

M
Í
R
I
A
M

D
E

F
Á
T
I
M
A

R
O
Z
A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAIÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM
CMEI: ESCUTA SENSÍVEL E AÇÃO COLABORATIVA**

MÍRIAM DE FÁTIMA ROZA

**PARANAVAIÍ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM
CMEI: ESCUTA SENSÍVEL E AÇÃO COLABORATIVA**

MÍRIAM DE FÁTIMA ROZA

**PARANAVAI
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM
CMEI: ESCUTA SENSÍVEL E AÇÃO COLABORATIVA**

Dissertação apresentada por MÍRIAM DE FÁTIMA ROZA, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientadora:
Profa. Dra. NÁJELA TAVARES UJIIE

PARANAVAI
2025

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Roza, Miriam de Fátima
Formação continuada de professores em contexto em um CMEI: escuta sensível e ação colaborativa / Miriam de Fátima Roza. -- Paranavai-PR, 2025.
110 f.

Orientador: Nájela Tavares Ujiie.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Formação de Professores.. 2. Formação Continuada.. 3. Formação de Professores em Contexto.. 4. Educação Infantil. I - Tavares Ujiie, Nájela (orient). II - Título.

MÍRIAM DE FÁTIMA ROZA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM
CMEI: ESCUTA SENSÍVEL E AÇÃO COLABORATIVA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie (Orientadora) – UNESPAR
Paranavaí-PR/PPIFOR

Profa. Dra. Sandra Regina Gardacho Pietrobon –
UNICENTRO/I-PPGE

Profa. Dra. Viviane da Silva Batista – UNESPAR Paranavaí-
PR

Profa. Dra. Márcia Marlene Stentzler - UNESPAR
Paranavaí-PR/PPIFOR (suplente)

Data de Aprovação:

16/04/2025

Dedico este trabalho às muitas crianças com as quais aprendi a ser professora, e também às professoras participantes da formação continuada em contexto.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que sempre está comigo em todos os momentos em minha vida.

À minha família, pai e mãe e, em especial, ao meu esposo Tierry, que sempre me apoiou nas lutas e conquistas educacionais.

Às minhas companheiras de trabalho do CMEI, Elynes e Regiovane, que me apoiaram e compreenderam quando precisei me ausentar. E às professoras da instituição que participaram e contribuíram para a realização da pesquisa via formação continuada em contexto.

Ao Departamento de Educação do município de Astorga-PR que, por meio da diretora de departamento, possibilitou a formação continuada em contexto no CMEI.

À minha orientadora Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie, pelo apoio, auxílio e, especialmente, pela sensibilidade e humanidade com que acolhe seus orientandos.

À Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Sandra Regina Gardacho Pietrobon e Profa. Dra. Viviane da Silva Batista, pelas valiosas contribuições ao aprimoramento desta pesquisa

Enfim, agradeço a todos e cada um que contribuíram, direta e indiretamente, para a elaboração desta pesquisa.

ROZA, Míriam de Fátima. **Formação Continuada de Professores em Contexto em um CMEI: Escuta Sensível e Ação Colaborativa**. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Nájela Tavares Ujii. Paranavaí, 2025.

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, na linha de pesquisa *Formação de professores, metodologias de ensino e recursos teórico-didáticos nas práticas educativas*, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE), com foco na formação continuada de professores da Educação Infantil. A pesquisa buscou responder ao seguinte problema: como podemos realizar uma formação continuada que influencie diretamente na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil dentro do âmbito escolar? E para isso, o objetivo geral foi proporcionar uma formação continuada em contexto, articulando escuta sensível e ação colaborativa para a construção de saberes teórico-práticos vinculados à docência na Educação Infantil. Os objetivos específicos incluíram: compreender os percursos histórico, político e pedagógico da Educação Infantil e formação continuada no Brasil; delinear uma proposta formativa baseada em demandas reais e na escuta ativa; e apresentar os resultados da formação realizada em um CMEI, em perspectiva analítica. Metodologicamente, a pesquisa insere-se na abordagem da pesquisa-ação formativa (Junges, 2016), associada à formação em contexto (Ujii, 2019), com ênfase na realidade dos participantes, na dialogicidade e na construção conjunta do processo formativo. A formação totalizou 40 horas, com diagnóstico inicial, encontros formativos síncronos e elaboração de relatos de experiência. Dos 26 profissionais convidados, 13 aderiram à pesquisa; nove participaram da devolutiva, e apenas três entregaram o relato de experiência. Ao final, nove participantes foram certificados, sendo três com carga horária integral. A avaliação final, respondida por seis profissionais, apontou a relevância dos conteúdos e sua aplicabilidade pedagógica. Destacaram-se como pontos positivos a escuta ativa, a dialogicidade e a pertinência dos temas abordados. Por outro lado, a realização da formação fora da jornada de trabalho foi identificada como um fator limitador da participação. Conclui-se que a formação continuada em contexto exige planejamento estratégico alinhado às necessidades dos professores, com escuta ativa, diálogo, flexibilização e parcerias com as redes de ensino, a fim de garantir adesão e efetividade por meio da realização em serviço.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Formação de Professores em Contexto. Educação Infantil. Pesquisa-Ação Formativa.

ROZA, Miriam de Fatima. **Continuing Teacher Education in Context in a CMEI: sensitive listening and collaborative action.** Number of pages: 110. Thesis (Master's in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education) – Paraná State University – Paranavaí Campus. Advisor: Nájela Tavares Ujje. Paranavaí, 2024.

ABSTRACT

This research is linked to the Master's Degree Program in Teaching: Interdisciplinary Teacher Education (PPIFOR), of the State University of Paraná (UNESPAR), Paranavaí Campus, in the research line *Teacher education, teaching methodologies and theoretical-didactic resources in educational practices*, to the Study and Research Group in Education: theory and practice (GEPE), with thematic verticality in the continuing education of Early Childhood Education teachers. The general objective was to provide continuing education for teachers in context, which is articulated with sensitive listening and collaborative action in the construction of theoretical-practical knowledge articulated with Early Childhood Education teaching. In this direction, the specific objectives of the research were: to understand the historical, political and pedagogical path of Early Childhood Education and continuing education for teachers in Brazil; to outline continuing education based on real demands, sensitive listening and step-by-step elaboration (initial diagnosis, formative meetings and experience report); to present the results achieved with the continuing education of teachers in context at CMEI from an analytical perspective. This research has a methodological framework in formative action research (Junges, 2016) and in teacher education in context in accordance with Ujje (2019), which seeks to actively involve participants to promote changes and improvements based on the reality in which they are inserted and supported by education that takes reality, sensitive listening, and dialogicity as its starting point and follows a formative path that consists of walking with the research participants. Thus, the ongoing education of teachers in context consisted of 40 hours, 6 hours of initial diagnosis (questionnaire, analysis and feedback), 24 hours in synchronous remote education meetings and 10 hours of experience reporting after the education meetings, considering validation of the constructed learning. Of the 26 invited professionals and members of the CMEI team, 13 (50%) joined the research and answered the diagnostic questionnaire. When invited to the feedback meeting, 9 participated in the feedback, and one of them had not answered the diagnostic questionnaire. The frequency of the training sessions was high, with a variation of 13 to 5 professionals, and only 3 teachers submitted their experience reports. It was possible to obtain certification for 9 professionals, 3 with full-time hours and 6 with part-time hours. The final evaluation questionnaire for the in-context education was answered by 6 professionals, 100% of whom highlighted the relevance of the content and its applicability in pedagogical practice, with a percentage above 90%. Dialogue, active listening and the relevance of the topics were highlighted as positive points. However, the education being carried out in a context outside of working hours was identified as a limiting factor for participation. It is concluded that the continuing education of teachers in context requires strategic planning, considering listening to professionals, workload, adaptation to reality, the need for dialogue and flexibility, and being an integral part of a co-partnership action with the network to guarantee in-service delivery, with a view to greater adherence and effectiveness.

