesquisa “*Experiências de leitura com bebês: inter (ação) entre bebês, livros e adultos no contexto do berçário*” visa aprofundar o entendimento dos estudos da primeira infância, em específico sobre os bebês, na perspectiva da prática pedagógica que possibilita experiências de leitura com os bebês. Desse modo, a pesquisa tem como objetivo principal investigar as práticas de leitura realizadas no cotidiano do berçário, a fim de identificar as interações entre os bebês, os adultos e o objeto-livro, contemplando o contexto de organização do espaço coletivo do berçário; será considerada para isso a perspectiva dos saberes docentes, tendo em vista os modos como se traduzem no fazer pedagógico com os bebês às propostas que se estabelecem em torno da BNCC e demais documentos de organização curricular de educação infantil. Trata-se de pesquisa realizada em uma creche pública municipal situada em Barueri, São Paulo. O enfoque privilegiado é o berçário, com o grupo de bebês com idade entre 4 a 18 meses. A partir dos objetivos propostos, foi realizado levantamento bibliográfico da produção científica sobre o tema e consulta e análise documental de educação infantil para a concepção do referencial teórico da pesquisa. Optou-se pela pesquisa qualitativa. Serão contemplados os seguintes instrumentos metodológicos: a observação com notas em diário de campo; registro por meio de fotos e videografações das interações dos bebês entre si e com os adultos, a partir do livro; e apresentação da descrição de cenas selecionadas e de entrevistas semiestruturadas com a professora e a equipe gestora.

Palavras-chave: Bebês. Práticas de leitura. Pedagogia da Infância. Currículo. Formação de professores.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em julho de 2019.

A ESCUTA DAS CRIANÇAS E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS INVESTIGATIVOS NA ESCOLA DA INFÂNCIA: A VIDA DAS ABELHAS

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Fabiana de Godoi Buzzini Moço – NEI – PAULISTINHA

(fabigodoi40@gmail.com)

Palavras-chave: educação infantil; pedagogia da infância; projetos.

O presente relato de experiência busca compartilhar parte das brincadeiras e descobertas vivenciadas pelo grupo do Maternal 2, constituído por 17 crianças de 3 a 4 anos e suas professoras Fabiana e Andrea, no NEI PAULISTINHA, da Universidade Federal de São Paulo, ano de 2019.

Partindo do pressuposto estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil que as crianças são: *“Sujeitos históricos e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.”* (BRASIL, 2010, p.12), buscamos organizar nossa prática pedagógica a partir da escuta das crianças, suas ideias e questionamentos sobre o mundo. Para isso é necessário ouvir as crianças em suas conversas, observar suas brincadeiras e interações com outras crianças. Nesses momentos descobrimos que o mel e as abelhas perpassavam seus interesses e narrativas: “De onde vem o mel?”, cotidianamente nos perguntavam.

Para buscar respostas a essa pergunta, começamos a trilhar um percurso de investigação com o grupo: pesquisas em livros, vídeos, histórias; observações com lupas; registros gráficos. Construímos uma escultura de colmeia; lemos poesias, obras de arte e plantamos girassóis, na esperança de construir um “carrossel das abelhas”, conforme nos ensinou Vinícius de Moraes. Experimentamos mel e fizemos com ele deliciosas receitas. Descobrimos que as abelhas são muito importantes para o equilíbrio da natureza; que vivem em cooperação na colmeia. Por fim, ainda construímos juntos um panfleto informativo às

famílias, convidando-os a cultivar flores que favoreçam a polinização e a exigir a diminuição de uso de agrotóxico que põem em risco a vida das abelhas.

Referência Bibliográfica

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em:<<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2019.

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS COMO FERRAMENTAS NO
ENSINO APRENDIZAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL I DO NEI
PAULISTINHA**

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Cecília Silva Santos – NEI-Paulistinha / Unifesp

(ceciliassf2015@gmail.com)

Gilvanice Lima do Nascimento – NEI-Paulistinha / Unifesp

(gilenf@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca compartilhar práticas pedagógicas vivenciadas por dois grupos de crianças de dez a onze anos do 5º do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha da Universidade Federal de São Paulo, no ano de 2019.

A proposta surgiu de conversas com os alunos, que trouxeram relatos sobre as diversidades culturais em suas famílias, e desta forma, ampliamos a discussão propondo a discussão das diversidades culturais regionais brasileiras, focando em nossas heranças étnico-culturais.

DESCRIÇÃO DO CASO

Foi proposta a divisão em grupos de crianças, para realizarem pesquisas sobre as peculiaridades referentes às cinco regiões brasileiras e assim explorar ao máximo o potencial investigativo dos alunos.

O percurso investigativo realizado pelos grupos resultou em vivências com diferentes músicas e danças. As crianças puderam conhecer danças típicas das diferentes regiões do país, todas as danças foram escolhidas e desenvolvidas pelos próprios alunos, com a mediação das professoras das turmas. Também, descobriram muitos aromas, cheiros e sabores de alimentos das regiões pesquisadas. Houve então a degustação de vários pratos

característico das diferentes regiões brasileira. Dessa maneira, dança, música e culinária foram aspectos explorados nessa proposta.

RESULTADOS E CONCLUSÃO

Após as pesquisas, organizamos uma apresentação para a comunidade escolar e para as famílias na Festa Junina de nossa escola, que teve como tema “Brincando com a Arte e com a Cultura Popular Brasileira”, o foco dessa festividade é justamente propiciar às crianças e famílias experiências com a cultura popular brasileira.

Percebemos que o contato dos alunos, com as abordagens e vivências práticas, despertou interesse e motivação para um aprendizado significativo e contínuo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha. *Cultura Popular, um conceito e várias histórias*. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010.

Histórias matemáticas

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Luciane Fantini dos Santos – NEI-Paulistinha

luufantini29@hotmail.com

Todos temos conhecimento que a criança aprende brincando. O brincar lhe oferece muitas oportunidades de interagir, construir conceitos, aprender procedimentos e formular hipóteses. Tendo isso claro, objetivamos oferecer em uma situação de brincadeira, experiências com o conceito de subtração, que nem sempre é fácil para as crianças, pois envolve a ideia de “perda”.

Nosso objetivo foi, então, com a prática das “Histórias Matemáticas” possibilitar às crianças a compreensão do conceito da subtração (tirar/perder) de forma lúdica, envolvendo outras linguagens do currículo, como o desenho, a linguagem oral e escrita, além da matemática.

Cada criança recebeu uma quantidade aleatória de palitos de sorvete e foi convidada a inventar uma história com aquela quantidade. Além da narrativa que deveria ser criada, a história deveria revelar uma situação-problema usando o conceito de subtração. A criança deveria fazer o registro da situação-problema em forma de desenho, apresentando também a forma de resolução para a situação matemática que criou.

As histórias revelaram os gostos das crianças e suas hipóteses matemáticas, demonstrando formas de pensar muito peculiaridades e interessantes, e nesse sentido, os avanços nas aprendizagens e na construção dos conceitos matemáticos.

Após relatar as histórias (narrativas) criadas, os alunos registraram em forma de desenhos a situação-problema envolvendo a subtração. Compartilhamos duas produções de crianças.



Registro realizado pela Marcella Luara

Marcella contou na roda sua história com os seis palitos que recebeu: “Eu tenho seis empregadas, três vão embora e fico com três”. Depois de desenhar, na hora de representar a operação ela fez $6-6=$. No momento de tirar, ela contando, parou na terceira e disse: “Peraí eu vou ficar sem empregada... não”. Então a criança apagou a operação e trocou por $6-3=3$ e disse “Agora vou ficar com três empregadas”.



Registro realizado pela Luís Gustavo

Luís recebeu 10 palitos de sorvetes e sua história foi sobre os carrinhos que gosta: “Tenho dez Camaros, vendi 8, fiquei com 2”. Na hora de tirar, foi escolhendo quais cores de carros ela iria gostar mais e queria ficar, enquanto riscava representando a venda (tirar).

ALFABETO CORPORAL

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Lucyane Dias de Souza-NEI Paulistinha/Unifesp
(lucyane1908@gmail.com)

Darlene Costa- NEI Paulistinha/Unifesp
(darlene.eztec@hotmail.com)

Palavras-chave: Corpo; Movimento; Aprendizagem; Alfabetização; Psicomotricidade

Introdução

O trabalho com alfabeto corporal foi realizado a partir de uma intersecção entre os conteúdos da disciplina de Educação Física e os conteúdos referentes ao letramento para o 1º ano do Ensino Fundamental. Com intuito de proporcionar às crianças a ampliação das experiências com o letramento, a atividade envolveu o uso de diversas linguagens, tais como: a verbal, a corporal, a visual, a digital e a sonora. Buscou-se através de diversas vivências e brincadeiras possibilitar a participação significativa e crítica das crianças. Ao interagirem, as crianças puderam vivenciar experiências significativas de socialização, fundamentais na infância, bem como aspectos da educação psicomotora.

Descrição do caso

A experiência foi oportunizada pela Professora de Educação Física (Lucyane) juntamente com a professora da turma do 1º. Ano B (Darlene) e realizada com as crianças desse grupo.

Durante as aulas de educação física foi proposto às crianças que se organizassem no espaço com o objetivo de materializar o alfabeto através do movimento corporal.

A atividade teve como intencionalidade a ampliação das possibilidades de construção de conhecimento nos diferentes componentes, favorecendo a sua inserção na cultura letrada e garantindo uma participação com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Para a realização desta atividade as professoras mostravam no iPad as letras do alfabeto para as crianças e elas se organizavam em grupos de escolha própria e desenhavam a letra do alfabeto no chão utilizando o próprio corpo em conjunto do amigo. A dinâmica aconteceu na sala do Ateliê na NEI Paulistinha.

Ao participar da vivência, as crianças experimentaram observar a si mesmas e às demais, interagindo e experimentando formas e movimentos, apurando a percepção sobre a grafia das letras e vivenciando, por meio do lúdico, importantes movimentos corporais como coordenação motora, lateralidade, flexibilidade, ritmo, bem como exercitar a criatividade.

Discussão

Nesta atividade assegurou-se às crianças a (re)construção de um conjunto de conhecimentos para ampliação da consciência a respeito de recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Percebemos que a vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados. O que é corroborado pelo pesquisador Freire como: diante do novo, a criança tende a assimilá-lo, a incorporá-lo a si, usando, porém, seus recursos motores e mentais conhecidos

A diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

Como a estruturação espacial possibilita a tomada de consciência do seu corpo em um meio ambiente, ela possibilita que a criança se organize diante do mundo que o cerca, por meio de organização de objetos entre si, movimentando-os e colocando-os em um determinado lugar.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*, São Paulo: Scipione, 1997.
- Le Boulch, Jean. *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. 2º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MATTOS, Mauro Gomes de. NEIRA, Marcos Garcia, *Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola*. Guarulhos, SP: Phorte Editora, 1999.

ARTE IDENTIDADE E LITERATURA NEGRA

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Maria Cilene Lucas Vieira – Prefeitura Municipal de São Paulo

(cilene.educadora@gmail.com)

Palavras-chave: Arte; Identidade; Literatura; Relações étnico-raciais; Educação.

INTRODUÇÃO

Em meio aos estudos do “Respeitar é preciso”, documento lançado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/PMSP) em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHCSP), as intervenções no cotidiano percebem que:

A escola da Educação Básica tem como função a educação de crianças e adolescentes, o que vai além de garantir a aprendizagem de conteúdos curriculares, pois inclui valores e atitudes. Uma das mais importantes funções do educador é investir em conhecimentos e na formação de valores, paralelamente às disciplinas exigidas para a formação acadêmica, elegendo conteúdos ou situações didáticas que exemplifiquem e possibilitem o debate sobre opressão e violência. (Instituto Vladimir Herzog, 2015)

Por vezes, em meio às vivências experienciadas dentro da escola, observamos em algum momento, passagens que demandam de uma maior interação para que as pessoas que usufruem dos espaços – dentro/fora – da escola se respeitem mutuamente, valorizando o ser humano. A seguir descreveremos como que por meio das ações possibilitadas com este trabalho as pessoas em geral poderão se reconhecer e se identificar como pertencentes e ou descendentes da etnia negra. Mostraremos como interpretamos a partir da arte identidade as seguintes obras: Meninas Negras; Escola de Chuva; O Cabelo de Lelê; Cinderela e Chico Rei; A Princesa e Ervilha; Mundo do Black Power de Tayó.

DESCRIÇÃO DO CASO

Tivemos – infelizmente dentre outras passagens envolvendo crianças pequenas – em umas das vivências no CEI uma criança branca que sempre a que ia se dirigir a uma criança negra da mesma sala (MGII), chamava-a de modo pejorativo. Outra vivência muito forte que nos chamara a atenção também foi na EMEI com as crianças do Infantil 2 ou 5º estágio onde

trabalhei em 2016, pois ao disponibilizar os bonecos negros e brancos, para nossa surpresa, nenhuma criança quis aceitar os bonecos negros, nem mesmo as próprias crianças negras.

CONTEXTO

Atualmente, uma vez por mês, nas duas escolas em que trabalho da RME/SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo – na região de Pirituba, escolhemos uma literatura negra infanto-juvenil para fazermos a leitura e discutimos a relevância dos aprendizados em nossos contextos e logo após realizamos uma produção artística relativa à obra escolhida.

ENVOLVIDOS

Educandos, Educadores e Comunidade/Familiares do Morro Doce - CEU Parque Anhanguera e Perus.

MATERIAIS

Geralmente, desenvolvemos esta arte com os recursos disponíveis na escola: Livros étnicos com a literatura negra, data show, Kraft, giz de cera, canetinhas, guache, papelão, pincéis, cola branca, a lã, retalhos de tecidos, crepom, tesouras, etc. Fazemos uso ainda de materiais inusitados nos inspirando em Vik Muniz: chocolate, açúcar, borra de café, mel, feijão, pimenta, dentre outros.

SITUAÇÃO PROBLEMA

Como construir e relacionar a identidade da pessoa negra através da arte e literatura no ambiente escolar?

DESENVOLVIMENTO

Após o trabalho e debate com a literatura “Meninas Negras”, por exemplo, fizemos as telas arte identidade com aproximadamente um metro e meio de altura que se encontram em exposição no CEU EMEI Jorge Amado no bairro de Perus. As três telas de Dandara, Mariana e Luanda – personagens negras da autora Madu Costa tiveram como recursos o kraft, giz de cera, canetinhas, chocolate, borra de café, dreads/lã e cola branca.

Na obra literária “Escola de Chuva” de James Rumford, no CEU EMEI Parque Anhanguera, as crianças escolheram retratarmos a professora do menino Kelo e das outras

crianças (ela não tem nome na história). Arte em aproximadamente um metro e meio de altura com kraft, giz de cera, guache, feijão preto e cola branca.

A oficina que intitulamos de “Nossos Cabelos Lelê” inspirada na literatura “O Cabelo de Lelê” de Valéria Belém, fizemos várias artes identidade com a representatividade de pessoas com cabelos diversos moldados em papelão na qual as crianças e seus familiares coloriram com guache e colaram os cabelos com o uso de feijão preto, barbante colorido com guache. Essa oficina foi desenvolvida no CEU Perus e CEI Homero com as crianças e no CEU Anhanguera com os educadores.

No leituração da EMEF Remo Rinaldi Nadeo, com o livro “Cinderela e Chico Rei” de Christina Agostinho e Ronaldo Simões, fizemos uma arte identidade com aproximadamente um metro e meio utilizando o kraft e o giz de cera.

Com a literatura “A Princesa e Ervilha” de Rachel Isadora também na EMEF Remo Rinaldi Nadeo, fizemos uma oficina com as crianças e familiares confeccionando lindos príncipes e princesas negras moldados em papelão, tintas guache, retalhos de tecidos, lã, crepom e espiral. No “Mundo do Black Power de Tayó” de Kiussan de Oliveira, fizemos no CEI Vereador Homero Domingues da Silva uma arte em 3D com aproximadamente 80 cm de altura em papelão, tintas guache e cola quente.

