



O BRINCAR E A DOCÊNCIA: ENCONTROS E DESENCONTROS NA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFISSIONAIS DA INFÂNCIA

Leilane dos Santos Rohleder¹(PPGE/UFMT) – leilanesme@gmail.com

Cleomar Ferreira Gomes² (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

GT 1: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS

Resumo:

Este artigo faz parte da construção teórica da dissertação de mestrado que se encontra em andamento no curso do Programa de Pós-graduação em Educação da linha Culturas Escolares e Linguagens. Em busca de compreender as singularidades da Educação Infantil e a formação docente, percebemos a importância de trazer reflexões que apoiam as potencialidades da criança pequena e da formação inicial daquele que irá conduzir infinitas possibilidades de experiências e mediar saberes — o Professor. Apoiado em Kishimoto (2005); Kramer (2006); Gomes (2020); Brougère (1998); Caillois (2017); Gil (2012); Pimenta e Anastasiou (2002) discutiremos algumas questões que mobilizam as especificidades da Educação Infantil, bem como os encontros e desencontros da formação inicial dos profissionais desta etapa. Torna-se fundamental entender quem são as crianças, os modos como elas interagem e se constituem enquanto sujeitos de aprendizagens, mas também, se faz necessário conhecer e discutir sobre o processo de formação da infância desenvolvido nos cursos superiores em especial a Pedagogia, primeiro passo na construção da identidade docente. Pensar em um percurso formativo que oportuniza uma reflexão sobre as conquistas e avanços da Educação Infantil é pensar em um currículo voltado à interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Formação inicial.

1 Introdução

O estudo da história da Educação Infantil tem revelado que o conceito de infância é uma construção histórica e social, compatibilizando em um mesmo momento várias ideias de crianças e de desenvolvimento infantil. Essas ideias perpassaram por quadros ideológicos debatidos a cada momento e constituem um importante mediador de práticas educacionais em relação às crianças da primeira infância.

Kramer (2006, p. 19), enfatiza em seus estudos que a “ideia de infância e criança não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade”.

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Linha de Pesquisa Cultura Escolares e Linguagens. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Especialista em Educação Infantil e Educação Especial — UFMT/IE/GPCOL/SME.

²Professor Pesquisador Titular da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade/UFMT/IE/FEF/GPCOL.

Práticas educativas e concepções acerca da educação da criança pequena foram sendo modificadas e ampliadas a partir de cenários sociais existentes que, por sua vez, geraram regulamentações e leis enquanto parte de políticas públicas historicamente elaboradas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96. A referida lei estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, e concebe a criança como sujeito de direito, dispõe sobre princípios de valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A inclusão desta etapa na educação básica de ensino, implica em uma boa formação inicial dos profissionais da Educação Infantil entre conhecimentos pedagógicos e conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, carece também de investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seu corpo docente, requer repensar o modelo internalizado pelos professores e professoras sobre o que é uma instituição para primeira infância e instiga-nos a pensar o conceito de criança, ludicidade, interações e o brincar.

Para muitos a Educação Infantil é um estágio preparatório para o ensino fundamental que deve aproximar-se de um modelo de ensino com a presença de tarefas como pontilhados, treinos ortográficos, onde as crianças copiam mecanicamente, reproduzindo-os sem entender seu significado, com longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos.

Considerar a Educação Infantil como espaço de aprendizagem é refletir sobre como a criança brinca pelo movimento de seu corpo, como ela busca informações desejadas, a forma de organizar suas ideias, o modo que ela experimenta sensações, o jeito de interagir com seus pares, objetos, adultos e a natureza.

Autores como Gomes (2020) e Brougère (1998) recomendam que o processo de aprendizagem na infância carece de atividades que tenham predominância em aspectos lúdicos, pois ela se encontra numa fase da vida em que vivencia as primeiras experiências escolares e se orientam pela força da *paidia*³, para lembrar de Roger Caillois (2017). A criança aprende brincando, por isso essa atividade se reveste de muita seriedade.