Keywords: Teacher Education. Continuing Education. Teacher Education in Context. Early Childhood Education. Formative Action Research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS	17
TEÓRICOS	17
2.1 Educação Infantil: histórico, constituição e finalidade	17
2.2 Formação inicial e continuada de professores no Brasil: articulação com a	29
Educação Infantil	29
3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM CMEI:	47
DISCUSSÃO E RESULTADOS	47
4.1 Discussões do resultado do questionário diagnóstico.....	47
4.2 Percurso e processo da formação continuada em contexto em um CMEI	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A - Carta de apresentação	68
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	69
APÊNDICE C - Questionário diagnóstico inicial via Google Forms	71
APÊNDICE D – Slides dos encontros formativos	74
APÊNDICE E – Roteiro relato de experiência	100
APÊNDICE F – Relatos de Experiência	101
ANEXO A - Carta de anuência da pesquisa.....	110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranaíba, na linha de pesquisa *Formação de professores, metodologias de ensino e recursos teórico-didáticos nas práticas educativas*, e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: Teoria e Prática (GEPE), com foco na formação continuada de professores da Educação Infantil.

Antes de passar para a configuração da pesquisa dimensiono-me como sujeito social e de pronúncia no e com o mundo, que entrelaça percurso de vida, de ser e tornar-me professora e pesquisadora. Acredito que minha infância foi bem aproveitada, morei até os seis anos em uma fazenda, próxima à cidade de Rolândia, no interior do Estado do Paraná, onde usufruí de tempo e espaços amplos e variados para brincar. O cenário foi propício para subir em árvores, brincar de casinha, brincar com terra, bicicleta, elementos da natureza e com animais (cachorro, pato, pássaros, vacas, ganso, galinhas etc.).

Após a mudança da área rural, fomos para o distrito de Içara, pertencente ao município de Astorga-PR, onde ingressei na escola. Guardo na memória o encanto que sempre tive por aprender pelas professoras, acredito que esse universo foi semente do meu sonho de ser docente. Durante minhas brincadeiras da infância, o quadro negro e o giz sempre foram elementos presentes, simulando nas brincadeiras o ser professora.

Na Educação Básica sempre gostei de estudar e me destaquei na disciplina de Matemática; a priori tinha desejo de fazer licenciatura nessa área. Ao terminar o Ensino Médio, não prestei vestibular, pois não havia na cidade de Astorga-PR o curso de Licenciatura em Matemática; a cidade mais próxima com essa opção era Maringá, mas na época não tinha condições de me deslocar. Por isso, decidi ingressar no curso de Magistério, encorajada pela minha família, a partir do qual pude me formar e profissionalizar para o exercício da docência e, no decurso dos estágios, encantei-me pela Educação Infantil.

No ano de 2009, houve a oferta do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com polo localizado em Astorga. Ingressei na primeira turma de Pedagogia e concluí o curso em 2012, com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso com o título “Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil”.

Ao longo do curso de Pedagogia, o encanto já manifesto pela Educação Infantil só aumentou, ao passo que fui ampliando meus conhecimentos e experiências com essa

etapa. Aspecto que me faz refletir, a partir de Freire (1982, p.15), que “[...] não há educação sem amor”, sendo a docência a confluência de amorosidade e rigorosidade científica e metódica. Ao considerar essa reflexão pondero que a educação só pode ser significativa quando há amor envolvido, conhecimento e profissionalidade. Vejo que o amor pelo ato de ensinar é essencial para uma prática educativa efetiva e transformadora. Amor e rigor remetem-nos à importância da formação e da sensibilidade para materializar a educação como processo de ensino-aprendizagem enriquecedor para todos os envolvidos.

Ao longo da formação em Pedagogia, sempre estudei com afinco e realizei concursos públicos para inserção na docência. Ao término do curso, por meio do concurso público, fui convocada para o cargo de educadora infantil no município de Pitangueiras-PR, onde assumi a função e trabalhei por oito meses. Pedi exoneração em julho de 2013 para assumir concurso de professora da Educação Infantil no município de Astorga-PR, onde atuo desde então, e a partir de 2017 passei a ocupar a função de diretora em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Ao longo desse percurso, sempre mantive a minha formação como horizonte e ávida por ser mais. Fiz três especializações lato sensu, a primeira em Educação Infantil, Alfabetização e Psicomotricidade, pela Faculdade Astorga (2014); para conclusão dessa especialização dei continuidade aos estudos do TCC e produzi um artigo com o tema “Brincadeiras cantadas na Educação Infantil”.

No ano de 2015, concluí a especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), com a produção do artigo intitulado “Gestão escolar na Educação Infantil e suas particularidades”. A terceira especialização foi em Educação Especial Inclusiva, pela Faculdade São Braz (2018), com o artigo “Autismo na Educação Infantil”. Este percurso acadêmico sempre foi muito desafiador, exigiu esforço, dedicação e perseverança. Minha família, em sua simplicidade, sempre me questionou “Pra que estudar tanto assim? Já fez a graduação!”. No entanto, cada novo estudo representou um período de descobertas, aprendizado, crescimento pessoal e profissional.

A experiência de liderar a gestão escolar na Educação Infantil, aliada à observação da formação continuada dos professores oferecida pela rede municipal e ao diálogo com colegas da área, suscitou em mim algumas reflexões e questionamentos sobre o tema. Ao discorrer acerca da formação permanente do professor, Imbernón (2005, p.48) pondera que se realiza “[...] a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa [...]” pode ser objeto de estudo, pesquisa e investigação. Assim, um professor e/ou um gestor escolar pode(m)

refletir sobre suas ações a partir da sua própria prática pedagógica, no contexto do seu ambiente escolar e, assim, entender a realidade de forma mais significativa, empreender esforço educativo e formativo para melhora da prática educativa e da qualidade educacional. A partir dessas nuances, surge o interesse em estudar com mais afinco a área da formação continuada de professores da Educação Infantil.

Em 2021 participei da seleção de mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sem lograr êxito. No ano de 2022, fiz seleção concomitante na UEM e no Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, obtendo aprovação na Unespar com o projeto intitulado: “Formação continuada de professores da Educação Infantil: uma investigação das orientações e práticas dentro das instituições nos municípios ligados ao NRE de Maringá”.

Já na primeira orientação, foi chamada a minha atenção em relação à proposta muito ampla do projeto, pois o Núcleo Regional de Maringá abrange 25 municípios; o período do mestrado é de 24 meses, e para qualidade de uma boa pesquisa deveríamos estabelecer um recorte, plausível para execução e aprofundamento. Assim, ao longo da disciplina Seminário de Pesquisa do primeiro semestre de 2023, das orientações, leituras, pesquisas, estudos e sistematizações fomos reelaborando o projeto de pesquisa.

No primeiro ano do Mestrado cursei as disciplinas, realizei o estágio obrigatório de docência no curso de graduação em Pedagogia, participei de três eventos com apresentação de trabalhos¹ e também do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), liderado pela minha orientadora Nájela Tavares Ujiie, com encontros coordenados por todos nós membros, que no ano de 2023 teceu discussões sobre o livro “Pedagogia da esperança”, de Paulo Freire. E neste ano de 2024 as discussões tiveram verticalidade ao livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, de Paulo Freire.