DISCUSSÃO

Por meio da ação de se trabalhar com a literatura negra em sala de aula e posteriormente produzir arte identidade em telas e imagens que representam as pessoas negras e seus descendentes com diversos tipos de recursos na escola, houve a percepção de que muitas pessoas se autorreconheceram e ou reconheceram alguém próximo nas produções. Foi o caso do entregador de merenda no CEU Perus, por exemplo, que solicitara para me chamar para dizer o quanto era valorativo o trabalho e que uma das meninas negras ali representadas parecia com uma pessoa da sua família. Também no CEU Perus, o depoimento da Senhora Adriana, funcionária na escola há mais de 12 anos, a que me narrara que “durante todo o tempo em que trabalhou aqui nunca tinha visto uma coisa parecida com esta”. Na oficina desenvolvida com os educadores no CEU Anhanguera ficou evidenciada também, após a explanação acerca da problematização das questões sociais étnicas cotidianas com educandos e educadores e acerca da valorização da pessoa negra e afrodescendente dentro da escola, a necessidade de abordarmos cada vez mais essa temática

com a intencionalidade de que as pessoas como um todo se percebam pertencentes e valorizados nos diversos contextos, oportunizando assim contemplar as percepções das identidades dos educandos e educadores inseridos no contexto escolar. O projeto Arte Identidade e Literatura Negra se encontra em continuidade no CEU Parque Anhanguera com as crianças da EMEI e comunidade escolar. Até o momento temos 11 telas com dimensões variadas entre 80 cm a 1m e pouco cada tela das personagens negras que serão molduradas para exposição pela cidade de São Paulo.

CONCLUSÃO

Em meio às passagens vivenciadas tanto com as apresentações das literaturas negras, como nas produções e exposição das artes identidade nas escolas elaboradas com as crianças, educadores e comunidade, evidenciou-se o quanto as pessoas se identificaram e ou identificaram outras pessoas nas obras. Percebemos por meio da reação e observação das pessoas diante das obras trabalhadas na escola, a relevância e a importância dessa temática a ser retratada, pois por meio deste trabalho, foi possível refletir, debater e problematizar questões sociais étnicas cotidianas percebidas dentro e fora do contexto escolar. Oportunizamos ainda por meio destas nossas ações a valorização da pessoa negra buscando referenciais nos afrodescendentes antepassados e atuais, propiciando contemplar as percepções das identidades as crianças, familiares e educadores em nosso contexto escolar/social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2008.

MUNIZ, Vik. **Reflex: Vik Muniz de A a Z**. São Paulo: Editora Cosac & Naify, 2009.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Respeitar é preciso**. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://respeitarepreciso.org.br>> Acesso em: 16 mar. 2016.

PROJETO DE LEITURA: A CULTURA POPULAR E A LITERATURA DE CORDEL

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância
Pôster

Regina Teixeira de Almeida – NEI-Paulistinha / Unifesp
Viviane Margarida Mendes Carvalho Azevedo – NEI-Paulistinha / Unifesp

Introdução:

O Cordel é um poema popular, de origem portuguesa, que pode ser expresso apenas oralmente, ou impresso em folhetos. Neste caso, geralmente são pendurados em cordas ou “cordéis”, vindo daí sua denominação.

Este tipo especial de poema é escrito em forma de rimas, sendo algumas vezes ilustrado com xilogravuras. Os versos são recitados de maneira cadenciada, valorizando sua musicalidade. Pareceu-nos interessante seguir a sugestão dos livros didáticos de Língua Portuguesa e História, trabalhando este gênero com os alunos, devido à beleza das rimas, à temática ligada à cultura nordestina e ao uso de metáforas, que estimulam a oralidade, a escrita e leitura.

Este trabalho foi desenvolvido com os seguintes objetivos a serem alcançados nas aprendizagens das crianças:

- Despertar o gosto pela leitura;
- Desenvolver a oralidade e a fluência leitora;
- Apreciar e valorizar o texto de cordel como manifestação da cultura popular brasileira;
- Conhecer elementos da cultura popular brasileira relacionados a literatura de cordel;
- Produzir um texto em cordel;
- Produzir uma xilogravura de cordel;

Descrição do caso:

Iniciamos o trabalho com a literatura de Cordel sugerindo às crianças que pesquisassem mais sobre o assunto, dando ênfase ao reconhecimento deste gênero como patrimônio histórico e cultural do povo nordestino brasileiro. A temática foi sugerida no livro didático.

A partir deste primeiro contato, exibimos vídeos de poetas recitando cordéis, e conversamos em rodas de conversa sobre os regionalismos brasileiros e a importância de os valorizarmos. Recebemos a visita do pai de uma aluna que tem um conhecimento da literatura de cordel e da cultura nordestina. Ele compartilhou muitos saberes e experiências com as turmas numa roda de conversa.

Em um segundo momento, trouxemos versos em cordel para leitura compartilhada e memorização de pequenos trechos, e propusemos a elaboração individual de texto de cordel para posterior apresentação diante da classe.

A seguir, trabalhando de forma interdisciplinar com Artes, os alunos foram desafiados a produzirem xilogravuras para seus livretos, e realizamos uma exposição dos mesmos.

Diante do envolvimento das turmas com a produção, leitura e memorização de cordéis, as crianças puderam recitar e apresentar seus cordéis na Festa Junina da escola.

Etapas do Projeto

- Pesquisa orientada;
- Leitura de cordéis e a exploração das características do gênero;
- Apreciação de vídeos sobre o cordel e a cultura nordestina
- Roda de conversa com o pai de uma aluna (sobre a cultura nordestina e a literatura de cordel);
- Vídeos sobre a técnica de xilografia na madeira e no isopor.
- Elaboração de um cordel e montagem do varal de cordéis;
- Apresentação dos cordéis na Festa Junina da Escola;

REFERÊNCIAS:

HAURELIO, Marco. *A Roupa Nova do Rei - Ou O encontro de João Grilo com Pedro Malazarte - em cordel*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

Vídeos:

Achamos no Brasil um garotinho que faz belas poesias de cordel

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0wPCJx3kFyI>

O segredo de todo Nordestino / Nicolle de Oliveira Cordelista

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LKIm0GwfCIQ>

J. Borges - Xilogravura e Literatura de cordel

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f1XrCCiqyhC>

Manifesto das Meninas

Disponível em: <https://www.folhape.com.br/diversao/diversao/blog-matraquinha/2018/03/10/BLG,5725,71,546,DIVERSAO,2479-MANIFESTO-DAS-MENINAS.aspx>

Poetas do Repente | Tecendo o Repente

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kr1Q6QAm9q8>

Repente da Pontuação - Quintal da Cultura - 06/02/14

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=TNbI-YpFfKw>

Repente: Sistema Solar - Quintal da Cultura - 08/11/13

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kABqQx0iyrk>

ENSANDO E VIVENCIANDO A CULTURA POPULAR: A VIDA DOS FULNI-Ô

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Pôster

Rosimeire Andrade de Jesus - NEI- Paulistinha / Unifesp

(meirestar23@hotmail.com)

Palavras-chave: cultura popular; indígenas; educação infantil.

Esse relato é parte do trabalho desenvolvido no ano de 2019 com 18 crianças integrantes do Infantil II B (crianças de 5 e 6 anos de idade) do Núcleo de Educação Infantil - Escola Paulistinha de Educação - Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Nossa escola há dois anos se organiza no início do ano letivo para realizar atividades de acolhimento das crianças com discussões sobre a Cultura Popular, usando as comemorações do carnaval como disparador. Entendendo o currículo da Educação Infantil, assim como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais, como um

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BRASIL, 2010, p. 12).

No ano de 2019, o infantil II conheceu e vivenciou o Carnaval de Águas Belas. Esse tema foi escolhido pelas professoras do Infantil II, devido o projeto institucional da escola para o ano de 2019 que versa sobre a implementação de ações curriculares referente às Leis nº 11.645/08 e 10.639/03.

Nosso Processo investigativo iniciou-se com curiosidades da vida dos Fulni-ôs, uma etnia indígena que vive na região de Águas Belas, no estado de Pernambuco. Descobrimos que os Fulni-ôs vivem em casas como “as nossas”, têm energia elétrica, que as crianças vão à escola, fazem artesanatos, plantam seus próprios alimentos, criam animais. Quando ficam doentes usam ervas medicinais como boldo, capim santo ou capim limão, eucalipto, cravo da índia, alecrim, erva doce, manjerição, canela, hortelã, entres outras formas naturais de cuidado. Descobrimos que falam português e Yathe, sua língua nativa, e que suas músicas que mais gostam são o toré e cafurna. Nesse processo vivenciamos muitas experiências inspiradas em nossas descobertas, como as pinturas corporais e grafismos. Os Fulni-ôs utilizam urucum, jenipapo, pedra vermelha e carvão para essas pinturas e, mesmo que tenhamos utilizado aquarela, a experiência de pintura corporal inspirada nos grafismos Fulni-ô foi muito importante. Recebemos também a visita da pesquisadora e professora Patrícia Ribeiro, que nos falou sobre os Fulni-ôs

Nesse processo as famílias também se envolveram, a família do Vinícius nos enviou uma árvore genealógica falando sobre seus antecedentes e com ela um bilhete nos explicando o motivo da árvore: "Vini queria ser índio e explicamos que ele era um pouco índio". Essa

iniciativa teve um grande efeito em nossa turma, nos motivando a expandir ainda mais esse processo investigativo. As famílias trouxeram as árvores genealógicas e descobrimos que todos temos raízes indígenas.

Ao utilizar o mapa do Brasil para localizar Águas Belas e a aldeia Fulni-ô e começamos a localizar neles outras aldeias. Recebemos uma carta das crianças da aldeia Yepa-masá, do Alto do Rio Negro no Amazonas (ação decorrente de trabalho de pesquisa/extensão de uma professora do Núcleo). Ficamos sabendo um pouquinho sobre a vida delas: estudam em malocas, tomam banho no rio, colhem frutas silvestres, criam animais. Depois de conhecer um pouco sobre a vida das crianças de lá, escrevemos uma carta contando como é o nosso dia a dia.

Esse processo permitiu às crianças conhecerem mais sobre dois dos povos originários de nosso país. Possibilitou exercermos com e entre as crianças a responsabilidade de respeitar e solidarizar por “diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2010, p. 16). Além de proporcionar às crianças (e porque não, aos adultos) a possibilidade de vivenciar “diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16) desses povos, de conhecer um pouco mais de suas origens genealógicas, de refletir sobre o passado de nosso país, possibilitando projetar nossas ações futuras. Cumprindo assim a função primordial da escola: atualizar as crianças da humanidade vivida, possibilitando que elas se responsabilizem pela sua continuidade.

Referência Bibliográfica

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2019.

PODE APAGAR A LUZ! TEATRO DE LUZ E SOMBRA NA ESCOLA DA INFÂNCIA

Eixo temático 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Oficina

Fernanda Batista Santos – NEI-Paulistinha / UNIFESP

Ítalo Butzke – NEI-Paulistinha / UNIFESP

Palavras-chave: Contação de história, teatro de luz e sombra e educação infantil

JUSTIFICATIVA

Dois arte educadores brincantes da escola da infância, do Núcleo de Educação Infantil Paulistinha da Unifesp, são provocados a contarem histórias para crianças pequenas e maiores na Educação Infantil. Do trabalho com arte, musicalização e teatro, desenvolvido com crianças na educação infantil, surge o trabalho de contação de histórias, que se materializa com diversas técnicas, entre elas, o teatro de luz e sombra, uma experiência estética e cultural que aguça os múltiplos sentidos e se desenvolve nas múltiplas linguagens expressiva, artística, sonora, literária como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Além disso, nosso trabalho com crianças na educação infantil busca garantir que elas possam acessar as produções artísticas, políticas e estéticas, de modo que a escola da infância possa ser um ambiente lúdico, diverso e democrático, capaz de favorecer a ampliação dos repertórios culturais e apropriação das construções históricas da humanidade, em um processo onde a brincadeira e as interações colaborem com os processos imaginários e criativos das crianças.

Dessa maneira, nosso trabalho, como arte educadores na educação infantil, procura articular a arte, em suas múltiplas manifestações e linguagens, aos princípios previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), como norteadores do trabalho pedagógico com as crianças.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Ético: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Tendo em vista as amplas possibilidades de trabalho com arte com a pequena infância, destaca-se o Teatro de Luz e Sombra, uma manifestação cultural que representa uma arte milenar do oriente e encanta encenadores e narradores do mundo inteiro com sua linguagem, que faz parte do teatro de animação. Esse encantamento pôde ser observado nos olhares atentos das crianças do NEI Paulistinha, que esperaram ansiosos o dia da contação de histórias na sala de teatro da instituição.

Para realizar o Teatro de Luz e Sombra e apresentar narrativas às crianças, usamos a técnica de contação de histórias para proporcionar uma experiência estética e uma apresentação visual, que aguça os diversos sentidos em uma única experiência, cheia de surpresas.

Para iniciar a construção da encenação procuramos escutar as crianças no cotidiano da escola e conversar com suas professoras, bem como, articulamos a contação de histórias com as propostas pedagógicas construídas coletivamente pelo educadores da escola.

De posse das informações, nós arte educadores acessamos nosso repertório e pesquisamos novas histórias, técnicas artísticas e heranças culturais para organizar as apresentações de Teatro de Luz e Sombra. Com o tema/história definido, ambientamos o espaço, selecionamos instrumentos e materiais sonoros e cênicos para que a narrativa possa acontecer.

Assim, apresentamos às crianças narrativas que dão vida a personagens da cultura popular em cenários fantasiosos e fantásticos, convidando as a compor a atmosfera do espetáculo, que se inicia quando os pequenos e pequenas falam *“Pode apagar a luz!”*, já

que o efeito da sombra para o início da história só pode começar no escuro através de uma tela em branco, onde um foco de luz se acende, sendo projetadas as silhuetas dos personagens e cenários da história escolhida, levando as crianças para um mundo mágico do faz de conta, que encanta a todos/as.

OBJETIVOS

Propiciar uma vivência com a técnica de teatro de sombras para contações de histórias;
Apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a contação de história com essa técnica;
Explorar as possibilidades expressivas do desenho;
Organizar grupos para criação e organização de contação de história com a técnica do teatro de sombras.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A oficina será realizada em quatro tempos, são eles:

1º Tempo - Teatro de Sombras:

A Origem Lendária - Utilizando a técnica do teatro de sombras, os participantes poderão viajar para a China, no ano de 121, durante a dinastia Han, do imperador Wu Ti. A partir deste contexto, o intuito é instigar a imaginação quanto à origem do teatro e da técnica em si. Além disso, visamos trazer à tona o modo como as contações são feitas para as crianças.

2º Tempo - Apresentação:

Após a contação, haverá a apresentação dos ministrantes e, em seguida, dos participantes. Nesta etapa, os presentes vão expor suas trajetórias profissionais e acadêmicas, percorrendo ainda acerca dos motivos que o levaram às narrações de história e demais interesses.

3º Tempo - Acervo:

Neste momento, os participantes poderão contemplar o acervo de contação de histórias do NEI Paulistinha. Deste modo, explicaremos como é feita a escolha das histórias, ou seja, que levamos em consideração o contexto atual e a base de interesse das crianças. Além disso, pontuaremos a importância da inserção da cultura popular, de modo que acrescente de maneira positiva ao repertório e contato das crianças com as produções brasileiras. Outro ponto que será apresentado são as silhuetas, os bonecos e demais técnicas, inclusive as sonoras, e como elas são determinadas e construídas esteticamente de acordo com a história.

4º Tempo: Construção e Apresentação:

Na última etapa ensinaremos a montar a caixa para apresentação de teatro de sombras. No entanto, eles não a construirão, apenas receberão orientações quanto às técnicas e materiais que são utilizados para essa finalidade, como por exemplo, vetores para elaboração de personagens e cenários. Em seguida, o grupo deverá montar trios, que por sua vez escolherão fábulas para serem apresentadas. Para essa apresentação, eles poderão utilizar técnicas mistas, tendo obrigatoriamente a presença da sombra. Com isso, o intuito é oferecer experiência e criar familiaridade com o teatro de sombras.

NÚMERO MÍNIMO E MÁXIMO DE PARTICIPANTES:

De três a quinze participantes.