³Roger Caillois escolhe esse termo para etiquetar os jogos endereçados às crianças. Mas é o próprio autor que explica: “primeiro porque tem por raiz o nome criança e, em segundo, pela preocupação de não desconsertar inutilmente o leitor, escolhendo um termo de uma língua dos antípodas. [...] Vocábulo que abrange as manifestações espontâneas do instinto do jogo: o gato aflito com o novelo de lã, o cão sacudindo-se e o bebê que ri para a chupeta, representam os primeiros exemplos identificáveis deste tipo de atividade. (1990, p. 48).

A partir destas referências conceituais é preciso pensar sobre os seguintes questionamentos: Os cursos de formação inicial para professores discutem as singularidades da Educação Infantil? No curso de Pedagogia um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação? Como são tratadas as questões da ludicidade e do brincar na docência superior?

2 A Educação Infantil e suas singularidades: elementos para formação docente

A educação da criança da primeira infância foi considerada por muito tempo, como pouco importante, bastando que fossem cuidadas e alimentadas. Kramer (2006) ressalta que os programas voltados para essa faixa etária possuíam um cunho assistencialista, as preocupações eram mais relativas à nutrição, saúde e segurança.

Todavia, as propostas educacionais vieram gradativamente ganhando espaços públicos, por movimentos sociais de lutas por creches. Esta conquista de legalização da Educação Infantil como um direito da criança, fomentou um ambiente para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, que estabeleceu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Essa foi uma conquista histórica de longas lutas na história da sociedade brasileira, “pois tirava as crianças pequenas, e pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social”. (MACHADO, 2005, p. 80).

Hoje, a Educação Infantil integra o sistema público de educação nos espaços das Instituições que atendem esta etapa, nas quais crianças de zero a cinco anos de idade se inserem nas ações de cuidar e educar em período parcial ou integral, reguladas e supervisionadas pelos órgãos competentes do sistema de ensino.

Essa inserção na educação básica, segundo Machado (2005), conferiu uma dimensão maior, em que ela passa a ter um papel específico no sistema educacional: o de iniciar a formação necessária que toda pessoa tem direito para exercício da cidadania, recebendo os conhecimentos básicos que são necessários para a continuidade dos estudantes posteriores. As “interações e as brincadeiras” são consideradas eixos fundamentais para se educar com excelência. (DCNEI, 2010).

A brincadeira é para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. É através do brincar que ela atribui sentidos, aprende a se relacionar com o outro, controlar seu corpo, expressar suas emoções, sua individualidade e sua identidade. O brincar é a

atividade principal da criança, sua importância reside no fato de uma ação iniciada e conduzida por ela com a finalidade de tomar decisões e recriar ações prazerosas.

Esta singularidade do brincar da criança é denominada de cultura lúdica pelo sociólogo Gilles Brougère (1998). O autor define cultura lúdica como "conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo" (BROUGÈRE 1998, p. 23). Essa cultura lúdica de acordo com o autor, não acontece do mesmo modo em todos os lugares, por exemplo: a brincadeira que acontece em casa é diferente da brincadeira que ocorre nas ruas, praças ou escolas. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam. Ou seja, ela retira elementos do repertório de imagens que representa seu cotidiano e incorpora à sua capacidade de criação.

A pesquisadora Tizuko Kishimoto (2008) reconhece que a brincadeira coloca a criança na presença de representações que existem no cotidiano, na natureza e nas construções sociais. A autora enfatiza ainda que as brincadeiras interferem pontualmente no desenvolvimento da imaginação, do prazer, das relações de convivência, da criatividade, do movimento e dos sentimentos.

O antropólogo francês Roger Caillois (2017) afirma que o jogo/brincadeira é uma atividade, livre, alegre que estimula o divertimento, opõe-se ao trabalho, é regrada, delimitada, fictícia e improdutiva pois não gera bens nem riquezas.