No decorrer do percurso e do primeiro semestre do primeiro ano do Mestrado, alinhar e lapidar o projeto de pesquisa foi tarefa central. Como sugestão da orientadora, realizei revisão de literatura da temática “Formação continuada de professores da Educação Infantil”, a fim de identificar pesquisas correlatas e compreender quais áreas ou aspectos da formação de professores carecem de estudos mais aprofundados. Essas lacunas, em

¹ Trabalhos produzidos e apresentados: 1) Formação continuada de professores da Educação Infantil de 2012 a 2022: revisão a partir da BDTD – EDUCERE/PUCPR, 25 a 28 de setembro de 2023; 2) Formação continuada de professores da Educação Infantil: análise mediatizada pela Scielo – I CEPPIFOR/Unespar, 23 a 25 de outubro de 2023; 3) Descobrir o mundo com os pequenos da Educação Infantil: projeto alimentação saudável – 8º GRUPECI/UFPR, 4 a 6 de dezembro de 2024.

geral, indicam oportunidades para pesquisas futuras e contribuem para o desenvolvimento do campo, fornecendo uma base sólida para a realização de pesquisas.

A primeira coleta de publicações científicas foi na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com filtragem temporal de 2012 a 2022, utilizando os descritores “formação continuada de professores” e “educação infantil”. A pesquisa inicial resultou em um montante de 839 produções, sendo 671 dissertações e 168 teses.

Optamos, no primeiro momento, por priorizar as teses de Doutorado que têm maior tempo de produção e refinamento da pesquisa; assim ficamos com o universo de 168 (cento e sessenta e oito) teses de doutorado. Após uma análise de disponibilidade e confluência temática de unificação via títulos, resumos e palavras-chave, foi delimitado para 67 (sessenta e sete) teses que abordam diretamente o tema foco “Formação continuada de professores da Educação Infantil”. A revisão demonstra que há uma vasta produção científica e discussão abrangente sobre o tema no contexto nacional. No entanto, quando se trata do Estado do Paraná, temos apenas uma tese produzida acerca da formação continuada de professores da Educação Infantil, ou seja, é um campo ainda pouco explorado.

Ainda dentro da BDTD, realizamos uma análise minuciosa das dissertações publicadas nesta base de dados, utilizando os mesmos descritores “formação continuada de professores” e “educação infantil”, com o recorte temporal 2012 a 2022. A busca resultou em um total de 671 (seiscentos e setenta e uma) dissertações de Mestrado. Após a análise dos títulos, resumos e palavras-chave, e considerando a comparação de termos específicos, obtivemos 213 (duzentas e treze) dissertações. Dessas, temos poucas situadas no Estado do Paraná e, precisamente, no município de Astorga, percebemos que a temática ainda é um campo inexplorado sem registro de pesquisa, o que justifica as razões do interesse investigativo para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado.

Ainda tratando-se da revisão, realizamos a mesma na Biblioteca Científica Eletrônica Digital (SciELO), e utilizamos dois descritores cruzados, “formação continuada de professores” e “educação infantil”, sem filtragem temporal e abrangendo “todos os índices” da base. O resultado elencou um total de 22 (vinte e dois) artigos científicos publicados. Após análise dos títulos, resumos e palavras-chave, esse universo restringiu-se a 15 (quinze) artigos. Encontramos publicações no período de 2003 a 2023, com um intervalo de vinte anos. Contudo, nos anos de 2004, 2006, 2008, 2010, 2011 e 2013 não consta registro relacionado ao foco temático.

A partir da revisão das publicações realizadas, observamos que é importante ampliar os estudos sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, no âmbito do

Estado do Paraná e do nosso lócus de pertencimento, o município de Astorga. A pesquisa busca responder ao seguinte problema: como podemos realizar uma formação continuada que influencie diretamente na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil dentro do âmbito escolar?

Assim, esta pesquisa de Mestrado justifica-se por tratar de um campo inexplorado e passa a intitular-se “Formação continuada de professores em contexto em um CMEI: escuta sensível e ação colaborativa”, tendo por prerrogativa um caminho trilhado a partir da escuta e delineado num processo conjunto e articulado entre gestora escolar/pesquisadora e professoras/partícipes da pesquisa-ação formativa, profissionais atuantes numa realidade partilhada de um CMEI de Astorga, no interior do Estado do Paraná.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é proporcionar uma formação continuada de professores em contexto, que tenha articulação com a escuta sensível e ação colaborativa na construção de conhecimentos teórico-práticos articulados à docência da Educação Infantil. Os objetivos específicos da pesquisa são: compreender o percurso histórico, político e pedagógico da Educação Infantil e formação continuada de professores no Brasil; delinear uma formação continuada pautada nas demandas reais, na escuta sensível e na elaboração passo a passo (diagnóstico inicial, encontros formativos e relato de experiência); apresentar os resultados alcançados com a formação continuada de professores em contexto no CMEI em perspectiva analítica, com ênfase na importância dessa formação para a qualidade da Educação Infantil e para a formação integral das crianças.

Este trabalho apresenta como metodologia a pesquisa-ação formativa (Junges, 2016), que busca envolver ativamente os participantes para promover mudanças e melhorias com base na realidade em que estão inseridos, considerando um diagnóstico inicial, trabalho colaborativo, decisões conjuntas acerca das temáticas e trilha formativa da formação continuada em contexto que se forja e se constrói no caminhar. A pesquisa-ação formativa e colaborativa tem alinhamento com os preceitos da formação de professores em contexto de Ujiie (2019) e enfoca uma ação planejada e estruturada paulatinamente, que visa a transformação e a mudança real nas posturas e no cenário de pertença da investigação, em um CMEI de Astorga-PR.

Para dar vazão e delineamento, esta pesquisa tem uma estrutura que é entretecida em quatro seções subsequentes. Desse modo, a primeira seção é voltada à fundamentação teórica de base referencial da pesquisa, a qual tem como proposta conceituar a Educação Infantil enquanto constructo histórico, político e pedagógico e a formação de professores, dialogando com os aportes legais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), entre outras publicações do Ministério da Educação, bem como alguns autores como Freire (1996), Oliveira (2000), Nóvoa (2002; 2022), Imbernón (2005; 2010), Kramer (2006), Kuhlmann Jr. (2010) e Ujjié (2019; 2020).

Na segunda seção, a verticalidade organizacional tem como propósito apresentar o caminho metodológico da pesquisa, em conformidade com a discussão de Junges (2016), relacionada à pesquisa-ação formativa, e com as proposições de Ujjié (2019; 2020) sobre a formação continuada de professores em contexto, entendida como procedimento estruturante desta investigação, articulada à realidade, à escuta, à dialogicidade e à elaboração da práxis educativa e formativa.

A terceira seção atém-se aos resultados da investigação, discussão analítica do diagnóstico inicial coletado via questionário *Google Forms*, percurso formativo empreendido mediatizado por oito encontros síncronos, avaliação da formação e validação das aprendizagens construídas aferidas pela produção e entrega do relato de experiência docente individualizado.

Por fim, a quarta e última seção pormenoriza as considerações tangíveis à nossa investigação, a qual tem centralidade na formação continuada de professores em contexto na Educação Infantil em uma dada realidade, mas com possibilidade de generalização a outras espacialidades e contextos educacionais e formativos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Com intuito de favorecer uma compreensão objetiva e aprofundada dos temas abordados, nesta seção apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Para tanto, os achados estruturam-se em duas subseções distintas que discutem a Educação Infantil e a formação de professores no cenário brasileiro.

Na subseção 2.1, intitulada “Educação Infantil: histórico, constituição e finalidade”, são discutidos os aspectos históricos, políticos e pedagógicos correlacionados à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, voltada para à formação integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Já a subseção 2.2, intitulada “Formação inicial e continuada de professores no Brasil: articulação com a Educação Infantil”, apresenta o pressuposto da formação de professores com alinhamento teórico e legal. Assim, ambas subseções são estruturadas de modo a fornecer embasamento teórico, essencial para as análises e considerações da pesquisa.