MATERIAIS

- Tesoura
- Estilete
- Papel (sulfite, cartão preto e color set preta)
- Varetas finas
- Fita crepe
- Grampeador

ESPAÇO: Sala de Teatro

EQUIPAMENTOS NECESSÁRIOS:

- Computador
- Mesa de luz
- Retroprojektor

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional da Educação - Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, 2009.

EXPERIÊNCIAS EM INTERCAMPOS

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Oficina

Regiane Ibanhez Gimenes Berni - Prefeitura de Santo André

(regiane3170@gmail.com)

Palavras-chave: Campos de experiências, direitos de aprendizagem, práticas em intercâmbios

Justificativa

Os direitos de aprendizagem são a base de um trabalho que respeita a criança da Educação Infantil, garantindo um desenvolvimento saudável, que valoriza sua participação, opinião, posicionamento, sua necessidade de brincar e se expressar, de se movimentar, de explorar, conhecer-se no processo de interação e socialização.

As experiências a serem compartilhadas foram oportunidades que envolveram as crianças da pré-escola do II Ciclo Final de forma especial, pelo interesse, envolvimento, alegria, interação e ludicidade observados, ajudando inclusive a professora a avaliar seu planejamento e as estratégias utilizadas, por se sentir em processo de aprendizagem diante da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e da Proposta Curricular de Santo André (Santo André, 2018), ambas alicerçadas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), por serem documentos recentes e principalmente pelo desafio histórico de mudança de foco imprimidos nas propostas, já que não mais o conteúdo, mas sim a experiência ocupa o lugar em destaque.

Objetivos

Compartilhar propostas que possam inspirar educadores a refletir sobre a importância das experiências a serem oportunizadas às crianças da Pré-escola, diante do compromisso de implementação da Proposta Curricular de Santo André, considerando os resultados positivos observados pela participação e envolvimento das crianças, bem como os direitos de aprendizagem que foram valorizados;

Propor o desafio de identificação dos direitos de aprendizagem respeitados nas experiências como uma avaliação coletiva do trabalho apresentado, sendo ao mesmo tempo uma estratégia metodológica para a reflexão sobre as práticas observadas.

Descrição da proposta

Serão feitas três propostas aos professores, as quais foram vivenciadas com as crianças do II Ciclo Final neste ano, para que eles experienciem a construção de brinquedos e participação em brincadeiras. Serão elas:

1. A produção do brinquedo slime, sugerido por uma das crianças com as quais trabalho e o registro da receita para tal produção;
2. Uma brincadeira musical com a música “Pipoca” do grupo Palavra Cantada;
3. A confecção do “Jogo da Pizza” e a utilização do jogo em grupos de quatro pessoas.

Serão projetados fotos e vídeos ilustrando como as crianças participaram e se envolveram nas mesmas propostas.

Ao final, os professores serão convidados a refletir sobre quais direitos foram valorizados e garantidos no conjunto das experiências.

Número mínimo e máximo de participantes

De quinze a vinte pessoas

Materiais, espaço e equipamentos necessários:

1. Para as projeções e música: Projetor, computador, rádio para CD, caixa amplificadora, extensão, adaptadores (se necessário) e telão;

Observação: levarei todo o material de consumo a seguir descrito:

2. Para a 1ª atividade:
 - a. 5 tubos de cola
 - b. 1 detergente neutro
 - c. 1 caixa de tinta guache

- d. 1 colher grande
 - e. 1 tigela
 - f. 2 frascos de água boricada
 - g. 5 potinhos de glitter
 - h. 20 receitas impressas
 - i. 20 lápis de escrever
3. Para a 2ª atividade:
- a. 3 metros de plástico bolha
 - b. 1 rolo de fita crepe
4. Para a 3ª atividade:
- a. 20 folhas impressas com parte dos tabuleiros
 - b. 20 tesouras
 - c. 5 tubos de cola
 - d. 500 tampinhas de garrafa pet
 - e. 5 caixas de tinta guache
 - f. 20 pinceis
 - g. 5 dados
 - h. 5 caixas de pizza

Local adequado para a oficina: Uma sala ampla com vinte cadeiras e as respectivas carteiras em círculo (podem ser carteiras universitárias também, que ocupam menos espaço) tendo o máximo de espaço ao meio, de tal forma que fique 3 metros² ao meio para a atividade

musical (se possível). Será importante que eu possa ter cadeiras e mesas que mudem de posição para os trabalhos que serão em grupos de 4 pessoas.

Será importante a condição para a projeção e uso de som (iluminação, energia elétrica, lugar para o telão, mesa de apoio).

Tempo necessário para a apresentação: 60 minutos no mínimo

Referências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 05/2009**, de 17 de dezembro 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

SANTO ANDRÉ. **Proposta Curricular de Santo André**. Secretaria de Educação. Santo André, 2018.

O CONHECIMENTO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS NA PRÉ-ESCOLA

Eixo 2: Práticas Pedagógicas na Escola da Infância

Mini-Curso

Edenilton da Silva Muniz - NEI Rio das Ostras - PMBC

(edeniltonmuniz@gmail.com)

Edemilson da Silva Muniz - NEI Carrossel - PMBC

(edemilsonmuniz@gmail.com)

Palavras-chave: Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural; Atividade Orientadora de Ensino; Conceitos Matemáticos; Sistema de Numeração.

Justificativa

O minicurso “O conhecimento matemático na educação infantil: jogos na pré-escola”, tem por objetivo contribuir para a reflexão dos professores da educação básica com foco na pré-escola sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e sua relação com a aproximação na apropriação do conhecimento matemático a luz da teoria Histórico Cultural.

O minicurso dialoga com a prática, apresentando os conceitos da matemática como produção humana; correspondência biunívoca; valor posicional; cardinalidade e ordinalidade; agrupamento; estratégias metodológicas para o ensino da matemática; atividade orientadora de ensino; jogos de materiais estruturados; resolução de problemas e história virtual, tendo como base a fundamentação teórica do Professor Manoel Oriosvaldo de Moura.

A matemática, assim como as demais áreas do conhecimento, produzidas pelo homem, é um legado histórico, produto de relações mais complexas. Nesse pensamento, devemos assegurar às nossas crianças o acesso a essa produção. Abordaremos aos cursistas como a criança aprende através dos conceitos matemáticos, pois conforme defende Vigotski (2002) apud Moura (2010, p. 208), a aprendizagem “[...] pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. É na relação do sujeito com o meio físico e social, mediada por instrumentos

e signos (entre eles e a linguagem), que se processa o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, ao transformar a natureza o homem também se transforma.

Compreender o complexo do complexo que envolve este processo é de suma importância, considerando que do ponto de vista da teoria Histórico Cultural, a educação é considerada como um processo de humanização, possibilitando às crianças a apropriação dos conhecimentos culturais e sociais, nos contextos em que estão inseridas.

Segundo Wiggers (2012) é atribuição da educação infantil ampliar os conhecimentos das crianças, considerando suas hipóteses sobre o mundo, curiosidades e necessidades. Esse conjunto de informações que as crianças trazem para o cotidiano da instituição educativa, deve ser relacionado com os conhecimentos científicos e para isso o professor deve sistematizar ações que respondam ao conjunto de interesses e indagações das crianças, considerando o nível de desenvolvimento em que as mesmas se encontram, fomentando suas potencialidades.

Esta proposta temática, visa contribuir para que os professores tomem percepção da necessidade de apropriação dos conceitos matemáticos, rompendo barreiras de práticas pedagógicas baseadas em métodos mais tradicionais, onde se ensinam primeiro o numeral (representado por signo) para depois trazer a quantidade, fazendo com isso, o processo inverso, deixando de formar o conceito principal que é a quantidade.

Objetivo Geral

Contribuir para a reflexão dos professores da educação básica com foco na pré-escola sobre o processo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e sua relação com a apropriação do conhecimento matemático.

Objetivos Específicos

- Criar situações de ensino para que professores e professoras possam compreender o conhecimento da matemática como produção humana;
- Estabelecer relações entre os princípios teórico-metodológicos referentes ao conhecimento matemático e a organização da atividade pedagógica;
- Estabelecer relações entre as atividades orientadoras de ensino, bem como os conceitos matemáticos a luz da teoria Histórico Cultural.

Descrição da proposta

- Iniciaremos com a discussão do texto “Atividade Orientadora de Ensino: Unidade Entre Ensino e aprendizagem”, do Professor Manoel Oriosvaldo de Moura, sintetizando as principais ideias do texto sobre conceito e aprendizagem: sistema de numeral decimal, álgebra, geometria, correspondência biunívoca, contagem por agrupamento, controle de quantidade, conceito de ordinalidade e cardinalidade.

- Realizaremos uma roda de conversa para fazermos a reflexão de algumas indagações: - Como as crianças aprendem a matemática com base na teoria histórico cultural e na teoria da atividade? – Como ensinar matemática na educação infantil? - É melhor ensinar pelos números? - Quais devem ser os conteúdos trabalhados? - Quais critérios devem ser adotados para escolhê-los? - Quais são os princípios teóricos e metodológicos que podem orientar a organização do ensino e da aprendizagem de matemática, particularmente na educação infantil, com vistas à formação da criança como um ser humano, herdeiro de um importante legado cultural?

- Explicação da atividade em grupo: logo após a discussão dos conceitos matemáticos, será organizado um espaço para representar essa proposta na prática.

- 1. Será dividido os participantes em grupos para que seja produzido os jogos matemáticos: jogo de boliche, jogo de argolas, jogo de pescaria, jogo de bocha, jogo de varetas e o jogo de percurso.

- 2. Cada grupo deverá produzir um dos jogos, distribuídos aleatoriamente com o uso de material alternativo, respeitando as regras de cada jogo, bem como, quantidade de pontos utilizando-se da forma de controle e da comunicação de quantidade de forma não convencional.

- 3. Apresentar a todos, conceitos e/ou qualidades humanas que estiverem presentes na estruturação/elaboração nos diferentes modos de jogar.

- 4. O grupo deverá indicar a situação problema/desencadeadora da aprendizagem.

Número mínimo e máximo de participantes: Será necessário no mínimo 12 e no máximo 50 participantes.

Materiais: varetas, tampinhas de garrafas pet, garrafas pets de vários tamanhos, bolas de vários tamanhos, cores e volumes, barbante, papelão, tesouras, pincel atômico ou canetinhas, clips, argolas coloridas, bambolês, cones, papel pardo, dados e material dourado.

Espaço: Sala de aula.

Equipamentos necessários: Projetor com som (data show), computador, cabos eletrônicos e caixa de som.

Resultados e Conclusões

Ao final das apresentações dos grupos, será possível refletir sobre as possibilidades que a teoria pode sustentar a partir das pesquisas, e quais as orientações para as ações pedagógicas, que são fundamentais para correlacionar a teoria e a prática aos professores e professoras que têm como atividade principal o ensino.

É possível chegar a uma ideia clara e lógica de número sem recorrer a contagem. Refletir sobre a prática pedagógica a fim de criar para as crianças motivos e necessidades para que se envolvam nas ações e operações das situações desencadeadoras de aprendizagem.

De acordo com a proposta de Davydov (1997), o professor deve criar situações para que as crianças possam se apropriar da relação universal do objeto, ou seja, a sua essência, o núcleo do conceito. Várias foram as atividades desenvolvidas para que as crianças pudessem se apropriar da relação geral do conceito de números naturais, que está intrinsecamente ligado aos princípios de cardinalidade e ordinalidade. A criança consegue se apropriar de tais princípios a partir da comparação de quantidades, o que é amplamente proporcionado pela atividade de jogos ou problemas criados a partir dos jogos.

É evidente que a proposta não se reporta ao empirismo como elemento da aprendizagem, pois a linguagem, a interação, a comunicação oral contribui significativamente para a apropriação do núcleo geral do conceito.

Portanto, diante do exposto, esta proposta de minicurso visa contribuir para a formação de professores na apropriação do conhecimento matemático e se faz importante para a problematização e aprofundamento na área da primeira infância.

Referências

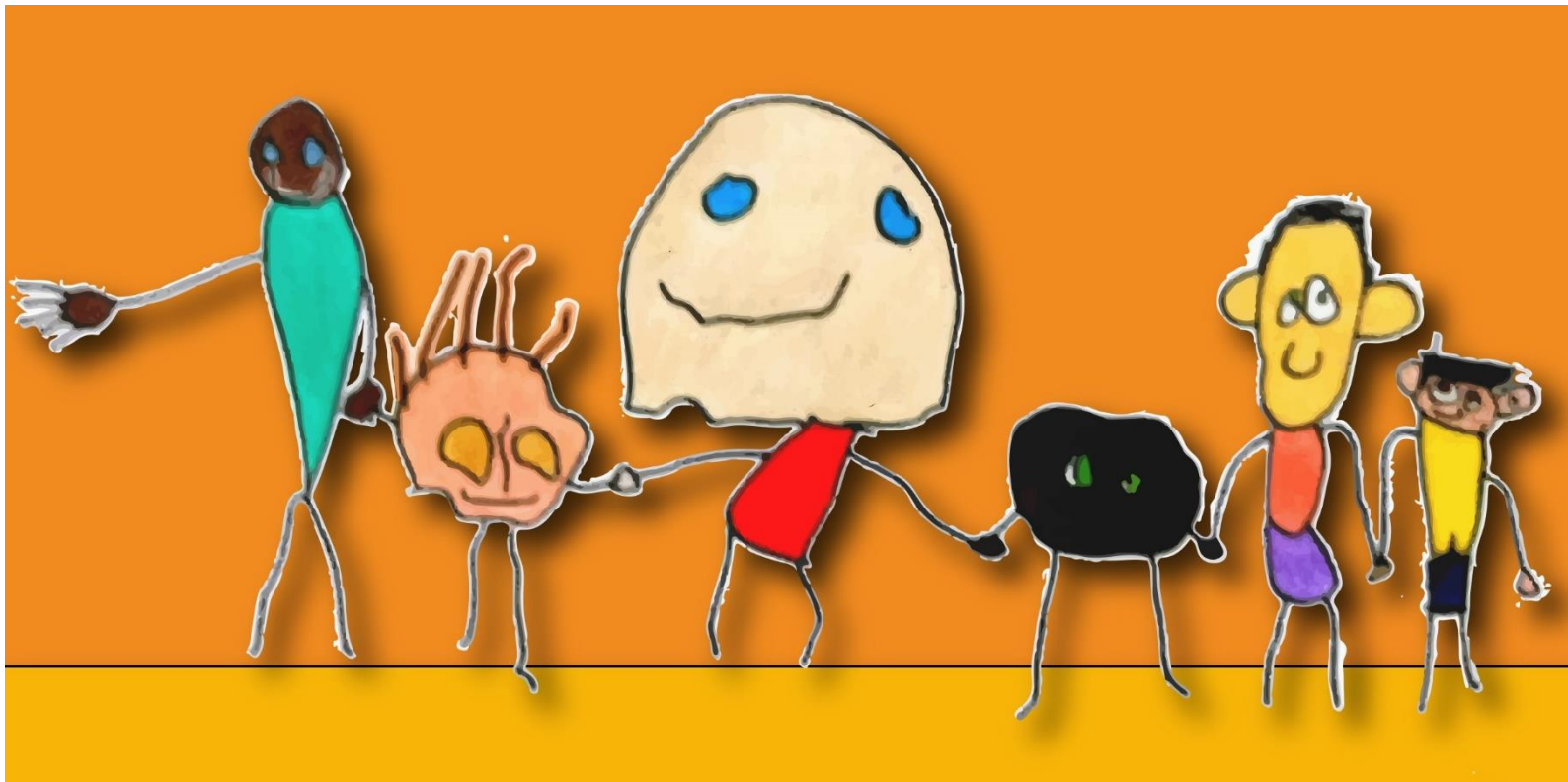
DAVYDOV, Vasily Vasilovich. O problema da generalização e do conceito na teoria de Vygotsky. In: **DAVYDOV. Vasily Vasilovich Studi di Psicologia dell'Educazione.** v. 1, 2, 3. Aramando, Roma: 1997. Trad. Italiano por José Carlos Libâneo.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. **Atividade Orientadora de Ensino:**

unidade entre ensino e aprendizagem. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3094>> acessado em 31 de agosto/2019.