Janet Moyles (2019) defende o brincar como parte fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento da vida da criança. Desse modo, percebemos que o brincar é uma atividade que se reveste de muita seriedade, que em situações de brincadeiras elas aprendem a se comunicar, a explorar suas dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais, estética e morais.

Os pequenos vêm se inserindo cada vez mais cedo nos espaços que atendem a Educação Infantil, são nessas instituições que elas passam a maior parte do seu dia e que ocorrem importantes aprendizados. Entendendo o brincar como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância fica para as instituições de atendimento educacionais o compromisso e a seriedade de propiciar à criança situações de brincadeiras em que ela possa criar, fantasiar, interagir com seus pares criando e ressignificando suas ações lúdicas.

Portanto, considerar a Educação infantil como espaço de aprendizagem é levar em conta práticas que valorizam o brincar, a infância, as experiências que a criança traz consigo como as corporais, sociais e culturais. Nesse sentido, é preciso que o

profissional que irá atuar nesta etapa da educação, seja uma pessoa que tenha um olhar e uma escuta atenta à criança, para que se possa reconhecer e diferenciar essas e outras peculiaridades. É necessário também estabelecer uma relação afetiva, sobretudo uma relação de confiança entre adultos e criança. O toque, o tom da voz, o olhar, o olfato, todos os sentidos favorecem a tornar esse momento essencial e exclusivo (MONTAGU, 1988).

Diante do exposto, é necessário que a formação inicial dos professores da infância seja de qualidade no sentido de formar profissionais reflexivos, com capacidade de compreender e contextualizar quem é esta criança, como ela aprende, o que lhe causa curiosidade, quais são seus desejos, como ela constrói conhecimentos, quais são suas narrativas, sua capacidade de criação e imaginação.

Bento (2008, p. 171) revela que as instituições universitárias necessitam “ser melhor formatadas como centros comprometidos com as causas primeiras e cimeiras da sociedade e humanidade”. Assim, o que se espera é que os futuros docentes ao concluírem o ensino superior, estejam fortalecidos do processo do conhecimento e do saber. Severino declara:

O que se espera do ensino superior é que os docentes, munidos das ferramentas do conhecimento e sabendo usá-las com competência, criatividade e crítica, contribuam eficazmente para tornar os futuros profissionais dos diversos campos, igualmente capazes de construir conhecimento, habilitados a atuar tecnicamente no mundo da produção e dotados de uma nova consciência social, expressão de sua solidariedade humana e aval de seu compromisso de praticar e de disseminar a cidadania.(SEVERINO, 2013, P. 48-19)

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 238) esclarecem que é fundamental “que o professor conheça seus alunos e, pelo vínculo que se constrói com grupo de trabalho, destaque e aproveite a experiência de todos participantes”. Por esse motivo, é fundamental que a formação inicial desses futuros professores que atuarão com os pequenos enfatize a grandeza cultural da vida das crianças, seus processos educativos, como ela constitui sua identidade, e de que modo seus podem colaborar com o seu desenvolvimento, não em situações de prepará-la para outra etapa educativa, mas sim proporcionar experiências significativas no contexto em que se encontra, no seu tempo presente.

À vista disso, faz-se necessário estudar, debater, conferenciar e refletir quais as especificidades da criança pequena, quais os desafios de seus processos educativos para que se possa pensar uma formação de professores que responda a essa realidade.

3 Formação profissional : construção de um caminho

É pertinente dizer que a universidade, em particular quando instituição pública, precisa contribuir de diversas formas para potencializar a qualidade da Educação infantil. O destaque maior certamente é formação de professores e demais profissionais por meio de cursos de graduação e pós-graduação.

Ingressar nesses espaços de formação é ter o privilégio de desenvolver habilidades e valores fundamentais para uma atuação mais competente na área. Concluir um curso de Pedagogia por exemplo e ingressar na carreira docente significa o começo de novas aprendizagens, onde a articulação teoria e prática peregrinam juntas e experiências se fazem diante de desafios.