2.1 Educação Infantil: histórico, constituição e finalidade

A Educação Infantil é uma fase fundamental no desenvolvimento da criança, pois é nesse período que se estabelecem as bases para o aprendizado futuro, a socialização e a formação de valores. Trata-se de um momento em que a criança, com sua curiosidade natural e sua sede de exploração, começa a interagir com o mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. Neste espaço de aprendizado, a criança é vista como protagonista de sua própria história, encorajada a explorar, questionar e criar. Assim, ao abordarmos a Educação Infantil torna-se essencial a definição de criança. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998) destaca:

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (Brasil, 1998, p.21).

Compreendemos, pois, que a criança é sujeito histórico e de direitos, determinante e determinada pelo meio social e de pertencimento, seja por sua matriz primária familiar ou

por sua interação social com a comunidade escolar e seus entornos de convivência. Nessa mesma direção as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) registram a definição de criança como:

Sujeito histórico 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, 2010b, p. 12).

As DCNEI reconhecem a criança como sujeito de direitos, com suas próprias necessidades e possibilidades. Assim, a abordagem educacional voltada ao público de 0 a 5 anos deve respeitar a individualidade e a cultura de cada um. Isso porque a legislação tem sido fundamental para garantir que esse sujeito em desenvolvimento seja visto sob uma perspectiva de direitos. Ao reconhecê-lo como indivíduo com voz e interesses próprios, as leis contribuíram para uma mudança significativa na forma como a sociedade percebe e interage com a criança.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo o mais. (Kuhlmann Jr., 2010, p. 31).

Reconhecer a criança como sujeito social e de direitos é essencial para garantir um desenvolvimento saudável e pleno. Isso promove uma sociedade mais justa, na qual as crianças são vistas como partes ativas e valiosas da comunidade, contribuindo com suas perspectivas únicas. Esse reconhecimento deve ser uma prioridade nas políticas públicas, na educação e nas dinâmicas familiares, formando bases para um futuro mais equitativo.

Sarmiento e Pinto (1997), ao discutir o paradoxo e definição do conceito de criança e infância, evidenciam que a infância não é uma experiência universal; que embora seja tangenciada pela faixa etária até por volta dos 12 anos, possui características biopsicossociais e variantes intermitentes na possibilidade de nutri-la. A infância é uma construção social intergeracional. E para os autores as crianças são atores sociais de pleno direito, de modo que reconhecem a produção simbólica e cultural infantil e evidenciam que as políticas e pesquisas demandam olhar para as crianças, reconhecê-las como

protagonistas e tomar seu estatuto de realidade como parte da pesquisa e das ações educativas.

Neste preâmbulo de consideração da criança como base da ação educativa, a Constituição Federal de 1988 é um marco especial para a Educação Infantil. Antes de sua promulgação, a Educação Infantil não era reconhecida como etapa educativa e tinha correlação com assistencialismo e proteção materno-infantil. Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como direito fundamental da criança, passando a fazer parte do sistema educacional brasileiro e a ser consolidada como primeira etapa da Educação Básica.

A Constituição Federal estabelece no artigo 205 que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123). A constituição enfatiza a importância da educação como um direito fundamental de todos os brasileiros e a obrigatoriedade do Estado em promovê-la, juntamente com a participação da sociedade, buscando garantir a igualdade de acesso e qualidade de ensino em todos os níveis e etapas educativas.

A caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir da década de 70, lutaram — e ainda lutam — pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (Kuhlmann Jr., 2010, p. 197).

A Constituição brasileira, nominada de constituição cidadã, garante às crianças o acesso à Educação Infantil, de forma gratuita, prioritariamente na rede pública, e também estabelece a obrigatoriedade de matrícula na pré-escola a partir dos 4 anos de idade em conformidade com os incisos:

I—educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]
IV—educação infantil, auferida em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1988, p.123).

Essas normativas legais estabelecidas na Constituição proporcionaram um avanço significativo na Educação Infantil no Brasil, garantindo que as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Assim, impulsionou o

desenvolvimento de outras políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, orientações gerais e curriculares, aumento do número de creches e escolas públicas, a discussão e elaboração de currículos específicos para essa etapa da educação e orientações para a formação de professores.

Na direção de outras políticas públicas de direitos da criança, em 13 de julho de 1990 foi promulgada a Lei nº 8.069, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legislação fundamental para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes. No contexto da Educação Infantil, o ECA traz uma série de direitos e proteções específicas para essa faixa etária, contribuindo para materializar a educação integral na primeira infância. O capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 53 institui:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Brasil, 1990, p. 43).

Uma das principais contribuições do ECA para a Educação Infantil é a garantia do direito à educação de todas as crianças, pequenininhas e pequenas, independentemente de sua condição social, econômica ou de saúde. O estatuto estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, mas também reforça a importância da Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade**; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1990, p. 35, grifo nosso).

Além de registrar a garantia de atendimento educacional em creches e pré-escolas, o ECA estabelece diretrizes para a qualidade da Educação Infantil, como a necessidade de programas e projetos pedagógicos que respeitem a individualidade e o ritmo de aprendizagem de cada criança, a diversidade humana, preceitos da educação integral e inclusiva. Prevê a participação das famílias na educação, a fim de fortalecer a parceria entre família e escola. O ECA determina que as escolas devem adotar medidas de prevenção e combate à violência, além de estabelecer canais de denúncia e apoio para ações de proteção à criança e ao adolescente.

É marco na Educação Infantil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996), que trouxe avanços e mudanças significativas à esfera da Educação Infantil, com seção própria composta por três artigos com aspectos determinantes e tangenciais ao atendimento educacional da etapa.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (Brasil, 1996, p. 22).

A LDB desempenha um papel fundamental na definição de políticas e práticas para a Educação Infantil, assegurando direitos, promovendo a qualidade e defendendo uma abordagem que valoriza o desenvolvimento integral da criança. Ela garante a organização da Educação Infantil, ressaltando que é a fase inicial da Educação Básica, destinada às crianças de até 5 anos de idade e pode ser oferecida em creches (até três anos de idade) e pré-escolas (de 4 a 5 anos de idade). Desse modo, de acordo com o texto da referida lei, o objetivo da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família.

E, nesse decurso, surgem movimentos que fazem parte do processo de consolidação da Educação Infantil. Fundada em 1986, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que representa os dirigentes municipais de educação no Brasil. A UNDIME atua em diversas frentes, como articulação política, formação, troca de experiências e propostas de inovação na gestão da educação. Ela também participa de debates e formula ações que visem à implementação

de diretrizes e políticas que impactem o setor educacional, sendo sua principal missão defender os interesses dos profissionais que atuam na educação municipal.

Um importante movimento de ações voltadas para a Educação Infantil realiza-se por meio do Fórum de Educação Infantil do Paraná (Feipar), que é um espaço de discussão, colaboração e formação voltado para a Educação Infantil no estado do Paraná. O Feipar foi criado em 1988, por profissionais e instituições que atuam nessa área, com o intuito de promover o debate sobre as políticas públicas, práticas pedagógicas e a formação de educadores, além de buscar a melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças pequenas. A origem do Feipar insere-se em um contexto maior de valorização da Educação Infantil no Brasil, que passou a receber mais atenção nas últimas décadas. Esse movimento foi impulsionado por legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, a partir de 1996, reconheceu a Educação Infantil como um direito das crianças e parte da Educação Básica.

Por volta de 1993, através de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi criada uma nova coordenação voltada para à Educação Infantil, a Coordenação de Educação Infantil (Coedi), com a finalidade de organizar e implementar políticas educacionais que priorizassem a Educação Infantil, visando a garantir o acesso e a qualidade do ensino na primeira infância.