WIGGERS, Verena. Estratégias metodológicas pertinentes à sistematização do trabalho cotidiano na creche e na pré-escola. In: FLÔR, Dalânea C. e DURLI, Zenilde. (Org.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012, p.97 – 114.

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação



Este eixo busca compartilhar pesquisas de diversas áreas do conhecimento com enfoque na educação e na infância, realizadas sobre e com crianças, contemplando os estudos e seus desdobramentos no cotidiano da escola da infância.

ARTE, INFÂNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação

Comunicação Oral

Érica Rodrigues Vieira – UFSC

(ericavolley11@gmail.com)

Palavras-chave: Arte. Infância. Prática pedagógica. Pesquisa teórica bibliográfica.

Objeto da pesquisa

O presente estudo tem por objetivo geral compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área da Educação e afins, tais como a Psicologia e o campo das Artes, entre os anos de 2005 a 2016, de professores/pesquisadores com formação inicial em Pedagogia que atuam diretamente com a infância (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental). Dessa maneira, tem como propósito apreender como a arte é concebida e empreendida na escola, com crianças, em pesquisas realizadas na área da educação e em áreas correlacionadas. Assim, deu-se visibilidade aos estudos com e sobre a arte na educação e analisou-se, sobretudo, como a arte se manifesta nas práticas educacionais. Diante disso, destaca-se as diferentes concepções metodológicas do ensino da arte e do papel que esta desempenha junto à infância, na ação educativa.

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender se e como a arte, a infância e as práticas pedagógicas se expressam em teses e dissertações publicadas no portal da BDTD entre os anos de 2005 a 2016, de professores/pesquisadores da infância com formação inicial em Pedagogia.

Objetivos Específicos

- Mapear as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2005-2016, realizadas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, que discutem a Arte nas práticas pedagógicas de professores/pesquisadores da infância;

- Analisar nas teses e dissertações, as diferentes compreensões sobre as relações entre os conceitos de arte e infância, estabelecendo para o critério de análises as práticas pedagógicas de professores/pesquisadores pedagogos;
- Identificar se e como os aportes teóricos e metodológicos sobre a arte e a infância estão contemplados nos estudos analisados.

Quadro teórico que circunstancia o estudo

Quadro 1 - Relação dos trabalhos que compõem o corpus de análise da pesquisa

(Continua)

ORDEN	TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO/ INSTITUIÇÃO	LOCAL/ ANO
01	O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Música? Percussão? Barulho? Ruído?	PIRES, Maria Cristina de Campos.	DISSERTAÇÃO Unicamp - Universidade Estadual de Campinas	CAMPINAS/SP 2006
02	Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo... As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande - PB	MELO, Rosemary Alves de.	DISSERTAÇÃO UEPB - Universidade Estadual da Paraíba	CAMPINA GRANDE/PB 2005
03	Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível	SCHNEIDER, Letícia Uhmman.	DISSERTAÇÃO UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	SANTA MARIA/RS 2007
04	O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba	FERRONATO, Caroline de Araujo Santos.	DISSERTAÇÃO Universidade Tuiuti do Paraná	CURITIBA/PR 2014
05	Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores	CARAM, Adriana Maria.	TESE UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos	SÃO CARLOS/SP 2015
06	Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis = "é uma história escorridinha"	SILVA, Marta Regina Paulo da.	TESE Unicamp- Universidade Estadual de Campinas	CAMPINAS SP 2012
07	Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de.	DISSERTAÇÃO PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SÃO PAULO/SP 2010
08	DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil	LIMA, Ruth Regina Melo de.	DISSERTAÇÃO UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte	NATAL/RN 2010
09	Música na educação infantil, além das festas comemorativas.	LOUREIRO, Sonia Regina Catellino.	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	SÃO PAULO/SP 2009
10	Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas	GALVANI, Vanessa Marques.	DISSERTAÇÃO Universidade Presbiteriana Mackenzie	SÃO PAULO/SP 2016
11	Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática	CANTERA, Gislaïne Trazzi.	DISSERTAÇÃO UNESP - Universidade Estadual Paulista	SÃO PAULO/SP 2009
12	As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil	SANTOS, Luciana Paiva dos.	DISSERTAÇÃO Pontifícia Universidade Católica de Goiás	GOIÂNIA/GO 2015

13	O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte	ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira.	TESE UNESP - Universidade Estadual Paulista	ARARA QUARA/SP 2012
14	A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação	DELAVALD, Carini Cristiana.	DISSERTAÇÃO UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	PORTO ALEGRE/RS 2013
15	Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva	MORENO, Caroline da Cunha.	DISSERTAÇÃO USP – Universidade de São Paulo	RIBEIRÃO PRETO/SP 2016

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 07 de julho/2018.

Metodologia

A pesquisa qualitativa com abordagem teórica bibliográfica selecionou 15 pesquisas, analisadas pelo instrumento metodológico da análise de conteúdo, sob a ótica da teoria histórico-cultural, com ênfase em Vigotski. Esta pesquisa possibilitou a construção de categorias analíticas, que compreendem a concepção de Arte, Infância e Prática Pedagógica. A partir disso, observou-se que as concepções que mais se destacaram em relação à Arte foram: Arte como Campo Educativo; Arte como Conhecimento; Arte como Linguagem, expressão e comunicação; Arte como experiência estética, estésica e sensível; Arte como Cultura ou manifestação cultural; Arte como Percepção, imaginação e criação; Arte como Processo de humanização, emancipação humana e transformação da realidade; Arte como Método de pesquisa. No que diz respeito à Infância, as concepções foram: Infância como construção social, histórica e cultural; Infância com relação à educação; Infância como primeira etapa da vida, com tempos e espaços específicos; Infância com relação aos direitos sociais. Referente a concepção de Prática Pedagógica, notou-se as seguintes: Prática Pedagógica como função social, histórica e cultural; Práticas Pedagógicas reprodutivistas; Práticas Pedagógicas como aprendizagem e desenvolvimento; Práticas Pedagógicas espontaneístas.

Resultados e Conclusões

Os resultados indicaram a complexidade de se fazer uma pesquisa teórica e bibliográfica e de tratar a Arte como conhecimento. As instabilidades de fundamentação teórica a respeito da arte confirmam a necessidade e a importância da arte para o desenvolvimento na infância, porém, uma consistência teórico-metodológica não tange as práticas. Desse modo, constatou-se que a formação em pedagogia não supre os conhecimentos na área das artes, necessários ao pedagogo. Diante disso, assinala-se a coparceira de áreas específicas, tendo em vista que a formação em Pedagogia, não sustenta todas as demandas necessárias para o ensino de Arte, tanto na teoria como na prática, conforme nos remete a legislação. Sendo assim, percebeu-se que é necessário realizar trabalhos com base em parcerias e “coensinos”, na formação de grupos de profissionais da educação (cada um em sua especialidade), que deem conta de abarcar as diversas áreas pelas quais a criança, em seu processo

educativo, seja contemplada através do acesso, com a qualidade teórico-metodológica almejada no trato da Arte como conhecimento.

Referências

ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira. **O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino da arte.** 2012. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras na Universidade Estadual Paulista - Araraquara/SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101543>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANTERAS, Gislaine Trazzi. **Ensino da arte na educação infantil e possíveis conflitos entre teoria e prática.** 2009. 78 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista/SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86991>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARAM, Adriana Maria. **Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** 2015. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos/SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7440>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de. **Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública.** 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10798>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DELAVALD, Carini Cristiana. **A infância no encontro com a arte contemporânea: potencialidades para a educação.** 2013. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/71274>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FERRONATO, Caroline de Araújo Santos. **O desenho nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo de caso em uma escola pública de Curitiba.** 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná/PR. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1352>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

GALVANI, Vanessa Marques. **Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas.** 2016. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2919>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **DANÇA: linguagem do corpo na educação infantil.** 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ RN. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14365>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** In: Revista Katál. Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45. 2007.

LOUREIRO, Sonia Regina Catellino. **Música na educação infantil, além das festas comemorativas.** 2009. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2014>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MELO, Rosemary Alves de. **Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...: As artes visuais em instituições de educação infantil em Campina Grande – PB.** 2005. 156 p. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências da Sociedade) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - Universidade Estadual da Paraíba/PB. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2073>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MORENO, Caroline da Cunha. **Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva.** 2016. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo/SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01022017-191847/pt-br.php>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

PIRES, Maria Cristina de Campos. **O som como linguagem e manifestação da pequena infância: Musica? Percussão? Barulho? Ruído?** 2006. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252976>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Luciana Paiva dos. **As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil.** 2015. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás/GO. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/1137>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SCHNEIDER, Letícia Uhmman. **Poéticas visuais em construção: a metamorfose expressiva da criança e a educação (do) sensível.** 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7304?show=full>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: "é uma história escorridinha".** 2012. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251320>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes.** – São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia da arte.** Tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes,

1999.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual da Idade Escolar. In:
VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e
aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 14^a ed. São Paulo: Ícone, 2016, p. 103-117.

**PRÁTICAS DE ARTE CONTEMPORÂNEA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM CONVITE PARA NOVOS OLHARES E EXPERIÊNCIAS A
PARTIR DOS TECIDOS E LINHAS**

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação
Comunicação Oral

Lidiane Cristina Loiola Souza - Universidade de Campinas
(artelidiane@hotmail.com)

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação infantil; arte contemporânea; experiências.



“Todos esses atores são sujeitos de sua ação e são afetados nos seus espaços de poder e de aprender. É essa relação necessita ser considerada na construção de novos campos de experimentação e territórios.” (Nalini, 2015 p. 29).

Introdução

Abro a cortina desse texto com uma singela homenagem por quem muito me inspirou enquanto professora de educação infantil e pesquisadora sobre as potencialidades da arte na infância Denise Nalini(2015). No trecho acima se destaca a potência de todos os envolvidos NA e PARA as experiências de arte contemporânea junto às crianças, sendo desse modo professor e criança sujeito de ação e mediação nessa construção de diálogos e olhares nos diferentes campos em que a arte possa ser experimentada e vivenciada. A intenção com o presente texto é apresentar as potencialidades para a formação no que diz respeito à ampliação do repertório imaginativo, de mobilizar o sensível, a criação, os olhares, e a receptividade das crianças frente às obras contemporâneas

A pesquisa de mestrado que está em andamento pautou-se a partir das experiências práticas com tecidos e linhas dentro das Linguagens da Arte e das brincadeiras com crianças da educação infantil e traz como título provisório “Tessituras de tecidos e linhas na prática pedagógica com crianças: Diálogos entre Arte e Pedagogia”. Nesse percurso em um dos momentos, as crianças da educação infantil da rede municipal de São Paulo com idade entre cinco e seis anos tiveram contato com obras de arte contemporânea onde a materialidade

utilizada pelos artistas tem como matéria principal o uso dos tecidos e linhas. Nessa busca, deparei-me com artistas de qualidade que se apropriam dos materiais acima como inspiração e selecionei oito para propor junto às crianças, sendo que um deles estava com uma exposição em cartaz em São Paulo, contribuindo para ampliar os olhares a partir da visita a um espaço expositivo promovendo um contato direto com as obras. Os artistas destacados foram: Jim Lambie, Chiharu Shiota, Maurizio Anzeri, Luo Li Rong, Felipe Moraes, Lygia Pape, Vadis Turner e Alexandre Heberte sendo este último em cartaz com a exposição “Entrelaçados” na Casa do Objeto Brasileiro que fica na cidade de São Paulo.

A apropriação de materiais do cotidiano como propositos na construção das obras de arte muito se atrela a apropriação que as crianças fazem ao brincar com objetos do cotidiano dando a esses mesmos objetos outros significados. Segundo Chiarelli (2002) ao se apropriar dos objetos com cunho artístico retira-se o seu significado de seu fluxo contínuo que sai da sua concepção e gera significados diversos.

Nesse sentido, acredito que a arte contemporânea se propõe como uma das principais referências enquanto propostas para a educação infantil por trazer em sua concepção o direito de perguntar e responder sem pré julgamentos, por convidar a criança a não só contemplar mas acima de tudo experimentar, pesquisar e investigar refletindo em outras práticas de seu cotidiano.



Inspiração na obra de Chiharu Chiota



Inspiração na obra de Mauricio Anzeri

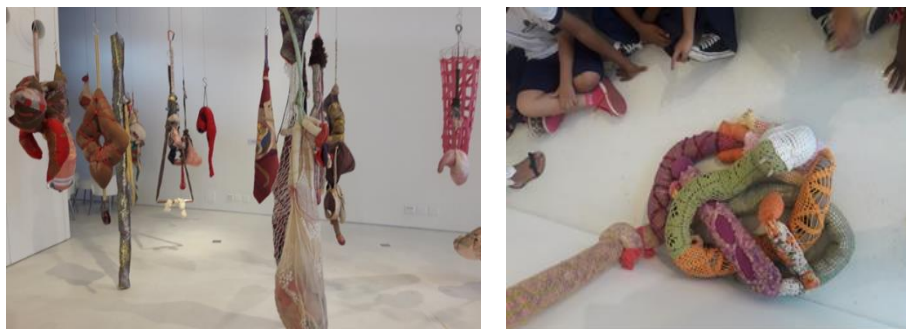


Inspiração na obra de Vadis Turner

A metodologia de pesquisa está pautada na própria prática e nessa perspectiva implica o professor atrelar saberes e novos conhecimentos trazer referenciais teóricos a sua prática, refletir, avançar, enfrentar as adversidades que o dia dia se coloca. Corroborando com as reflexões Penteado e Garrido (2010) destaca que a pesquisa da própria prática produz mudanças não só nas crianças mas também no professor pesquisador produzindo assim conhecimento para ambos. Ponte (2002) cita o protagonismo do professor enquanto justificativa para uma pesquisa pautada na própria prática, pois o mesmo assume o papel de autonomia para o seu próprio desenvolvimento profissional de forma a potencializar e transformar a própria prática, além de formular novos elementos para ampliar tanto seus fazeres quanto das crianças envolvidas.

A aproximação das crianças com obras de arte contemporânea onde a materialidade dos tecidos e linhas estivessem presentes aconteceu durante o percurso dos projetos realizados com as crianças nessa investigação das possibilidades dentro das linguagens da Arte. Realizamos propostas na linguagem da música, do teatro, da dança, das artes visuais e dentro dessa última linguagem perpassamos por artistas que se materializam em suas obras por meio de tecidos e linhas. Cunha (2017) ressalta que a arte contemporânea se caracteriza por uma postura dos artistas com ações exploratórias onde as verdades não se findam nelas próprias, mas abre possibilidades para que o expectador estabeleça novas conexões.

Visitamos a exposição “Entrelaçada”, que aconteceu em 2018 na Casa do Objeto Brasileiro. A exposição contou com obras de arte de vários artistas onde o uso dos tecidos e linhas se fez presente.



Imagens da exposição Entrelaçada. Arquivo pessoal

Na imagem acima diante da obra de Marina Godoy as crianças relataram: é uma cobra enrolada! É uma corda gigante! Parece uma minhoca! Tem uns panos iguais que tem na minha casa! Mas cadê a cabeça da minhoca! Mas minhoca não é desse tamanho, minhoca é pequena e vermelha e ela vive na terra. Se ela ficar fora da terra ela morre! Então essa minhoca morreu Prô?

Ah, eu acho que é cobra, tem cobra bem grande!

É verdade! Tem cobra gigante que come as “pessoa”, eu vi na televisão!

Considero que a arte contemporânea pode ser uma das principais referências em proposições pedagógicas para a educação infantil pelo seu cunho não só artístico mas também exploratório e investigativo. Ela convida a criança a dialogar, interrogar e acima de tudo participar não só com falas e pensamentos, mas também com ações. Uma pedagogia em que se insere a arte contemporânea em sua prática dá a oportunidade da criança se expressar e isso eleva a toda sua formação seja ela física, emocional e social .

E aqui finalizo também homenageando Denise Nalini com uma frase em que ela mesma fecha as considerações finais de sua tese : “Ninguém sabe, o que virá depois que tudo terminar.” (Tonico Marcador - Olhos quase Cego) . Isso é a Arte contemporânea! Não se fecha no que o artista criou... Não se fecha no que os meus olhos de docentes enxergam, não se esgota no que a criança vê... Arte contemporânea vai além ... além do que ela mesma não sabe dizer.