Discutir o processo de formação da infância desenvolvido nos cursos superiores, em especial a Pedagogia, é o primeiro passo na construção da identidade docente. Pensar em um percurso formativo que oportunize uma reflexão sobre as conquistas e avanços da Educação Infantil é pensar em um currículo voltado para a interdisciplinaridade.

A tradição universitária tem reproduzido nos seus cursos de graduação uma formação pautada de natureza disciplinar sem haver uma tessitura curricular entre as disciplinas. Pimenta e Anastasiou (2002) não coadunam com esta formatação curricular pois ela gera uma perda da visão de totalidade e do significado social.

Uma formação constituída por campos disciplinares tem efeitos negativos, por exemplo na elaboração de currículos para Educação Infantil. A criança pequena aprende em contato com o vasto ambiente que está em seu entorno, que nos leva a pensar que não pode ser de forma disciplinar.

A linguagem é elaborada em acontecimentos do cotidiano, quando a criança conversa com seu professor, em situações de interação com seus pares, a natureza, em ocasiões de manipulação, fantasia, investigação de objetos como folhas, gravetos, sementes...

Concordamos com os teóricos ao evidenciarem que a criança em situações de brincadeiras desenvolve aprendizagens significativas, porém, Kishimoto (1999) afirma que os cursos de formação não incorporam o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a

construção de competências que propiciem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado.

Ao lado dessa discussão sobre a lógica das disciplinas, questionamos como conduzir este futuro docente a compreender que a criança pequena aprende de forma integrada, se ofereço conteúdos que não tratam da epistemologia desses conhecimentos? Se no curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular tende formar profissionais para todas as etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, gestores entre outros? (MACHADO, 2005).

As crianças interagem com o mundo desde o ventre materno como nos lembra Montagu (1998). Se é de forma integrada e explorando tudo o que está em sua volta que a criança constrói conhecimento, a formação do profissional poderia passar por procedimentos similares para favorecer esta compreensão. Ter esse entendimento de como os pequenos constroem conhecimento é um dos fatores que favorecem para organização dos espaços, tempo, mobiliários, brinquedos, brincadeiras, intervenções pedagógicas...

Ao lado dessa discussão sobre a formação profissional temos também o gerenciamento da prática pedagógica. Há uma carência de tempo para essa empreitada como nos lembra Kishimoto (2005).

[...] ensinar criança parece valer menos que produzir um objeto ou estudar um animal. Cursos de Veterinária oferecem mais tempo de contato com seu objeto de estudo. É como dizer que cavalos e vacas valem mais que crianças. Emprega-se menos tempo observando crianças que animais. A tradição verbalista dos cursos de formação de professores coloca o aluno em formação em contato com livros, no interior da universidade ou cursos de formação, mas pouco se vai a realidade, às escolas, para observar e aprender no contexto como se processa a relação ensino/ aprendizagem (KISHIMOTO, 2005, p.109).

Desse modo, percebemos que há uma perda quando não se compreende que o projeto curricular é um componente importante do projeto educativo da escola e de sua ação. Kishimoto (2005) ao citar Machado e Campinho (1999) e Oliveira-Formosinho, (2001) revela que o projeto educativo é o cartão e o espelho da identidade escolar e que sua organização só é possível quando tais questões são observadas, em particular em seu próprio *locus*, incorporando-se às ações da formação inicial e continuada, em processos de formação no contexto da própria escola.

Gil (2012) reforça que a organização curricular dos cursos, as crenças dos gestores e a carga horária destinada à disciplina das instituições universitárias exerce influência

significativa sobre o aprendizado. Isso nos leva a pensar que esses dirigentes desconhecem o significado de uma formação de ensino com qualidade. Assim, podemos dizer que enquanto os cursos de pedagogia favorecerem um amontoado de disciplinas, haverá pouco avanço nos planos curriculares de seus cursos que servem para todos os tipos de educação.