Em 1994, foi publicado pelo MEC o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, elaborado a partir das palestras que aconteceram no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, que aconteceu no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, em Belo Horizonte, em abril de 1994. Esse documento busca apontar diretrizes e orientações para a formação de profissionais que trabalham com crianças pequenas, enfatizando a importância de uma formação adequada e de qualidade para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Esse processo de discussão culminou com o I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília em agosto de 1994, no marco do Plano Decenal de Educação para Todos. A importância histórica do evento, do qual participaram representantes de órgãos das diferentes instâncias de Governo e da Sociedade Civil, especialistas, professores, pesquisadores e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil, motivou a publicação destes ANAIS, em que estão registradas as exposições realizadas em mesas redondas e painéis de relatos de experiências. (Brasil, 1994, p. 9).

O I Simpósio Nacional de Educação Infantil, evento de grande importância, ocorreu em 1994 em Brasília, sendo um espaço com foco na discussão e desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil. Realizado em uma época em que o tema estava ganhando

cada vez mais destaque nas pautas educacionais, o simpósio reuniu educadores, pesquisadores, gestores e interessados no tema para debater experiências, compartilhar conhecimentos e refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas à infância. O simpósio

[...] teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos” (Brasil, 1994).

O evento teve um papel significativo na construção e na valorização da Educação Infantil no Brasil, influenciando práticas e projetos futuros nessa área.

Movimentos em defesa da Educação Infantil, como os mencionados, contribuem para consolidar essa etapa da Educação Básica, promovendo debates e envolvendo a sociedade na construção de uma Educação Infantil articulada às demandas das crianças e da infância.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação, publicado em 1998, que estabelece princípios, diretrizes e objetivos para a Educação Infantil no país. O RCNEI é fundamental para nortear as práticas pedagógicas, garantindo que a Educação Infantil seja um espaço de aprendizado, desenvolvimento e socialização adequado às necessidades das crianças.

A organização do **Referencial** possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o **Referencial** é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. (Brasil, 1998, p. 7).

O RCNEI é um documento eletivo, mas que orienta as práticas educativas para a Educação Infantil no Brasil e tem como objetivo fornecer orientações e princípios que ajudem as instituições de ensino a garantir uma educação de qualidade para as crianças. A partir dele, diversas instituições de ensino passaram a integrar suas práticas pedagógicas e curriculares, promovendo uma educação mais inclusiva, lúdica e de qualidade, com respeito ao tripé de direitos: brincar, criar e aprender.

No processo evolutivo das políticas educacionais voltadas à Educação Infantil o documento mandatário para a Educação Infantil foram as primeiras Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil publicadas em 1999, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 01 de 7 de abril de 1999:

Art. 1º - A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino. Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (Brasil, 1999a, p. 1)

As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas em 1999, foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil e têm como objetivo principal orientar a formação e a prática pedagógica na Educação Infantil. Essas diretrizes representam um marco importante na definição de currículos, práticas educativas e políticas para essa etapa da educação.

No ano de 2009, realizou-se uma revisão dessas diretrizes, que foi aprovada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e, em 2010, publicou-se uma segunda versão revista e atualizada, estabelecendo que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (Brasil, 2010b, p. 11).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicadas em 2010, têm como objetivo orientar a oferta de educação na primeira infância no Brasil, reconhecendo essa fase como essencial para o desenvolvimento da criança. As diretrizes definem Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. (Brasil, 2010b, p. 12).

O documento das DCNEI define a concepção da Educação Infantil, de proposta pedagógica a organização de espaço, tempo e materiais, proposta pedagógica e diversidade, proposta pedagógica e crianças indígenas, proposta pedagógica e as infâncias do campo, práticas pedagógicas da Educação Infantil, avaliação e articulação com o Ensino Fundamental. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil reafirmam a importância desse período da vida para o desenvolvimento da criança e buscam orientar a elaboração de políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma educação que respeite e valorize a infância.

A Coedi, vinculada ao MEC e à Secretaria da Educação Básica (SEB), desde sua criação vem buscando debater e elaborar norteamientos, bem como documentos para Educação Infantil respaldada por centros de pesquisa, universidades, fóruns e diferentes segmentos da sociedade. Registramos e destacamos alguns documentos e publicações:

- Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso (2002);
- Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, v. 1 e 2 (2006);
- Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006);
- Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2006);
- Critérios para um atendimento em creche e pré-escola que respeite os direitos fundamentais das crianças (2009);
- Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009);
- Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010);
- Deixa eu falar! (2011);
- Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012);
- Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012);
- Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012);
- Oferta e demanda de Educação Infantil no campo (2012);
- Brinquedos e brincadeiras de creches (2012);
- Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de Educação Infantil (2013);

- Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de Educação Infantil: estudos propositivos (2014);
- Educação Infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo? (2014);
- Educação Infantil do Campo: proposta para a expansão da política (2014);
- Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações (2015);
- Território do brincar: diálogos com escolas (2015);
- Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015);
- Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015);
- Educação Infantil: em jornada de tempo integral (2015).

Enfim, uma gama ampla de materiais que conta com a participação ativa e fecunda de diversos pesquisadores da área, tendo em vista a consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

Outro documento de grande valia para a Educação Infantil, que tem em vista embasar a configuração curricular obrigatória para a etapa, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, de modo que sua versão final foi publicada em 2017:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017a, p. 7).

A BNCC constitui-se como documento que estabelece as diretrizes e os conteúdos essenciais que devem ser abordados na Educação Básica brasileira, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sua principal finalidade é garantir uma formação equitativa e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem, localização ou contexto social. A base propõe o desenvolvimento de dez competências gerais, “[...] que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção

de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”. (Brasil, 2017a, p. 18).

As competências buscam promover não apenas a formação acadêmica dos estudantes, mas também prepará-los para atuar de forma ética e responsável na sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e coletivo. A BNCC enfatiza a importância da educação integral, que considera as dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais dos estudantes.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, que já são citadas nas DCNEI (Brasil, 2010b). Por meio das competências e dos eixos estruturantes a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se, que são fundamentais para garantir o desenvolvimento integral das crianças, sendo, pois, orientações para que os educadores e as instituições de ensino promovam experiências de aprendizagem significativas.

[...] a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural. (Brasil, 2017a, p. 36).

Os cinco campos de experiências são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. As aprendizagens essenciais e comuns constituem-se de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que estão organizados em três grupos de faixas etárias: creche (crianças de zero a 1 ano e 6 meses e crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e a pré-escolar (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses). “Nesse aspecto, é importante compreender que a possibilidade de produzir conhecimento com as crianças a partir de um currículo organizado por campos de experiência é assumir que o conhecimento é construído dentro de nós e não fora” (Fochi, 2015, p. 227). Assim, o autor convida os professores a repensar suas práticas pedagógicas e a adotar uma visão que valorize a autonomia e a curiosidade das crianças na construção de seu próprio conhecimento.

A proposta dos campos de experiência educativa possibilita uma programação pedagógica construída a partir de uma pedagogia das relações, possibilita a constituição de um espaço de escuta, de respeito às

suas especificidades, de valorização da cultura construída pela criança nas suas diferenças, ouvindo-a, compreendendo-a, no intuito de garantir-lhe o direito de ser criança. A organização da programação pedagógica a partir do trabalho centrado nas experiências, além de valorizar as experiências das crianças, favorece ainda uma organização flexível e autônoma, na qual cada escola de educação infantil possa valorizar as suas experiências e culturas locais. Permite ainda que a escola da infância possa ter flexibilidade e autonomia para construir um projeto próprio, criativo a respeito das indicações do currículo. (Fochi, 2015, p. 243).

Nesse sentido, o autor parte da defesa de um currículo que valoriza o protagonismo infantil na construção do conhecimento, promovendo um ambiente pedagógico que é ao mesmo tempo respeitoso e inclusivo, onde cada criança é vista como um sujeito ativo, social e de direitos em seu processo de aprendizagem. A proposta de uma Educação Infantil centrada nas experiências e nas relações sociais possibilita um espaço rico para que as crianças possam desenvolver-se integralmente, dentro de suas singularidades.