Referências bibliográficas

CHIARELLI, Tadeu. Catálogo Apropriações/Coleções. Porto Alegre: Santander Cultural, 2002

DEWEY, J. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa. Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor. [S.l: s.n.], 2010.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas. 4ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

NALINI, Denise. Construindo Campos de Experiências: Creche, Arte Contemporânea e a Poética das Crianças de 0 a 3 Anos.. Dissertação de Doutorado. USP. 2015.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp. 5-28). Lisboa: APM.

STACCIOLI, Gianfranco. As Di-versões Visíveis das Imagens Infantis. Revista Pro-Posições – V.22 n°2 – Maio/agosto. Campinas, 2011.

ALICE MEIRELLES REIS: A PROFISSÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NAS DÉCADAS DE 20 E 30 EM SÃO PAULO

Eixo 3: Pesquisas em Infância e Educação

Comunicação Oral

Margarida de Sousa Barbosa - Faculdade de Educação - USP

(marga_barbosa@hotmail.com)

Este trabalho trata-se de um recorte de uma pesquisa que encontra-se em andamento, que trata das fotografias da professora Alice Meirelles Reis nas décadas de 20 e 30 referente ao seu trabalho junto às crianças no Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos. A pesquisa considera as fotografias da professora como fontes documentais e assim, também refletem seu olhar sobre as crianças neste espaço da infância. Esse recorte tem por objetivo discutir a identidade docente da professora, bem como seu percurso na Educação Infantil Paulista. Percebendo assim, a importância do trabalho de Alice Meirelles Reis na medida em que defendia a formação das professoras e ressaltava a importância da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

A professora Alice Meirelles Reis nasceu em 1900, pertencia à uma família da elite paulistana. Era filha de de Amália de Lara Reis e de Augusto Meirelles Reis, ministro do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e membro do Partido Republicano. Sua vida no Jardim da Infância começou cedo, já que 1907 era aluna do 3º período. Em 1914 ingressou na Escola Normal Caetano de Campos, e depois de três anos formou-se professora conquistando também o prêmio “Prudente de Moraes”, destinado àqueles que se destacassem durante o curso.

Voltando para o Jardim da Infância, em 1923, como professora se depara com a mesma pedagogia que havia experimentado enquanto aluna. Segundo Kishimoto, diante de uma entrevista concedida pela professora Alice Meirelles ao MEB - Museu da Educação e do Brinquedo, “essa programação a leva a pensar na necessidade de mudanças, que ocorrerá mais tarde, a partir de 1929.” (2014, p. 12). Ainda, de acordo com Kishimoto e Santos, a professora:

Faz críticas ao sistema froebeliano (Reis, p. 21; 22), mostrando que seus seguidores incentivaram a vertente do ensino da matemática, adotando práticas

dirigidas, deixando de lado a iniciativa e o desenvolvimento pela brincadeira, o cerne da pedagogia froebeliana. Fica apenas a tradição do uso do material na perspectiva do ensino de conteúdos. (2017, p. 660)

Alice Meirelles também era professora de Metodologia e Prática do Ensino Pré-Primário da Escola Normal Caetano de Campos, assim ela tinha a oportunidade de formar as normalistas trazendo sua prática com as crianças para a discussão. Ela possuía duas ocupações, o que era considerado incomum para época e para aquelas que seguiam a profissão docente.

Era membro da Liga das Senhoras Católicas, muito atuante tanto na igreja em seus projetos assistenciais destinados à educação, quanto ao governo e a implementação de políticas públicas.

[...] Destaca-se a figura da militante católica Alice Meirelles Reis, conhecida por seus trabalhos de inovação pedagógica na área de educação infantil. Indicada pelo governo do Estado, presta assessoria pedagógica à Fundação Paulista de Assistência à Infância e, por iniciativa própria, orienta gratuitamente outros estabelecimentos como a Casa da Infância, o Ninho Jardim Condessa Crespi e o Asilo Sampaio Viana, alterando qualitativamente o trabalho prestado por essas entidades assistenciais na área infantil, ao propor uma dimensão pedagógica ao trabalho ali efetuado (Kishimoto, 1988, p. 130)

Ainda de acordo com Kishimoto e Santos:

Seu trabalho era reconhecido tanto na esfera pedagógica como política, atingindo vários espaços destinados à educação infantil. Santos (2005) verifica que em 1935 a professora foi convidada para o cargo de diretora dos Parques Infantis mas declinou por razões desconhecidas, possivelmente de cunho político-partidário. Segundo Kishimoto (1988), na década de 1940 envolveu-se com o Centro de Estudos e Ação Social (do Departamento de Serviço Social do Estado), quando este instalou três centros familiares em bairros populares da Capital. (2017, p. 656)

Alice Meirelles teve grande influência na disseminação de suas teorias e metodologias pedagógicas, principalmente amparadas pelos ideais escolanovistas, esta abordagem era para muitos símbolo de inovação na área educacional. As ideias oriundas da Escola Nova, começaram a circular pelo Brasil no início do século XX e propunham uma mudança na educação escolástica ainda muito influente no país, colocando a criança como o centro do processo educativo. Assim, Alice Meirelles busca em autores como Decroly, Dewey e Kilpatrick inspirações para mudanças, além dos autores nacionais como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, os quais ela mantinha contato e diálogo.

Todas as inovações pedagógicas elaboradas por Alice passavam pela aprovação de Lourenço Filho, por quem Alice nutria grande admiração e o considerava seu professor. Entretanto, as funções de direção e de controle do sistema de ensino era atribuída aos homens, dessa forma, Louro afirma: [...] A eles se recorria como instância superior, referência de poder; sua presença era vista como necessária por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, excesso de sentimento, tolerância, etc. [...]” (2017, p. 460). Porém, ainda sim a professora Alice, de acordo com Kishimoto e Santos:

Alice era uma pessoa reconhecida por sua capacidade e desempenho profissional e tinha a possibilidade de trocar experiências e impressões com expoentes em educação no país (como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo) e fora dele também. Viajava às próprias expensas para realizar estudos, fotografava as atividades escolares e sempre que alguma autoridade (inclusive estrangeira) queria saber sobre Educação Infantil em São Paulo era aconselhada a visitar a sala da professora Alice. O prestígio era tanto que conseguiu junto ao governo reduzir o número de alunos de sua classe para desenvolver projetos experimentais com qualidade. (2017, p. 658)

Alice conseguiu a diminuição do número de crianças na sua turma, de trinta e cinco para trinta crianças junto ao diretor da Escola Normal. Mesmo com essa quantidade de alunos, tinha dificuldade de acompanhar as crianças de perto em suas atividades. Contudo, isso não foi impedimento, pois, conforme Kishimoto e Santos (2017), ela criou jogos em que as próprias crianças poderiam corrigi-los.

Em síntese, Alice constrói seu projeto pedagógico, dialoga com as teorias, reconstrói-as à luz de suas necessidades e possibilidades, discute com escolanovistas e outros parceiros para viabilizar suas inovações. Assina revistas especializadas em educação infantil como *Enfance*, adquire livros dos pedagogos do século XX e visita instituições infantis européias e latino-americanas para compreender melhor as práticas inovadoras. (Kishimoto e Santos, 2017, p. 663).

Ela também, parece dedicar sua vida à sua carreira e profissão. Viajando para outros países como os Estados Unidos, por exemplo, usando recursos próprios, importava revistas francesas que tratavam exclusivamente da Educação Infantil, criou diálogos e trocas com professores de psicologia e artes para que conhecessem seu trabalho, opinassem sobre ele e a ajudassem a criar materiais. Dessa maneira, podemos entender que Alice Meirelles investia em sua carreira docente. Para isso, ela fotografou sua prática junto às crianças, e escreveu dois cadernos em que expressava suas ideias, experiências e conhecimento.

De acordo com Kishimoto (2014), os cadernos de Alice Meirelles tinham sido feitos para que futuramente pudessem ser publicados, contudo, isso não aconteceu. É interessante

notar, que vários professores, tais como: Carlos Gomes Cardim, Arnaldo de Oliveira Barreto, Américo de Moura, Dr Américo de Almeida Júnior, e inclusive Lourenço Filho, que lecionaram na Escola Normal Caetano de Campos foram autores de diversas cartilhas, livros e instruções para os alunos, contudo, não é o que acontece com os cadernos da professora Alice. De acordo com Louro:

[...] foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema. [...] (2017, p. 460).

Até que em 1986, em sua tese de doutorado, Kishimoto (1986) conhece a professora Alice Meirelles Reis e esta lhe entrega todo o seu acervo com a promessa de ser acondicionado em um museu, essa entrega sinaliza o fato de que a professora Alice Meirelles não desistiu de seus propósitos quando montou seus álbuns e cadernos. E assim surge o MEB - Museu da Educação e do Brinquedo, localizado na USP. Esse material sobrevive após a vida de sua autora, que falece em 1993.

No primeiro caderno a professora Alice Meirelles faz um resumo sobre os principais fundamentos das pedagogias de Froebel, Montessori, as irmãs Agazzi entre outros. Ela traça um paralelo entre eles, contudo ela analisa suas potencialidades mas também as fragilidades de suas concepções e teorias, defendendo uma pedagogia para a pequena infância que levasse em consideração a realidade de nosso país. Já o segundo caderno ela traz definições do que seriam as escolas maternas e os jardins de infância, e faz uma série de recomendações sobre como deveriam ser feitas as matrículas e para quais crianças deveriam ser destinadas tais instituições.

Neste caderno, a professora escreve um manual sobre o desenvolvimento infantil, de acordo com a faixa etária, relatando as características de cada uma e quais devem ser as ações educativas destinadas à elas, bem como devem ser organizados os espaços, os materiais adequados e o planejamento do dia e o seu currículo, além de orientar como as professoras devem proceder. Percebe-se, dessa maneira, a influencia da psicologia do desenvolvimento ao levar em consideração as idades das crianças, tanto as idades cronológicas como as idades “mentais” as quais ela cita várias vezes. Ela inicia o caderno especificando as crianças de dois anos nas escolas maternas. Ao chegar na fase do jardim de infância é bem mais específica e suas orientações incluem fotografias, desenhos das

crianças, trechos de diálogos registrados em seus diários de classe e descrições das brincadeiras. Alice também traz relatos de que ao observar as crianças utilizando os materiais e perceber suas dificuldades, muda de estratégia, mostrando qual o papel da professora frente aos desafios enfrentados pelas crianças:

[...]Observei na minha classe que depois de grande entusiasmo pela novidade, muitas desanimavam e abandonavam a atividade, pois não conseguiam enterrar os pregos na madeira. A causa desse insucesso em algumas, era a falta de segurança no martelo. Quando o batiam, virava na mão e o golpe era incerto. Para outras faltava força, pois a madeira nem sempre era mole, e os pregos nem sempre tinham boas pontas. O mesmo acontecia com a serrinha. Experimentavam, e como as serras quebravam antes de obterem um resultado, deixavam. Como o trabalho nessa época é firmar os pregos e serrar só pelo prazer de usar a ferramenta, passei a dar em lugar de madeira, pedaços de celotex. Este é macio e o prego penetra com facilidade, não oferecendo, também, grande resistência a serra. O resultado foi favorável, pois tanto os meninos como as meninas acharam interesse na atividade porque conseguiam logo sucesso. Assim que adquiriram firmeza no uso do martelo e da serra, passaram a fazer a experiência em madeira, isto sem sugestão de quem quer que fosse.[...] (REIS b, 1940, p. 132)

Além dos cadernos, a professora Alice Meirelles tinha um grande acervo de fotografias, iniciadas em 1923, quando iniciou sua docência no Jardim da Infância Caetano de Campos, mas também há algumas fotografias referentes à outros serviços de assessoria pedagógica que Alice Meirelles prestava em outras instituições, como o Jardim de Infância do Ninho Condessa Crespi, Casa da Criança e a Casa de Saúde da Cruzada Pró-Infância. Em suas fotografias as crianças são o centro da temática, aparecem jogando, brincando, plantando e observando pequenos animais, mostrando seu trabalho enquanto docente. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, não é possível ter conclusões fechadas e definidas, contudo a pesquisa tem demonstrado que Alice era uma mulher do seu tempo, embora seu modo de ver as crianças e pensar a educação infantil sejam consideradas inovadoras, ela acredita que a educação das crianças deva ser moralizante, enfatiza a liberdade mas com o máximo de cuidado para se seguir regras de convivência e garantir a ordem. Entretanto é incontestável sua contribuição, na medida em que ela trata com veemência a formação docente para aquelas profissionais que atuavam com as crianças pequenas, seja nas creches ou nos jardins de infância.

Palavras-chave: professora, crianças, docência, Educação Infantil, formação

Referências Bibliográficas

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga. *A Educação Infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: Um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis.*

Disponível em

http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/58TizukoMorchidaKishimoto_MariaWalburgaSantos.pdf acesso em 31/03/2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *A Pré- Escola em São Paulo: das origens à 1940.* Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923 -1935.* São Paulo: PoloBooks, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary del. (org). *História das mulheres no Brasil.* 10 ed., São Paulo: Editora Contexto, 2017.

REIS, Alice Meirelles. *Caderno II.* 1940.

CRIANÇAS VISTAS – AS FOTOGRAFIAS DE VINCENZO PASTORE E OS RASTROS DE MEMÓRIAS APAGADAS

Eixo 3: Pesquisas em Infância e Educação

Comunicação Oral

Maria Cristina Stello Leite – USP

Palavras-chave: crianças – cidade- fotografia – sociologia visual

Diante dos debates sobre a cidade, seus usos e as trocas que fazem dela espaço de disputas, a proposta do texto é apresentar algumas das questões que permeiam a pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é compreender as crianças como agentes que também atuam no espaço urbano. Partimos das fotografias de Pastore, produzidas na primeira década do século XX e que nos instigam a pensar sobre as crianças ali vistas em imagens de lugares públicos. Ao observar as diferentes crianças e situações representadas, nos instiga querer conhecer sobre as infâncias visibilizadas no espaço urbano da cidade nos anos 1910. Nesse sentido, as fotografias se tornam ponto de partida para conhecer não apenas sobre estas crianças mas também sobre a cidade de São Paulo em momento tão peculiar como foi a virada do século passado.

Primeiramente, por se tratar de coleção pouco conhecida e estudada, torna-se importante apresentar o fotógrafo e sua obra, mesmo que brevemente. Vincenzo Pastore, imigrante italiano na virada do século XX em São Paulo, passa a residir e trabalhar nas ruas centrais da cidade, conjugando no mesmo espaço casa e estúdio fotográfico. A coleção Vincenzo Pastore, que hoje está abrigada pelo Instituto Moreira Salles, é composta por um pouco mais de uma centena de imagens fotográficas captadas dentro do estúdio e nas ruas da cidade, majoritariamente produzidas na primeira década do século XX. Diante desta coleção, desperta nossa atenção aquelas que retratam crianças em diferentes espaços nos arredores do centro da cidade. Quando comparadas a fotografias do mesmo período, como os famosos cartões postais produzidos por Guilherme Gaensly, é possível identificar certas especificidades sobre o tipo de enquadramento dado por Pastore na captura das imagens. São imagens que representam espaços públicos da cidade e a vida social que ali acontecia, ou pelo menos indícios sobre esta vida social na qual as crianças estão inseridas. Ao procurar por leituras que ajudassem na compreensão destas fotografias, nos deparamos com uma escassez ou mesmo invisibilidade quando se trata de pensar sobre as crianças na dinâmica

da cidade no período, momento caracterizado pela acelerada urbanização e industrialização de São Paulo e consequente crescimento populacional, em especial com a chegada de imigrantes.