A reforma incessante de currículos, com troca ou aumento do quadro das disciplinas, não configura uma boa solução. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2001) recomendam que o caminho seria definir eixos para as reformulações.

O que requer um arranjo curricular de um curso para que ofereça respostas para as questões como as concepções de criança, infância, Educação Infantil, as formas de planejar aulas que garantam o privilégio da criança brincar, participar, explorar, conviver, expressar e conhecer-se. As questões curriculares também precisam servir de apoio para formação profissional de Educação Infantil, bem como os conhecimentos acerca do desenvolvimento dos bebês, a função social do educador nesta etapa da vida e os aspectos relacionados à identidade profissional. Além disso, considera-se necessário estudos de como tratar as experiências relacionadas às ciências naturais e sociais, a cultura lúdica da criança e suas diversas linguagens, despertando a sua curiosidade natural, sem cair na escolarização precoce dos pequenos.

O empenho nesse sentido não quer dizer que temos a ilusão de que um curso de formação inicial tenha o engajamento de tornar o futuro professor totalmente preparado para o trabalho docente. Suspeitamos que a construção desse profissional se dá na dialética, nas relações que estabelece com as crianças e suas famílias, com seus parceiros de profissão, na sua inserção profissional nas instituições escolares. Contudo, quando a formação inicial oportuniza a aquisição de conhecimentos e habilidades pedagógicas inerente do trabalho docente (GIL, 2012) revela que essa ação favorece a construção social desse profissional, tornando-o reflexivo, sensível, crítico e transformador a respeito do seu trabalho.

4 Algumas considerações

Sem dúvida, para que a qualidade de ensino do atendimento às crianças evolua, é preciso romper com modos tradicionais de organização curricular dos cursos, tendo em vista uma formação que respeita a especificidade da infância, sua dimensão lúdica, que valorize as múltiplas linguagens bem como os gestos, a fala a pintura, as técnicas

corporais, sua cultura, seus ritos e balbucios. Nesse sentido, a universidade através de seus cursos de formações precisa trazer reflexões acerca dessa sensibilidade e competência para entender a criança.

Certamente, a eficácia da educação infantil não depende somente da formação inicial, outros fatores como as políticas públicas, as legislações, pareceres, dentre outros, interferem no processo formativo. Porém, a formação e a qualificação profissional potencializam competências e saberes necessários, capazes de modificar o cotidiano de creches, centros educacionais e escolas infantis. Para tanto, torna-se fundamental rever, reestruturar e analisar coletivamente os currículos de formação inicial, de forma que se possa garantir conhecimentos e habilidades para um trabalho de excelência.

Referências

BENTO, Jorge Olímpio. Formação de mestres e doutores: exigências e competências. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto/Portugal, v. 8, n. 1, p. 169-183, jan./abr. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

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

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Edições Lisboa: Cotovia, 2017.

GIL, Antonio C. **Didática do ensino superior**. 1. Ed. – 7. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Cleomar Ferreira. **O Corpo Pandêmico: uma reflexão sobre as imagens, as linguagens e suas pedagogias— online — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade (GEPCOL)**, da Linha de Pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT). Cuiabá/MT.2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Salas de aula de escolas infantis**: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. Nuances: Revista do curso de pedagogia, Presidente Prudente, v. 5, n. 4, p.1-7, julho de 1999.

KISHIMOTO, Tizuko M. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In.: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, p. 107-115. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2006. Biblioteca da Educação – Série 1 – Escola; v3.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2005.

MONTAGU, Ashley. **Tocar**: o significado humano da pele. São Paulo: Summus, 1988.

MOYLES, J.A **pedagogia do brincar**. Revista Pátio Educação Infantil, anoVII, n.21, nov.- dez. 2009, p.18-21.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia & FORMOSINHO, João. **Associação criança**. Um contexto de formação em contexto. Braga, Livraria Minho, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior** – São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Da docência no Ensino Superior**: Condições e Exigências. Comunicações. Piracicaba. Ano20.n1. p 43-52. Jan-Jun. 2013.