Em suma, a BNCC estabelece diretrizes objetivas para a Educação Infantil, garantindo que todas as escolas, independentemente de sua localização ou contexto, ofereçam uma formação mínima e de qualidade às crianças na primeira infância. Ela é essencial para a construção de currículos que visam a promover uma educação equitativa, de qualidade e atenta às demandas do século XXI, preparando os alunos para serem cidadãos críticos e ativos na sociedade.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação, por meio da resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024, instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil:

A elaboração das Diretrizes partiu da revisão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil estabelecidos em 2016 e contou com um amplo trabalho coletivo que envolveu instâncias do MEC, a Undime e a Uncme, prefeituras, universidades, organizações da sociedade civil e uma consulta pública à sociedade. Art. 1º [...] com a finalidade de garantir a todos os bebês e crianças, do nascimento aos 5 (cinco) anos, o acesso e a permanência na Educação Infantil, bem como a qualidade e a equidade da oferta educativa em termos de gestão educacional, infraestrutura e ambientes educativos, processos pedagógicos e demais condições promotoras de sua aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2024, p. 1).

Nesse contexto, essa resolução enfatiza a universalidade do direito à Educação Infantil, ou seja, todas as crianças, sem exceção, devem ter acesso e permanência à educação, com um compromisso na qualidade e nas condições adequadas para que as crianças possam aprender e desenvolver-se integralmente durante os primeiros anos de vida.

De maneira concisa, podemos salientar que é fato registrado em lei a garantia do direito à Educação Infantil a todas as crianças do território nacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade. O sistema de educação brasileiro é estruturado para garantir a universalização do acesso à Educação Infantil, promovendo ações que visam a ampliar a oferta de vagas em creches e pré-escolas (Brasil, 2014). O Plano Nacional de Educação (PNE) tem como metas prioritárias a expansão dessa oferta, buscando não apenas atender à demanda, mas garantir qualidade no processo educativo.

Portanto, compreendemos que a promoção de políticas públicas e educacionais efetivas são essenciais para assegurar o direito à Educação Infantil e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida, em congruência com ação docente e prática educativa pedagógica que atenda as demandas e necessidades de toda e qualquer criança de 0 a 5 anos.

A partir dessa contextualização, a próxima seção trata das discussões sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil e dos elementos essenciais à docência nessa etapa educativa.

2.2 Formação inicial e continuada de professores no Brasil: articulação com a Educação Infantil

A formação de professores no contexto brasileiro é um aspecto fundamental no desenvolvimento da educação e no processo de ensino-aprendizagem. A qualidade da formação de um professor impacta diretamente a qualidade do seu trabalho dentro do âmbito escolar. Ao longo dos anos, a formação de professores tem passado por diversas transformações, buscando atender às demandas de uma sociedade em constante mudança e aos avanços tecnológicos. Nesse contexto, é necessário refletir sobre a formação permanente de professores e as práticas pedagógicas em relação ao exercício da docência e às atualizações necessárias para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo.

As propostas de formação de professores elaboradas nas últimas três décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil. Ao longo dos últimos 35 anos obtiveram-se avanços importantes no que tange à educação brasileira, de que alguns demarcadores são: a Constituição Federal de 1988; a regulamentação do Conselho Nacional de Educação (CNE), Lei n. 9.131 de 1995; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE)

decênio 2001-2011 (Brasil, 2001) e o PNE decênio 2014-2024 (Brasil, 2014). No último documento mencionado, em suas metas 15 e 16 definem-se estratégias para a formação de professores, fomentando formação inicial em integralidade dos profissionais da Educação Básica e continuada. Assim, a formação de professores torna-se pilar essencial à qualidade do ensino brasileiro e ao desenvolvimento profissional docente.

Um grande marco legal está respaldado na promulgação da Lei nº. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em 20 de dezembro de 1996, que trata dos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). (Brasil, 2009, p. 1).

Essa definição acerca dos profissionais que atuam na educação escolar básica é importante para garantir a qualidade da educação, a formação dos alunos e a formação necessária reconhecida pelo sistema educacional que o professor deve ter para atuar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). No artigo nº 62 da LDB nº. 9.394/96, que trata sobre formação inicial e continuada de professores, lemos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação

superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). § 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 2017b, p. 1).

Essa lei busca assegurar que a formação dos professores na Educação Básica siga critérios que garantam a qualidade do ensino, permitindo ao mesmo tempo uma inclusão gradual de professores com formação técnica específica. Ela reflete um compromisso com a formação de educadores qualificados, ao mesmo tempo que reconhece a importância de uma transição e adaptação a novas demandas educacionais, com estabelecimento de orientações para formação continuada de professores.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Referenciais para Formação de Professores, que têm como objetivo orientar a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Esses referenciais foram estabelecidos em um contexto de busca por qualidade na educação e pela necessidade de adequar a formação docente às demandas do sistema educacional brasileiro, e ressalta que:

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (Brasil, 1999b, p. 17).

Os Referenciais para Formação de Professores são, portanto, uma tentativa de estruturar e qualificar a formação docente no Brasil, alinhando-a às necessidades educacionais do país e promovendo a reflexão sobre o papel do professor na sociedade. Esses princípios ainda influenciam debates e políticas educacionais, refletindo a continuidade da busca pela melhoria da educação no Brasil.

Com efeito, no que tange aos profissionais da educação infantil, por um lado a legislação educacional vigente pontua acerca da formação de professores preferencialmente em nível superior para atuação na educação básica, por outro ainda admite a formação mínima a nível médio na modalidade normal, para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. (Ujiie, 2020, p. 32).

De acordo com Ujiie (2020), o respaldo financeiro para a educação só surgiu em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e

de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que começou a financiar essa fase educativa.

Em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que “[...] constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Brasil, 2002, p. 01). Essas diretrizes estabelecem competências, habilidades e conteúdos que devem ser contemplados nos cursos de formação de professores em nível de graduação, visando a garantir a qualidade da educação e a formação de profissionais capacitados. Posteriormente é que temos o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura plena em Pedagogia, registrando o campo de atuação da Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006, p. 1).

Essas diretrizes foram elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) e têm como objetivo garantir uma formação de qualidade, articulando teoria e prática na formação docente. Essas diretrizes são fundamentais para a construção de currículos que visem não apenas à formação técnica, mas ao desenvolvimento profissional docente, saberes curriculares, disciplinares e experienciais.

Destacamos a criação da Rede Nacional de Formação Continuada em 2004, a criação do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, a inserção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) no fomento da formação inicial e continuada de professores da Educação Básica em 2007 no Brasil, como tangenciais para a formação de professores, e a minha própria formação como pedagoga em polo, da Universidade Estadual de Maringá.

É importante mencionar outras importantes iniciativas no escopo da formação de professores brasileiros, sendo elas: Pró-Letramento (2005), Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência (2006), Plano Nacional de Professores da Educação Básica - Parfor (2009), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid (2010, 2014, 2018), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013) e Programa de Residência Pedagógica (2018), conforma aponta Ujiie (2020).

Neste bojo de políticas educacionais voltadas à formação de professores a Resolução nº 2 CNE/CP, de 1 de julho de 2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considera:

[...] a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (Brasil, 2015, p. 16)

Frente ao exposto vemos o estabelecimento de uma política de formação de professores preocupada com a realidade e o contexto de pertencimento de educadores e educandos, ou seja, articulada com a formação de professores em contexto. Assim a legislação, acerca da formação continuada de professores, apresenta a compreensão de que a realidade contextualizada deve ser ponto de partida para a formação de professores.