Nesse sentido, voltar para as fotografias de Pastore se mostrou como ponto inicial de uma busca por indícios que pudessem nos contar sobre a presença de crianças na vida social da cidade. É a partir das pistas identificadas nas imagens, num vai e vem de leituras que também permitem enxergar estas pistas, que passamos a recorrer a diferentes documentos para compor uma melhor compreensão. Tomando as crianças como produtoras de cultura, que interferem e são interferidas na produção do espaço urbano, as fotografias de Pastore ganham novas interpretações a partir do olhar daquela que se insere nos estudos sociais da infância. Também se faz relevante destacar a posição de nosso fotógrafo, Vincenzo Pastore que, como imigrante, “desempenha” o olhar estrangeiro diante da realidade que se revela em sua nova terra. Um olhar que possivelmente impõe ao corpo uma postura de estranhamento diante da dinâmica da cidade, como daquele que pretende apreendê-la. Acrescenta-se ao estrangeiro o ofício de fotógrafo, aquele que seleciona da realidade social algo ou uma cena a ser registrada. Ao compor e captar uma paisagem, o fotógrafo cria aquilo que Boris Kossoy (*op.cit.*) denomina como sendo uma segunda realidade. Destacar a ideia de segunda realidade se faz necessário uma vez que a fotografia não deve ser observada como documento fiel da realidade. Sua produção se faz na relação ocultada do observador entre fotógrafo, fotografado e técnica. Esse é o fio que conduz este breve texto a partir do uso de duas fotografias da coleção Vincenzo Pastore.

Passeios fotográficos



Foto 1- (Pequenos prestadores de serviço jogando bola de gude em frente à Estação da Luz, 1910- São Paulo – acervo Instituto Moreira Salles)

Como fotógrafo imigrante em São Paulo, Pastore morava com sua família em prédio dividido entre o estúdio e a casa (BELTRAMIM, 2016). O ofício se mistura a vida familiar, não apenas por ocupar o mesmo endereço mas por estar presente na memória de seus descendentes a participação da família na produção fotográfica, ora no estúdio ora nas revelações no laboratório. Ao final do expediente, era comum Pastore andar nos arredores do Triângulo Histórico¹ da cidade acompanhado de sua câmera fotográfica. As fotografias de rua que compõem a coleção do Instituto Moreira Salles são criações desses passeios pela cidade.

E o que Pastore selecionou destes passeios fotográficos? Ao observamos a primeira fotografia, em que meninos jogam bolas de gude entre a calçada e a rua, identificamos uma cena bem diferente daquelas posadas em estúdio. Diferentemente dos retratos onde o fotografado encara o fotógrafo, nesta imagem já se prenuncia aquilo que se configuraria como a ideia do flagrante no ato fotográfico. É pouco provável que os meninos não tenham percebido a presença de Pastore, uma vez que o ato de fotografar nas ruas era realizado por poucos, o que contribui para pensarmos que esta é uma cena intencionalmente selecionada e encenada pelo fotógrafo numa relação com as crianças. Partindo do pressuposto que a imagem precisa ser “animada”, faz-se necessário colocá-la em diálogo com outros documentos. Vale destacar que as fotografias deste período do início do século XX sobre São Paulo, de autoria de Pastore, são imagens que parecem destacar na cidade que crescia de modo veloz a coexistência de elementos de um passado provinciano, de costumes tradicionais.

Ao procurarmos em jornais do período e livros, como a obra de Ecléa Bosi (1994), *Memória e Sociedade*, identificamos crianças trabalhadoras na primeira década do século XX realizando trabalhos nas residências, fábricas ou nas ruas. Na legenda os meninos são identificados como pequenos prestadores de serviço, como carregadores de mala, mas há entre outras fotografias da coleção meninos engraxates. São crianças negras, talvez filhos de ex-escravizados, que fazem diferentes usos dos espaços urbanos, entre trabalho e brincadeira, aparentando não haver um limite de tempo rígido entre uma coisa e outra. Brincar e trabalhar parece acontecer no mesmo tempo e espaço, como parte da vida social da cidade, caracterizando crianças diferentes daquelas que, a poucos metros da Estação da Luz, frequentavam o Jardim da Luz aos finais de semana com a família.

¹ Triângulo Histórico é denominado a região das ruas São Bento, Direita e XV de Novembro.

Dando continuidade aos passeios fotográficos, recorro a segunda fotografia, uma imagem da Praça da República. Recém inaugurada, a praça torna-se cartão postal da cidade nos anos de 1910. Na fotografia, Pastore seleciona para além da praça uma cena inusitada. Com crianças e adultos dividindo o enquadramento, há no centro da imagem uma caixa preta. Pela legenda somos informados que trata-se de um realejo, uma espécie de caixa de música de onde se “tira a sorte” em troca de dinheiro. Numa espécie de cena onde as pessoas aparentam seguir certa ordem no enquadramento, temos mais crianças que adultos organizados ao redor do realejo. Mesmo enquadrando o realejo como protagonista da imagem, e que atrai o olhar de alguma das crianças, ocultada da imagem está outra caixa preta, a câmera fotográfica, e que atrai o olhar de parte das crianças.



Foto 2- (Grupo de pessoas ao redor de realejo, 1910 – Praça da República, São Paulo – acervo Instituto Moreira Salles)

Podemos observar, a partir das roupas e dos corpos das crianças presentes na imagem, que estamos diante de diferentes grupos sociais, implicando em diferentes usos sobre o espaço da praça. São as vestimentas e postura corporal elementos fundamentais na identificação destes diferentes grupos sociais, e que nos levam a buscar documentos para compreender as diferentes infâncias que coexistiram nos espaços urbanos da cidade de São Paulo. Numa pesquisa que faz das fotografias ponto de partida e meio para se identificar os indícios destas infâncias, o desafio se mostra nesta busca por relacionar diferentes documentos e pesquisas. E para além da busca por materiais que possam criar um diálogo com as imagens, faz-se também necessário atentar-se ao que as fotografias estão de fato mostrando e que nos permitem reconstruir uma memória de cidade a partir de um olhar de mais de cem anos de distância

Referências

- BELTRAMIM, Fabiana. Entre o estúdio e a rua: a trajetória de Vincenzo Pastore, fotógrafo do cotidiano. São Paulo: Edusp, 2016.
- BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- KOSSOY, Boris. Realidades e ficções na trama fotográfica. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999

POR UMA PEDAGOGIA “MENINA”: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação
Comunicação Oral

Marta Regina Paulo da Silva – Universidade Municipal de São Caetano do Sul
(martarps@uol.com.br)

Palavras-chave: Crianças. Infâncias. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

O cenário brasileiro atual é marcado por um movimento neoconservador que cresce assustadoramente. Nele convivemos com os constantes ataques às conquistas sociais e aos direitos humanos, o que termina por legitimar formas de opressão que implicam em violência, sobretudo contra as classes populares, os(as) negros(as), indígenas, mulheres, a comunidade LGBTTT e as crianças.

Esse panorama impacta diretamente o cotidiano das instituições educacionais, que, como afirma Freire (2001, p. 102), “[...] não poderiam estar imunes ao que se passa nas ruas do mundo”. Desse modo, observamos a crescente mercantilização da educação, tentativas de silenciar docentes e estudantes, perseguições, desqualificação dos saberes e dos fazeres construídos no interior das instituições educacionais, cortes de verbas para a educação etc. No lugar do pensamento crítico o pragmatismo, do trabalho coletivo o individualismo.

Em meio à essa barbárie, muitos(as) educadores(as) lutam e resistem, o que implica em “[...] *colocar o presente numa situação crítica* e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável” (KRAMER, 2003, p. 95). Indignar-se, lutar e resistir, são as palavras de ordem.

Frente a esse desafio, reconhecemos na obra de Paulo Freire categorias de análise que contribuem na compreensão de tal realidade. Realidade que se apresenta mais perversa quando pensamos na educação das crianças, silenciadas em seu direito à palavra e à participação política. Sabemos que, em seu trabalho, Freire ateve-se de modo mais sistemático, mas não exclusivo, aos(às) adultos(as) das classes populares. Contudo, as várias referências que faz à sua própria infância e a dos filhos e filhas dos(as) trabalhadores(as),

além de suas contribuições para pensar os processos educacionais de um modo geral, nos fez questionar se sua epistemologia não nos possibilitaria compreender as crianças e suas infâncias, e assim contribuir com a construção de pedagogias das infâncias. Tal questionamento levou-nos à presente pesquisa que apresento aqui.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de compreender as concepções de Paulo Freire acerca das crianças e das infâncias, realizamos uma pesquisa de natureza teórica, rastreando em suas obras todas as vezes em que aparece a palavra criança, infância ou termos correlatos. Frente a extensão de suas publicações, assumimos pesquisar os livros em português e em que Paulo Freire aparece como único autor, sendo a obra dividida em cinco períodos como uma forma de compreender melhor o contexto de sua produção: a) Primeiro Período: Antes do exílio, em outubro de 1964; b) Segundo Período: O Exílio, de outubro de 1964 a 16 de junho de 1980; c) Terceiro Período: Depois do Exílio, de junho de 1980 até a sua saída da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em maio de 1991; d) Quarto Período: Depois da Prefeitura de São Paulo, em maio de 1991, até sua morte em 02 de maio de 1997; e) Quinto Período: Obras publicadas, postumamente, por Ana Maria Araújo Freire.

Para o estudo da obra, foi dividido entre os(as) participantes a responsabilidade pela coordenação da discussão de cada livro, além da produção de um texto inicial que pudesse desencadear o debate. A partir da discussão, o texto era reelaborado pelo(a) coordenador(a) do debate, considerando as contribuições do grupo. Alguns desses materiais foram publicados e apresentados em eventos na área da Educação.

CRIANÇAS E INFÂNCIAS EM PAULO FREIRE

A partir dos dados da pesquisa, foi possível constatar que as crianças e as infâncias fizeram-se presentes nas preocupações de Paulo Freire. Observa-se, já em sua obra “Educação e atualidade” de 1959, o interesse pela educação das crianças. Nas palavras do autor:

Interessou-nos sempre e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação Democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem, e nunca um trabalho

verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialisticamente do homem para o homem, sem ele. (FREIRE, [1959] 2001¹, p. 14)

Ao referir-se à experiência democrática e à educação, Freire pensa tanto na educação das crianças como na dos(as) adultos(as). Denuncia as relações autoritárias e antidialógicas as quais as crianças estão submetidas, defendendo a participação destas desde cedo nas decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade, na perspectiva da construção de uma sociedade mais democrática (FREIRE, [1959] 2001). Essa defesa à participação infantil se fez presente em outras obras desse educador, demonstrando o respeito e a valorização que tem para com as várias formas pelas quais as crianças leem e dizem o mundo; isso porque ler e dizer o mundo é um direito de todos e todas, inclusive dos meninos e das meninas.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. (FREIRE, [1992], 2003, p. 85-86)

Segundo Freire (1970] 2003, p. 79), o diálogo, como uma “exigência existencial”, não pode ser reduzido ao depósito de ideias de um sujeito sobre outro, aspecto esse comum em uma sociedade adultocêntrica em que as crianças são vistas como um “vir a ser”. Essa imposição da leitura de mundo adulta às crianças negando suas vozes configura-se como uma invasão cultural, expressa pelo silenciamento de seus corpos; invasão que torna inautêntico o agir, o pensar e o sentir do(a) oprimido (FREIRE, [1970] 2003), nesse caso, os meninos e as meninas.

Observamos assim em Freire a defesa da criança como sujeito de direitos, dentre eles o direito à palavra, à participação, bem como a proposição de que as instituições de educação infantil se transformem em centros de criatividade (FREIRE, 1991), que eduquem para a solidariedade e participação. Construir uma relação dialógica com as crianças, reconhecendo-as como participantes ativas da e na sociedade implica compreender o mundo a partir dos seus olhos, o que solicita o rompimento do silenciamento de seus corpos:

É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão. Aproveitando-se, então, exemplos concretos da própria experiência dos alunos durante uma manhã de trabalho dentro da escola, no caso de uma escola de crianças, estimulá-los a fazer perguntas em torno da sua própria prática e as respostas, então, envolveriam a ação que provocou a pergunta. Agir, falar, conhecer estariam juntos. (FREIRE [1985] 1998, p. 26)

¹ Nas citações das obras de Paulo Freire optamos por colocar entre colchetes [] a data da 1ª. edição, a fim de considerar o período em que suas ideias foram desenvolvidas, seguida da data da edição utilizada neste trabalho. Quando estas coincidirem não será utilizado o recurso dos colchetes.

A criança compreendida por Freire é curiosa, perguntadeira, que precisa de tempo e espaço para aprender. Aprender através do diálogo, da amorosidade. Daí que, para esse educador, o eixo do trabalho pedagógico não está focado no educador(a) ou na criança, mas sim na relação entre eles(as).

Essa dimensão curiosa, perguntadeira da criança deve nos acompanhar na vida adulta, não podemos abandoná-la. Esse aspecto é muito presente na obra de Freire, sobretudo quando ele traz suas próprias experiências da infância para pensar o presente. Vemos então em Freire (1994) um eterno “meninizar-se”, o que sugere que a infância não é apenas uma etapa cronológica, mas a própria condição da existência.

Nessa perspectiva, é preciso olhar e escutar esta infância, mantê-la viva. É preciso uma educação infantil “menina”: curiosa, que pergunta e se pergunta, que sonha, que deseja, que cria e que transforma. Uma educação infantil “menina” porque inquieta, pois no exercício da dialogicidade, no seu agir brincante, “pensa e diz o mundo” com as crianças, (re)inventando-o.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concordamos com Kohan (2018, p. 14) quando este afirma que: “A infância é, para Paulo Freire, uma força re-inventora de mundo”. Uma força aberta ao mundo, que o interroga, que se relaciona com ele em um tempo que é presente, mas em que se entrecruzam tantos outros tempos: passado, presente, futuro. Uma força que o transforma.

A obra de Paulo Freire constitui-se como um referencial teórico importante não apenas para analisarmos as condições concretas de vida das crianças e, nesse sentido, a constituição de uma pedagogia comprometida com elas; mas, sobretudo, para (re)inventarmos uma educação infantil “menina”, com abertura suficiente para termos para com as crianças um olhar de respeito às suas singularidades, necessidades e direitos; e então construirmos uma pedagogia “menina”, eternamente inquieta.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. São Paulo: Cortez : IPF, [1959] 2001.
FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2003.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1985] 1998.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

KOHAN, Walter O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**.

Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, out, 2018. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100173&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19/abr/19.

AS MENINAS NEGRAS: VISIBILIDADES E RESISTÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação

Comunicação Oral

Rosa Silvia Lopes Chaves – UNIFESP

(rosa.54.br@gmail.com)

Daniela Finco – UNIFESP

(dfinco@unifesp.br)

Palavras-Chave: Educação Infantil, Feminismo Negro; Gênero; Relações Étnico-Raciais

OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa de doutorado busca investigar os processos de resistência e luta contra o racismo e sexismo institucional na educação da primeira infância. Destaca a construção da identidade de gênero e racial das meninas negras na educação infantil, discute a educação do corpo negro, trazendo à tona a diferença da cor de pele e dos cabelos crespos numa sociedade patriarcal, cristã, sexista, racista e etnocêntrica, na qual o pertencimento, a cultura, a religião e as estéticas negras são silenciados, invisibilizados (GOMES, 2002; CARNEIRO, 2003 e 2011). Considera as múltiplas formas que as crianças constroem suas experiências estéticas e corporais, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero e classe social que estão presentes na Educação Infantil, tendo o desafio de olhar a partir das meninas pequenas negras no cotidiano de suas relações com demais meninos e meninas, nas brincadeiras, nas relações com as professoras/es e demais educadores/as, com os brinquedos, com a literatura e diversos materiais a elas oferecidos.

Neste sentido, torna-se relevante identificar e problematizar as normativas de gênero (FINCO, 2010, 2003) e étnico-raciais (GOMES, 2012; CARNEIRO, 2003) para compreender os processos de constituição de identidades das meninas negras na educação infantil. Trazer à tona as experiências das meninas negras investigando as potências, as possíveis formas de resistência e existências no cotidiano das Unidades Educacionais.