No entanto em contracorrente, em 2019, o Conselho Nacional de Educação aprovou por meio da Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta resolução indica um retrocesso e não ganhos formativos:

A perspectiva de formação docente presente na Resolução nº 02/2019 desconsidera todo o percurso histórico e os princípios de uma sólida formação de professores, envergando a educação brasileira para um indistinguível retrocesso que implica na precarização do trabalho docente. (Martinez; Vidal; Silva, 2021, p. 129).

Uma diretriz com elenco de competências e habilidades, enfoque de listas de conteúdos e sem verticalidade à realidade imanente. Assim, a Resolução nº 02/2019 colabora, em grande medida, para o aprofundamento da desvalorização da profissão docente, por meio do aligeiramento e da precarização da formação pedagógica de profissionais graduados não licenciados que desejam habilitar-se para o magistério. Como se não bastasse, o Conselho Nacional de Educação aprovou, ainda, em meio à pandemia da covid-19, a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tal resolução, aprovada sem nenhuma discussão acerca do conteúdo, é mais um ataque e retrocesso na formação de professores, e atende aos interesses das fundações privadas, favorece e estimula a privatização da formação continuada. Consideramos que é necessário refletir sobre a formação continuada de professores, para que as escolas sejam espaços de aprendizagem constante e comunidades de aprendizagem.

Nesta seara, seguindo o mesmo comportando idiossincrático, a Resolução nº 1 CNE/CP, de 27 de outubro de 2020, que dispõe acerca da formação continuada de professores, estabelece que é importante garantir:

Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; [...] Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. (Brasil, 2020, p. 4).

Apesar dos limites da resolução, temos um discurso que tem proximidade, em alguns momentos, com o conceito de formação de professores em contexto, que se nutre da realidade para a ação formativa docente, e converge para a seara da Educação Infantil, que é o foco deste estudo, sobre a qual Ujiie (2020) destaca que as especificidades do contexto social implicam o processo de desenvolvimento da criança, no espaço educacional em que se encontra, completando que o âmbito familiar e escolar é implicado e fundamental para o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos e que a formação de professores é essencial para captar e promover o processo de ensino-aprendizagem articulado às demandas reais.

Nessa perspectiva, Imbernón (2010), Ujiie (2019) e Nóvoa (2022) coadunam-se e convergem para a formação humana e profissional dos professores em diálogo com a realidade, sendo a escola lócus formativo, educativo e de profissionalização docente, alinhado à dinâmica do século XXI, no qual precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos,

reforçaremos, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização, neoliberalismo e tecnologização da educação (Nóvoa, 2022).

Defendemos a formação permanente de professores e/ou formação de professores em contexto, tanto na formação inicial quanto na continuada, visto que a formação inicial de professores é um processo fundamental destinado a preparar educadores para atuar no sistema de ensino brasileiro com coerência ao contexto de pertença. Esse processo geralmente abrange a formação acadêmica, que inclui disciplinas pedagógicas, conteúdos específicos da área de atuação e estágios curriculares em contextos escolares.

De acordo com Imbernón (2005, p. 65) “[...] a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, ou seja, esse processo deve ser visto como uma fase crucial, pois é nessa etapa que se constroem a base para a práxis educativa ao longo da carreira e deve contribuir para a formação de profissionais críticos, criativos e capazes de promover uma educação de qualidade.

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. (Imbernón, 2005, p. 66).

A formação inicial remete-nos à necessidade de uma abordagem educacional que não apenas forneça conhecimento, mas que também desenvolva atitudes ativas, facilitando a adaptação a um mundo em constante mudança e impulsionando o desenvolvimento contínuo e colaborativo. Com efeito, Tardif (2010) destaca quatro pilares fundamentais dos saberes docentes inerentes à formação inicial: os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Segundo Ujje (2019, p. 19), “A formação inicial de professores correlaciona-se às aprendizagens auferidas no espaço-tempo das escolas de habilitação profissional do professor, Magistério em Nível médio, Normal Superior e Licenciatura Plena em Pedagogia”. Logo, a formação inicial refere-se ao processo educativo pelo qual o futuro professor passa antes de ingressar na profissão. Geralmente, isso acontece em instituições de Ensino Superior, que oferecem cursos de Pedagogia e licenciaturas em diversas disciplinas. Já a formação continuada é o processo de aperfeiçoamento profissional ao longo da carreira do professor.

Nos últimos anos, a formação continuada de professores tem se tornado uma necessidade, especialmente diante das mudanças na sociedade e nas expectativas

educacionais. De acordo com os estudos de Imbernón (2010), a formação continuada refere-se a um processo educacional que se estende ao longo da vida do professor, ou seja, uma formação permanente, visando ao aprimoramento das práticas pedagógicas e ao desenvolvimento profissional. O autor destaca ainda que a formação não deve ser vista apenas como um evento isolado, mas sim como um processo contínuo que envolve a reflexão crítica sobre a prática, a atualização de conhecimentos e a construção colaborativa de saberes.

A formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação das práticas (Imbernón, 2010, p. 31).

Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada de professores é um processo essencial para garantir a qualidade do ensino e promover o desenvolvimento profissional dos professores. Os professores devem sentir-se motivados a aceitar mudanças e a implementar inovações em sua prática. Com isso, é possível avançar na qualidade do ensino e na formação dos alunos, garantindo uma educação dinâmica que atenda às demandas da sociedade.

Nesse sentido, Nóvoa (2002) enfatiza a importância da formação continuada como um processo vital para o aprimoramento da prática docente e para a qualidade do ensino. “A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão” (Nóvoa, 2002, p. 38).

Ao abordar a formação continuada de professores, Nóvoa (2022) convida-nos a superar dicotomias e tensões entre teoria e prática, escola e universidade, conhecimento pedagógico e conhecimento disciplinar, vocação e profissão, e adentrarmos uma terceira realidade e terceira dimensão da formação de professores que convalida ação parceira entre professores e formadores em prol da educação escolar e em favor do processo ensino-aprendizagem. Porquanto o “[...] ensino é uma profissão especial, sobretudo nas suas dimensões humanas, o que nos deve conduzir a valorizar as dimensões da personalidade e da profissionalidade que, nos dias de hoje, se traduzem também num reforço da colegialidade docente” (Nóvoa, 2022, p. 77). A formação de professores dá-se

por compromisso político, pedagógico e humano, e ação parceira comprometida com a educação.

O autor destaca, assim como Ujiie (2020), que a formação de professores inicial e continuada tem correlação com a formação em permanente processo de transformação, e é salutar pensar a formação inicial em relação com a indução profissional num contínuo formativo. São imprescindíveis ao cenário formativo aprendizagens ativas, pensamento crítico, uma experiência docente pautada na realidade, e a relação entre universidade, escola e sociedade no percurso de definir a especificidade da formação profissional de professores.

Nóvoa (2023), ao discutir acerca do futuro da educação, o papel do professor na construção da escola enquanto espaço público, as problemáticas que emergem no século XXI, as relações entre as pessoas, o digital, a realidade e a sociedade, destaca que nada substitui um bom professor, e nisso encontra-se a questão da formação humana de professores, que é base para o enfrentamento dos desafios da prática pedagógica.

Outrossim, pode-se aferir que o campo da Educação Infantil, assim como os demais da educação, está em constante transformação, com novas teorias, práticas pedagógicas e abordagens que surgem regularmente. De modo que a formação continuada em contexto permite que os professores se mantenham atualizados e formados sobre as melhores práticas e inovações na educação, para desempenhar uma educação de excelência dentro e fora da sala de aula com as crianças-alunos.

Imbernón (2010, p. 45) pontua sobre o trabalho colaborativo entre os pares, ação coparceira e diálogo, sendo que “[...] a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”. Desse modo, para o autor:

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve. (Imbernón, 2005, p. 69).