O contexto político e cultural atual nos traz grandes desafios frente ao silenciamento da discussão sobre relações de gênero principalmente no que concerne às meninas e meninos da educação infantil, sob o argumento falacioso preconizado pela extrema direita, que se traduz no combate à suposta ideologia de gênero e ao dimensionamento destas relações de

poder como circunscrita ao universo familiar. Esta situação precisa ser debatida e combatida, pois configura uma séria ameaça aos direitos de meninos e meninas desde pequenos/as terem um pleno desenvolvimento e formas de estarem no mundo, uma vez que como aponta a pesquisa de Finco (2010), a forma como são educados/as pode contribuir para se tornarem mais completos ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

Uma sociedade como a brasileira, impregnada de preceitos raciais colonialistas, que se configurou numa lógica pautada pelo androcentrismo, o eurocentrismo e pela negação do racismo que estrutura as relações sociais, mascarados tanto no mito da democracia racial (FERNANDES, 1965) como pelos aspectos materiais e simbólicos que permeiam esta estrutura que por vezes se evidencia no

(...) o ideal de embranquecimento infundido sutilmente à população afro-brasileira, por um lado; e de outra parte, o poder coativo nas mãos das classes dirigentes (brancas) manipulado como instrumento capaz de conceder ou negar ao descendente africano acesso e mobilidade às posições sociopolíticas e econômicas. E neste cerco fechado, o termo raça não aparece, mas é o arame farpado onde o negro sangra sua humanidade. (NASCIMENTO, 1978, p.76)

Neste sentido se faz necessário fomentar pesquisas que denunciem e contribuam para desconstrução e combate ao racismo e os efeitos juntamente com o sexismo nas trajetórias de meninos e meninas pequenas nas instituições de Educação Infantil, manifestações estas muitas vezes reiteradas no interior dessas instituições educativas, compondo por vezes falas e percepções de professoras e professores que trabalham com crianças pequenas, reproduzem hierarquizações entre corpos masculinos sobre os femininos e brancos sobre negros (OLIVEIRA; FINCO, 2011; SOUZA, 2016; SOUZA; SANTIAGO; FARIA, 2018, LOPES CHAVES; OLIVEIRA, 2018).

Estudos realizados em creches e pré-escolas nos ajudam a identificar o racismo institucionalizado (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2011; ABRAMOWICZ; RODRIGUES e CRUZ, 2012; OLIVEIRA e ABRAMOWICZ, 2010; FINCO e OLIVEIRA, 2011) apontam para outras possibilidades de pesquisas para além da perspectiva da denúncia. Tal perspectiva se apresenta como desafio desta investigação.

OBJETIVO

Tem como objetivo abordar os processos de construção da identidade de gênero e racial das meninas negras na educação infantil discute a educação do corpo negro, trazendo à tona a diferença

da cor de pele e dos cabelos crespos numa sociedade racista e etnocêntrica, na qual o pertencimento e as estéticas negras são invisibilizados.

QUADRO TEÓRICO

Os Estudos Sociais da Infância - Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância (CORSARO, 2005, 2011; FINCO e OLIVEIRA, 2011; SANTIAGO, 2014 e 2015; OLIVEIRA; ABRAMOWICZ; RODRIGUES, 2010) e a intersecção com os Estudos de Gênero (SCOTT, 1995; FINCO, 2010); gênero e raça na educação infantil (FINCO e OLIVEIRA, 2011) e os Estudos do Feminismo Negro (hooks, 2017; CARNEIRO, 2003; COLLINS, 2016).

Os estudos Pós-coloniais (HALL, 2006, 2000; FANON, 2008) e Decoloniais (MIGNOLO, 2017 e 2014) são importantes aportes teóricos que nos ajudam a problematizar as relações coloniais de poder e de dominação, presentes nos mecanismos de constituição das identidades.

METODOLOGIA EMPREGADA

A pesquisa etnográfica com crianças (CORSARO, 2005 e 2011) e professores/as em uma EMEI da rede municipal de São Paulo. A pesquisa analisará também a presença de literatura, brinquedos e materiais educativos disponibilizados para as crianças pequenas.

Os aportes da Sociologia da infância oferecem importantes elementos para entender que as crianças não somente reproduzem, mas interpretam e constroem as culturas infantis (CORSARO, 2009 e 2011) na interação com seus pares e com os adultos e as adultas. Investigar as crianças a partir dos seus pontos de vista significa considerar que as culturas produzidas pelas crianças caracterizam-se por uma dimensão primeira que é o reconhecimento de que a criança constrói significados autônomos, expressos a partir de suas próprias referências. A segunda dimensão se refere aos elementos de representação não subordinados aos princípios da lógica formal, adulta, mas compreensíveis para as crianças e, por fim, aquela que permite compreender que os elementos constitutivos das culturas infantis têm especificidades, tais como os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, os gestos, os desenhos (SARMENTO, 2004), que permitem reconhecê-los como artefatos culturais infantis.

Reconhecer a infância como uma das categorias que organiza a sociedade, e pensar nas crianças como sujeitos sociais de direitos e atores sociais (SARMENTO, 2004; SOARES, 2006)

Tem sido a sociologia da infância a sustentar este enfoque, que privilegia um espaço social e científico para o grupo social da infância, abrindo assim caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças e para a construção de conhecimento efectivo acerca das mesmas. (SOARES, 2006, p.26)

A potencialidade da interlocução dos Estudos de Gênero, Feministas, e das questões étnico-raciais (CARNEIRO, 2003, 2011; GUIMARÃES, 2003, 2004; GOMES, 2012, 2006, 2002) revelam importantes questões de como as crianças se adaptam e reproduzem, mas também resistem e questionam padrões culturais impostos, produzindo culturas. O que demanda uma investigação pautada numa escuta sensível de palavras e de corpos, num olhar de alteridade para dialogar com as crianças de forma a romper com o adultocentrismo e encontrar metodologias que possibilitem a investigação do ponto de vista das meninas negras, em busca de indícios nas suas diferentes formas de interação com outras crianças e com os adultos, com diversos materiais a elas oferecidos.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa busca contribuir e fornecer elementos que deem visibilidade aos processos contra hegemônicos na existência e resistência das meninas negras pequenas no cotidiano da educação infantil. Tem como desafio ir além da denúncia e buscar caminhos para reverter estas desigualdades no campo da educação infantil com vista a fornecer elementos que contribua para construção de estratégias pedagógicas de empoderamento no cotidiano da Educação Infantil, tendo em vista uma pedagogia feminista e descolonizadora, tema relevante à docência na educação infantil: o cuidado e educação de corpos e identidades que expressam relações conflituosas e de poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino e CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. “As creches e a iniciação” e as relações étnico-raciais. In: VAZ, Alexandre Fernandez e

- MOMM, Caroline Machado (orgs). **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. ISBN 978-85-89379-75-5.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Ed, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011. ISBN 978-85-87478-46-7.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro *Revista Sociedade e Estado*, volume 31, número 1, Janeiro/Abril 2016.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. 2ª edição. Porto Alegre: ARTMED, 2011.
- _____. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In Muller, F. & Carvalho, A.M.A (orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade*. Sociologia da infância: Pesquisas com crianças. Revista de Ciência da Educação. Campinas. 91. Vol. 26 – Mai/ago. – 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na sociedade de classes: "O legado da raça branca"*. Volume 1. São Paulo: Dominus Editora, 1965.
- FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FINCO, Daniela. e FARIA, Ana Lúcia G. de (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 54-80.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, vol.14, n.3 (42), 2003, pp.89-101, set.- dez.
- FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de Doutorado, São Paulo, SP: USP, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação* n 21, p.40-51, set/out/ nov/2002. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03>> Acesso em:5dez.2016.
- _____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Revista on-line: Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org >. Acesso em 2 jun.2017.
- _____. *Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra* Body and hair as symbols of black identity. *Ação Educativa*, 2006. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/.../Corpo-e-cabelo-como-simbolos-da-identidade-negra.pdf. Acesso em: 23 dez. 2016
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Rev. Antropol.* [online]. 2004, vol.47, n.1, pp.9-43. ISSN 0034-7701. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>. Acesso em 20.dez.2016.
- _____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educ. Pesqui.*[online]. 2003, vol.29, n.1, pp.93-107. ISSN 1517- 9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008>. Acesso em 20.dez.2016.

- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 2017.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017.
- _____. Prefácio. PALERMO, Zulma. *Para uma Pedagogia decolonial*. Cidade Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.
- NASCIMENTO, Abdias do Nascimento. *Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.
- OLIVEIRA, Fabiana; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino. A criança negra, uma criança e negra. IN: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 75-96.
- LOPES CHAVES, Rosa Silvia; OLIVEIRA, Waldete Tristão de. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 170-192, maio 2018.
- SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. In: **Educação e Revista** vol. 31 n. 2. Belo Horizonte, 2015.
- SANTIAGO, Flávio. “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: *Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 2014.
- Sarmento, Manuel Jacinto. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade**. In SARMENTO, Manuel Jacinto e Celisara, Ana Beatriz (orgs). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: ASA Editores, 2004.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto alegre, vol.20, nº2, 1995, pp.71-99, jul-dez.
- SOARES, Natália Fernandes. A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, pp. 25-40, Jan/Jun. Portugal, 2006.
- SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas** V 19 n. 39 p. 80-102, Florianópolis, 2018.
- _____. Crianças negras e culturas infantis: aportes para a descolonização das infâncias. **Olh@res**, Guarulhos, v. 4, n. 2, p. 24-37, 2016.

DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO RACIAIS E GÊNERO

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação

Comunicação Oral

Solange Oliveira Ferreira – UNIFESP

(soliveiraferreira@yahoo.com.br)

Daniela Finco – UNIFESP

(dfinco@unifesp.br)

Palavras-Chave: Educação Infantil, Currículo, Criança pequena, Pedagogia descolonizadora, Diversidade étnico-racial, Diversidade de gênero.

OBJETO DA PESQUISA

Esta pesquisa de mestrado, busca analisar as transformações no currículo da Educação Infantil de uma escola localizada na periferia de São Paulo - SP, trazendo para o debate as questões étnico-raciais e de gênero, a partir de uma perspectiva pós-colonialista. Tem como objetivo investigar os limites e os desafios da organização do currículo da Educação Infantil baseado nas datas comemorativas, analisando as possibilidades de um planejamento educativo que representem a diversidade cultural brasileira, envolvendo as questões étnico-raciais e gênero.

O desafio desta pesquisa está pautado na necessidade de ruptura de práticas naturalizadas no âmbito da Educação Infantil e na promulgação do exercício da cidadania a partir de uma perspectiva da crítica cultural, sobretudo, desconstrucionista. E também quebrar paradigmas e mergulhar no questionamento sobre o processo histórico da construção curricular e seus conceitos definidos a partir do olhar daquele que nos colonizou, sendo, portanto necessário interrogar as narrativas para não cairmos no perigo da história única.

Esta pesquisa vem sendo realizada no contexto Grupo de Pesquisa sobre Gênero, Educação da Pequena infância, Cultura e Sociedade, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) que focaliza os estudos no campo da Educação Infantil, buscando compreender o processo de educação da pequena infância em ambientes coletivos das creches e pré-escolas e visa refletir sobre propostas pedagógicas que tenham centralidade nas crianças pequenas e

nas suas especificidades, para a construção de uma Pedagogia da Infância e de uma Pedagogia das Diferenças, em busca de pedagogias descolonizadoras.

A pesquisa está sendo desenvolvida em consonância com as políticas públicas para a valorização das diferenças, promoção da diversidade e redução das desigualdades sociais no sistema de educação brasileiro. Destacamos o Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos (PNEDH, 2003). E a Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira.

Apesar destas diretrizes legais, percebe-se que os currículos ainda são constituídos sob uma perspectiva colonizadora, narrada a partir do ponto de vista adultocêntrica, hétero, cristão e do homem branco. Pesquisas revelam, no âmbito da Educação Infantil o esforço coletivo de refletir práticas pedagógicas que tenham centralidade na criança pequena, em sua cultura e nas suas especificidades e de procurar alternativas para superar uma organização curricular centradas em atividades que se articulavam tematicamente em torno das datas comemorativas (Páscoa, Dia do Índio, Dia das Mães, Dia do Folclore, Natal, etc.) que procuram preencher o tempo do trabalho pedagógico com as crianças pequenas (FINCO e BUNZEN, 2012). A organização curricular a partir das datas comemorativas acabam por negar as diferentes identidades do mosaico nacional brasileiro, reforçando a cultura hegemônica reproduzindo estereótipos.

Ligia Aquino (2015), ao problematizar as perspectivas colonizadoras da educação da infância, afirma que toda criança é um território a ser colonizado, portanto deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar. "Pela palavra do outro a criança será nomeada definida. Nomeia-se a raça, o gênero, a etnia, a condição etária e geracional." (2015 p. 96).

A pesquisa investiga os caminhos percorridos por uma escola de educação infantil, localizada na periferia da região leste de São Paulo, buscando compreender as estratégias de construção e organização curricular. Problematisa perspectivas curriculares colonizadoras que engessam as possibilidades da produção das culturas infantis, e contribuem para homogeneização, a invisibilidade das questões étnico-raciais e da diversidade de gênero. Investigar as contribuições das perspectivas pós-coloniais para pensar o currículo da Educação Infantil. Desta forma, questionamos: quais os caminhos possíveis para romper com as práticas colonizadoras no currículo da Educação Infantil? "Mas, afinal é possível fazer educação produzindo diferenças? Uma educação descolonizadora desde as primeiras relações na infância?" (FINCO, 2015, p.12)

OBJETIVO

Tem como objetivo geral investigar os caminhos percorridos na construção curricular de uma escola de Educação Infantil - EMEI, localizada em São Paulo - SP, trazendo para o debate as questões étnico-raciais e de gênero, a partir da perspectiva pós-colonialista. E como **objetivos específicos** analisar os limites e os desafios da organização do currículo da Educação Infantil baseado nas datas comemorativas, buscando as possibilidades de um planejamento curricular educativo que representem a diversidade cultural brasileira.

QUADRO TEÓRICO

Tem como referencial teórico os estudos sobre Currículo na Educação Infantil, Estudos Pós-colonialistas, Estudos sobre questões Étnico-racial e de Gênero. Os Estudos sobre Currículo (Barbosa, 2009; Finco, Barbosa, Faria, 2015; Gomes, 2012. Os Estudos Pós-colonialistas (Hall, 2003; Mignolo, 2014, 2007; Finco; Faria, 2013; Miguel 2014, 2015; Faria et al., 2015).

Os Estudos sobre a diversidade étnico-racial (Cavalleiro, 2000; Abramowicz, 1995; Silvério, 2015; Abramowicz, Oliveira, Rodrigues, 2010; Abramowicz, Oliveira, 2012; Guimarães, 2005; Dias, 2005, 2016; Hooks, 2017; Gomes, 2012, 2017, 2018;) e de sobre diversidade de gênero (Finco, Faria, 2013; Finco, 2015; Louro, 1997; Louro, 2000; Silva, 2012; Gobbi, 2015; Carvalho, 2015.).

METODOLOGIA EMPREGADA

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir da análise documental, que está sendo conduzida pelo método de análise do conteúdo, serão abordados os limites e possibilidades do trabalho educativo com as questões de gênero, buscando trazer subsídios para discussão curricular para esta etapa da Educação. O método de análise documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor/a e é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006).

A pesquisa está sendo realizada a partir da documentação pedagógica de uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo, escolhida por ter sido premiada pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, significando que as questões étnico raciais e de gênero deveriam estar presentes no seu Projeto Político Pedagógico, compondo desta forma seu currículo. Outro fator para essa escolha está atrelado

as suas publicações em redes sociais, das atividades pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Desta forma, elucidam-se quais as possibilidades da elaboração de um currículo emancipador, os movimentos e ações necessárias para a descolonização do currículo que invisibiliza os conflitos étnico-raciais e de gênero. Para Mello *apud* Mendonça (2009):

A documentação favorece o alcance de diversificados objetivos: promover o trabalho realizado pela instituição; conferir visibilidade ao projeto educativo; configurar fonte informacional para os envolvidos no trabalho educativo e a outros, como: oferecer informações para apreciação do trabalho realizado pelo professor, pelas crianças e por outros; constituir um corpus textual e/ou imagético do realizado, experimentado e vivido, uma memória das mediações e elaborações (p.60).

Foram realizadas análises da documentação pedagógica produzida e registrada pela escola e entrevistas com 02 gestores/as da unidade educacional. Além disso, a pesquisa prevê a realização de entrevistas semiestruturadas com 08 gestores/as pedagógicos da Diretoria Regional.

A metodologia da entrevista nos auxilia com dados advindos de processos reflexivos baseados em suas experiências práticas como gestores e formadores da rede, possibilitando o processo de reflexão sobre as diferentes experiências sobre o mesmo objeto de pesquisa. A análise de dados será feita por meio da interpretação dos documentos coletados, somando-se às respostas das entrevistas semiestruturadas realizadas a luz do referencial teor.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa nesta fase coletou parcialmente elementos de estudos que contribuem para a construção de indicadores curriculares descolonizadores para a educação da pequena infância, que valorizem diversidade cultural brasileira. Coloca em destaque a necessidade de romper com pensamentos tradicionais, construir formas transgressoras de pensamentos (HOOKS, 2013) e a superação da lógica adultocêntrica (FARIA E FINCO, 2011), rompendo a perspectiva eurocêntrica, patriarcal e cristã tão imposta e mantida pelos resquícios da colonização, no currículo da educação brasileira. Os benefícios dos resultados desta pesquisa estão relacionados às possibilidades de reflexões da *práxis* educativa sobre intervenções qualificadas para a construção de um currículo pautado na diversidade, nas questões étnico-raciais e de gênero. Poderá trazer também subsídios para reafirmação das ações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, F.; RODRIGUES, T. C. A criança negra, uma criança e negra. (In) ABRAMOWICZ, Anete e GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: Perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. São Paulo: Autêntica, 2010.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. (In) FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Edições Leitura Crítica: 1ª edição, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. (In) FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmem, FARIA, Ana Lúcia G. de F. **Campos de experiência na escola da Infância**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CARNEIRO, Suelaine. Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade brasileira. (In) CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas - FCC. 2016..
- CITELI, Maria Teresa. **Fazendo Diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento**. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Estudos Feministas. Ano 9, 2001..
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. 1ed. Campinas: Edições Leitura Crítica e ALB, 2015.
- FINCO, Daniela. Gênero, Corpo, Infância: desafios para uma educação descolonizadora de meninas e meninos. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. 1ed. Campinas: Edições Leitura Crítica e ALB, 2015, v. 01, p. 182-206.
- FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. 1 ed, Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, 2015, 188p.
- FINCO, Daniela. BARBOSA, Maria Carmem, FARIA, Ana Lúcia G. de F. **Campos de experiência na escola da Infância**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015; hooks, bell. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª edição, 2017.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133. 2006.
- MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias do Sul*. Foz do Iguaçu/PR, 1(1), pp. 12-32, 2017 2008.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016
- OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto alegre, vol.20, nº2, 1995, pp.71-99, jul-dez
STERLING, Anne Fausto. **Dualismo em Duelo**. Cadernos Pagu. (17/18) 2001: pp.9-79.

CORPOS E CULTURAS INFANTIS NO LITORAL PAULISTA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL COM CRIANÇAS PEQUENINHAS

Eixo 3: Pesquisas em infâncias e educação
Comunicação Oral

Vivian Colella Esteves – UNICAMP
(viviancolella92@gmail.com)

Palavras-chaves: Crianças pequeninhas, Creche de litoral, Culturas Infantis, Relações de gênero, Corpo.

INTRODUÇÃO

A pesquisa com crianças tem suas especificidades, pois como afirma Corsaro (2005), a nossa aceitação no mundo das crianças é desafiadora, o exercício de escuta e sensibilização do olhar é imprescindível na pesquisa com crianças, “num exercício de ir e vir entre o que é a infância, o que seja fazer parte dela e a tentativa de compreendê-la” (PRADO, 1999, p. 115). As crianças, entendidas como sujeitos criativos e inovadores, na interação entre seus pares e em suas brincadeiras constroem diversos significados que reproduzem e reconstróem o mundo em que vivem, as culturas infantis. Florestan Fernandes (2004) explica que os elementos que constituem as culturas infantis em parte advêm da cultura do mundo adulto, ou seja, parte da cultura adulta é incorporada pela infantil, por processos de aceitação e transformação no decorrer do tempo. No entanto, as crianças recriam para além do mundo adulto, elas não são simples imitadoras das práticas adultas, mas sim, constroem um processo de apropriação criativa, denominado por Corsaro (2002) de reprodução interpretativa. Isto é, as crianças produzem as culturas infantis entre elas no mundo adultocêntrico que se vive. Atualmente as crianças passam grande parte do tempo dentro das creches e pré-escolas, portanto, pensar o espaço e o tempo é fundamental para a organização de creches que atendam às diferentes necessidades das crianças e que proporcionem um espaço para as crianças criarem e recriarem as culturas infantis. Enquanto professora de creche no município de Ilhabela (2016 a 2018), entendo a importância de pensar sobre esse espaço e considerar as especificidades não só das crianças, mas do local em que elas estão. O município de Ilhabela, como toda cidade, tem uma carga histórica, política e social, além disso, possui suas especificidades por ser uma ilha.

A região do litoral norte paulista também sofreu processos de conquista e colonização com resultados bem semelhantes aos obtidos pelos exploradores e colonizadores europeus por toda a América Latina. Aqui também a alteridade não

foi respeitada, também ocorreram processos de estranhamentos e de enfrentamento mútuo, que se perpetuam até hoje (CAMPOS, 2008, p. 25).

É necessário problematizar esse processo de colonização que deixa marcas até a atualidade e levar em conta que a praia possui uma cultura própria que impacta diretamente nas ações e papéis sociais das/os habitantes do local.

Em todos os pontos do globo durante períodos de condições climáticas favoráveis desenvolve-se a cultura de praia. Formas de conduta à beira-mar, práticas esportivas, maneiras de vestir-se, de pensar, de agir, de morar e de consumir. As sociedades das praias possuem suas próprias normas e formas (RAMOS, 2009. p. 13).

A carga histórica da cidade e a cultura de praia ali desenvolvida traz à tona essas ‘formas de conduta’ que transparecem nas práticas cotidianas, seja dentro das escolas, espaços públicos, privados, etc. Portanto, é importante considerar e refletir sobre essa cultura própria da região litorânea e sua historicidade para problematizar questões atuais.

Atuar há três anos em uma cidade como Ilhabela e carregar uma posição de professora lésbica e feminista é um desafio e uma luta diária por uma educação descolonizadora e emancipatória. A partir da problematização de diversas situações vividas na creche surgiu a motivação para a construção dessa pesquisa de mestrado, levantando algumas questões: Como se dá a construção das culturas infantis das crianças pequenas na creche do litoral? O que as pesquisas dizem? Como os marcadores sociais de gênero, raça e classe influenciam nessa construção? Como as relações de gênero se constituem numa creche de uma cidade litorânea? Como é entendido o gênero e o corpo infantil no litoral? Qual a relação das crianças com seus corpos na creche vivendo numa cidade litorânea?

Para responder essas questões parto da perspectiva da pedagogia da infância, que se distingue da sociologia da educação durkheimiana e da pedagogia clássica escolar, e da sociologia da infância (CORSARO, 2002; FINCO e FARIA, 2011; PRADO, 1999; QVORTRUP, 2011), que traz “novas perspectivas sobre as crianças, um outro olhar, um movimento contra o adultocentrismo, contra o colonialismo” (ABRAMOWICZ, 2011, p. 24). Além disso, a discussão também se apoia nos estudos de gênero, da luta das mulheres, dos feminismos¹ negros e lésbicos para entender as relações na creche a partir de uma visão de mulher feminista lésbica presente na educação infantil (BUTLER, 2003; CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016; hooks, 2013; SCOTT, 1989; TELES, SANTIAGO e FARIA (orgs), 2018).

¹ É importante colocar o termo no plural, pois não existe um consenso dentro da luta de mulheres negras sobre o movimento feminista, existem divergências políticas e epistemológicas. Muitas inclusive preferem não utilizar esse termo, por estar ligado a ideia de um feminismo branco e elitista.

OBJETIVOS

Compreender através de uma análise interseccional pensada a partir das relações de gênero, classe social, raça e idade, como as culturas infantis, produzidas por crianças de um² a três anos que frequentam uma creche do litoral norte de São Paulo, significam e ressignificam as construções sociais sobre seus corpos.

Objetivos específicos: 1) Identificar como as categorias idade, raça, gênero e classe social se interseccionam e interferem na produção das culturas infantis. 2) Observar as percepções de infâncias litorâneas presentes no contexto da creche pesquisada. 3) Observar de que modo o controle dos corpos pelas/os adultas/os profissionais e pelas próprias crianças está presente numa creche pública do litoral.

METODOLOGIA

O método etnográfico possibilitará um entendimento mais aprofundado das relações presentes na creche, pois com a inserção no campo podemos obter uma descrição densa sobre “o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem” (MATTOS, 2011, p. 54).

O projeto pretende realizar no primeiro semestre de 2020 a observação semanal numa creche pública da cidade de Ilhabela, numa turma de Primeiros Passos com crianças de 1 a 2 anos de idade, a partir de um exercício do olhar sensível, estranhando o familiar e familiarizando-se com o estranho (GEERTZ, 1989).

O registro detalhado em caderno de campo das situações vivenciadas será feito em cada visita, o registro de imagens da creche possibilitará uma melhor contextualização do espaço observado, representando a cultura em que as pessoas relacionadas com a pesquisa estão inseridas. Além das anotações e das imagens, a realização de entrevistas semiestruturadas com as docentes, auxiliares de primeira infância e gestão da creche fornecerá o embasamento da visão da unidade em relação aos assuntos da pesquisa.

CONCLUSÃO

Partindo de um levantamento bibliográfico preliminar para construção do projeto de pesquisa para o mestrado, realizado nas bibliotecas digitais de algumas universidades em regiões litorâneas (UFRJ, UFSC, UDESC, UFRGS, UFES) sobre educação infantil, relações

² Apesar da primeira infância considerar crianças de 0 a 3 anos, no município de Ilhabela as crianças entram nas creches a partir de 1 ano de idade.

de gênero e corpo, foi possível perceber que ainda existem poucas pesquisas que focam a relação das crianças pequenas com o corpo e a construção das culturas infantis dentro das creches públicas do litoral sob uma perspectiva interseccional. Sendo assim, algumas perguntas ainda permanecem na área.

Pesquisas sobre creches urbanas abordam as questões do corpo e as relações de gênero na infância, mas, assim como algumas pesquisas realizadas no litoral, não apontam para a intersecção com outras categorias de análise como a classe social e a raça.

A abordagem integrada expressa pela interseccionalidade traz essa questão dos marcadores sociais, onde “as discriminações de gênero, raça e classe social não podem ser analisadas separadamente, pois elas interseccionam ou interagem entre si” (CRENSHAW, 2014, apud TELES, 2018a, p. 139). Essa articulação é necessária não só para problematizar as relações adultas, mas também, a relação das crianças em creches e pré-escolas.

Sendo assim, este estudo pretende contribuir com o estudo das infâncias, trazendo a perspectiva de uma creche litorânea e problematizando as questões através de uma análise interseccional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FINCO, Daniela & FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 17 – 36.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CAMPOS, Silmara Elena Alves de. Ser caixara em Ilhabela: as construções de identidades nas tensões entre o passado e o presente. 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2460>>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.
- _____. A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**. n.17. p. 113 – 134. 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**. v. 10, n. 1, p. 171, jan. 2002. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9558>> Acesso em: 10 Junho 2018.
- DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. Tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.
- FERNANDES, Florestan. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. v.15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.
- FINCO, Daniela & FARIA, Ana Lúcia G. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Coleção polêmicas do nosso tempo. p. 01 – 15.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lucia Guimarães & CASTRO, Paula Almeida de, (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

PRADO, Patrícia. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**. v. 10 n.1 (28), p.110-118, 1999. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/28-artigos-pradopd.pdf>> Acesso em 05 de Agosto de 2018.

QVORTRUP, Jens. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**. v. 22, n. 1 (64), p. 199 – 211 - Campinas, jan/abr. 2011.

RAMOS, Daniel Rocha. A invenção da praia e a produção do espaço: dinâmicas de uso e ocupação do litoral do ES. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2009. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_3648_Daniel%20Rocha.PDF>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. 1989. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. p. 71 – 99, 1995. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf> Acesso em: 02 Julho 2018.

TELES, Maria Amélia.; SANTIAGO, Flavio.; FARIA, Ana Lúcia G. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS DE PROFESSORES E INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS

Eixo 3: Pesquisas em Infâncias e Educação

Pôster

Iara da Silva Freitas - IPUSP

(iarafreitas@usp.br)

Márcia Helena da Silva Melo – IPUSP

Palavras-chave: comportamento pró-social; professor; educação infantil.

Objeto. O comportamento pró-social se refere a um comportamento voluntário, direcionado a beneficiar outro indivíduo, e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e colaborativa (CAPRARA; ALESSANDRI; EISENBERG, 2012). Estudos o destacam como um fator de proteção para agressividade, problemas de comportamento, vitimização por pares, e desfechos negativos em saúde mental (GRIESE; BUHS, 2014) e apontam a necessidade de estes serem aprendidos desde a infância, sendo a Educação infantil um contexto crucial para sua promoção (RAMASWAMY; BERGIN, 2009).

Objetivo. A presente pesquisa, recorte de um estudo de Mestrado concluído, teve como objetivo identificar práticas dos professores, promotoras de comportamentos pró-sociais, nas interações com as crianças e a ocorrência de comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças.

Metodologia. Foi desenvolvido um estudo descritivo, transversal, que abrangeu uma amostra de quatro professoras e 67 crianças, com idades entre quatro e cinco anos, de uma escola pública de educação infantil, localizada em uma cidade do sudeste paulista. Para a coleta de dados foram utilizados formulário de registro de observação das práticas potencialmente promotoras de comportamentos pró-sociais, das professoras, nas interações com as crianças e formulário de registro de observação da ocorrência de comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças. Os dados foram categorizados, separadamente, e então foi calculada a frequência de registros em cada categoria.

Resultados e Conclusões. No que se refere às práticas das professoras, relacionadas à promoção de comportamento pró-social, foram estabelecidas sete categorias: aprovação de comportamento pró-social, desenvolvimento de relacionamento positivo professor-criança, manejo de comportamento agressivo, oferecimento de modelos de comportamento pró-social, orientação de valores pró-sociais, promoção de competência emocional e promoção de oportunidades para a prática de comportamento pró-social. Já no que se refere aos comportamentos pró-sociais ocorridos nas interações entre crianças, foram estabelecidas cinco categorias: ajudar, compartilhar, cooperar, dar afeto, defender e reconfortar.

Tabela 1 – Frequências de práticas docentes promotoras, e comportamentos pró-sociais entre crianças.

	Práticas docentes promotoras de comportamentos pró-sociais (nº de categorias com registros)	Comportamentos pró-sociais nas interações entre crianças
Turma 1	23 (3)	20
Turma 2	34 (6)	28
Turma 3	23 (5)	37
Turma 4	15 (3)	12

Fonte: elaboração própria.

Os achados apontam que as crianças das turmas 2 e 3, especialmente as desta última, apresentaram maior frequência de comportamentos pró-sociais do que as de 1 e 4. Na mesma direção são os resultados das professoras que apresentaram repertório mais variado de práticas no que se refere ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, contribuindo, de fato, para uma maior promoção destes junto às crianças. Tais achados apontam a importância de se investir em uma formação contínua dos professores nessa direção (BARRIOS; MARINHO-ARAUJO; BRANCO, 2011), de modo a oferecer-lhes respaldo à prática e a prevenir problemas de comportamento e violência na escola.

Referências

BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/10.pdf>> Acesso em: 25 jul.2019

CAPRARA, G. V.; ALESSANDRI, G.; EISENBERG, N. Prosociality: the contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 102, n. 6, p. 1289-1303, 2012. doi: 10.1037/a0025626

GRIESE, E. R. M.; BUHS, E. S. Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 43, n. 7, p. 1052-1065, 2014. doi: 10.1007/s10964-013-0046-y

RAMASWAMY, V.; BERGIN, C. Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention in preschools. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 23, n. 4, p. 527-538, 2009. doi:[10.1080/02568540909594679](https://doi.org/10.1080/02568540909594679)

Anais do Congresso de Práticas e
Pesquisas na Educação da Infância:
"Professora sim, tia não!"

Realização:
Núcleo de Educação Infantil
Paulistinha / Unifesp

Setembro / 2019