Para ele, a formação permanente refere-se ao processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que os professores devem realizar ao longo de suas carreiras. A formação permanente envolve várias dimensões, incluindo a reflexão crítica sobre a prática docente, a colaboração entre pares e a atualização de conhecimentos. Essa formação é entendida como uma responsabilidade coletiva, onde tanto os professores quanto as instituições educacionais desempenham papéis importantes para promover um ambiente de aprendizagem contínua.

Observa-se que a formação de professores é entendida como processo permanente e contínuo de desenvolvimento profissional, o qual alinha teoria e prática, reflexão e ação, escola e universidade, explicitando possibilidades e delineando meandros da ação pedagógica e formativa. Por essa via, ser professor implica ter sede de saber e ser capaz de aprender sempre, o que justifica o conceito de formação continuada e formação permanente. (Ujiie, 2019, p. 20).

Nessa seara, a formação continuada em contexto busca atender às necessidades e demandas do professor, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a troca de experiências, a pesquisa e a inovação pedagógica. Ela é crucial para enfrentar os desafios da educação contemporânea e para melhorar a qualidade do ensino, por meio do engajamento dos professores em práticas reflexivas e em comunidades de aprendizagem.

Assim, a formação continuada de professores em contexto deve refletir na prática, no trabalho do professor com as crianças da Educação Infantil; ela é essencial para garantir que os professores possam oferecer um ensino de qualidade, pensado nas necessidades de cada criança. Através de uma abordagem que valorize a formação contínua e a troca de saberes, é possível contribuir significativamente para a construção de um ambiente educativo de qualidade.

Os professores confrontam-se com a necessidade de reconstruir a identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente. (Nóvoa, 2002, p. 51).

A formação de professores em contexto é aquela que parte da captação da realidade, compreensão e análise para esboço do caminho no caminhar via dialogicidade, construção do conhecimento e resolução de problemas (Ujiie, 2019, 2020). Temos que buscar entender a realidade do âmbito escolar específico, e a partir dela traçar as metas junto com os professores, de acordo com as necessidades da instituição. Esse processo é dinâmico e dá-se por meio do diálogo, da construção colaborativa do conhecimento e da busca por soluções para problemas que surgem no dia a dia da prática docente.

Ujii (2019), ao discorrer sobre formação de professores em contexto, explana sobre a captação da realidade, a identificação dos problemas reais, a dialogicidade, a troca de experiência, o ensino com pesquisa e o forjar do conhecimento praxiológico no âmbito formativo como essenciais ao desenvolvimento profissional e à formação docente. Imbérnon (2010, p. 53) fortalece o explicitado em coaduno com a autora ao afirmar que “[...] sem se levar em conta a idiosincrasia do indivíduo e do contexto [...]” não existe poção mágica para mudança e transformação educacional.

Esse conceito de formação de professores em contexto, que se nutre da realidade para a ação formativa docente, converge para a seara da Educação Infantil, que é o foco deste estudo. Oliveira (2020, p. 106) destaca que “[...] as especificidades do contexto social implicam no processo de desenvolvimento da criança, no espaço educacional em que se encontra, completando que é muito importante o compromisso político, social e pedagógico dos docentes para com as infâncias na dinâmica educacional”.

Na seara da formação de professores em contexto, é extremamente importante a escuta sensível dos agentes envolvidos com a educação; a escuta em inteireza freiriana, escuta de corpo inteiro, captar a realidade, os limites e potencialidades para fomentar uma educação emancipatória (Freire, 1996). Ostetto (2017) utiliza o termo escuta sensível considerando a ação protagonista da criança, assim como em Reggio Emilia na educação italiana, a autora evidencia que pela qualidade da escuta, via respeito mútuo cultivamos confiança, capacidade de conexão de ser e estar com outro apreendendo em diálogo.

Ujii (2019), ao pontuar a importância da escuta sensível na formação continuada de professores, assinala o valor da ação parceira, da troca, do diálogo, da construção do conhecimento praxiológico, que é via de mão dupla entre o professor consolidado da base e professor formador, ambos compromissados e comprometidos com a formação humana em plenitude e potencial.

A formação continuada em contexto, de acordo com Ujii (2020), é arcabouço e elemento salutar à pesquisa-ação formativa, pois estrutura ação interventiva e construtiva ancorada em dialogicidade e troca entre seres humanos.

O diálogo em Freire (1996) é categoria do conhecimento, instrumentalizadora da formação humana, do processo do conhecimento e da relação pedagógica. A sociedade do conhecimento é dialógica, o ser social é dado ao diálogo, pelo qual se forma e se transforma. A formação continuada de professores em contexto é um caminho construído pela mediação dialógica, comunhão de pessoas, interesses e objetivos educacionais.

Nesse cenário, as propostas de formação de professores elaboradas nas últimas décadas visam à formação de um perfil profissional qualificado desde a Educação Infantil,

com o intuito de atender as funções indissociáveis de cuidado e educação desde a primeira infância, favorecendo a integração de um atendimento educacional pautado em conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, e que priorize a criança em suas múltiplas determinações: aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.

Frente ao exposto, defendemos a formação permanente ou formação em contexto; a construção de comunidades aprendentes no âmbito da Educação Infantil, creches, pré-escolas, com a finalidade de atender as funções indissociáveis de cuidado e educação na primeira infância, a fim de favorecer a integração de um atendimento educacional qualificado e de qualidade junto às EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), aos CMEI (Centros Municipais de Educação Infantil), aos NEI (Núcleos de Educação Infantil), o que entendemos ser necessário para atender a realidade educacional e os anseios dos professores. É algo delicado e desafiador, contudo possível, sobretudo a partir da formação continuada de professores em contexto, da escuta sensível, do diálogo, do caminho que se constitui para caminhar; enfim, da construção do conhecimento praxiológico, retroalimentado de teoria e prática, e do compromisso universal com a formação humana.

Dando tessitura a esta dissertação, na seção subsequente detalhamos o caminho metodológico empreendido em prol de dar materialidade à formação continuada de professores em contexto em um CMEI.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, o nosso objetivo é descrever o caminho metodológico da pesquisa, explicitar como ela foi organizada, a trajetória que percorremos durante o seu desenvolvimento, sendo que neste estudo nossa abordagem metodológica fundamenta-se na pesquisa-ação formativa (Junges, 2016) e na formação de professores em contexto (Ujii, 2019, 2020).

A pesquisa-ação formativa, segundo Junges (2016), é uma abordagem de pesquisa que envolve os participantes no processo de investigação e busca a melhoria de práticas e contextos. Nessa abordagem é importante a participação ativa dos envolvidos e da reflexão crítica sobre suas práticas. A pesquisa-ação formativa e colaborativa tem alinhamento com os preceitos expostos e enfoca uma ação planejada e estruturada gradualmente, que visa a transformação e a mudança no cenário da investigação.

Consideramos a pesquisa-ação formativa adequada à formação continuada de professores em contexto no CMEI, por seu delineamento de ação que destaca situação inicial, projeto de ação, realização de atividades e avaliação de resultados. Bem como a elegemos pelo que pondera a autora:

No âmbito educacional, especificamente da formação de professores, a pesquisa-ação destaca principalmente a práxis docente, de forma que os professores possam refletir sobre sua própria atuação, para que, a partir de sua realidade concreta, possam produzir conhecimentos para analisá-la, sustentá-la e/ou reorganizá-la, numa perspectiva formativa. (Junges, 2016, p. 128).

Nesse dimensionamento, a pesquisa-ação formativa é pertinente à nossa proposta de formação de professores em contexto, que se articula por um diagnóstico inicial de análise, o planejamento e viabilidade dos encontros formativos, realização de atividades e relato de experiência e avaliação analítica dos resultados da formação.

De acordo com Dionne, (2007, p. 79), “[...] a pesquisa-ação é principalmente uma modalidade de intervenção coletiva inspirada nas técnicas de tomada de decisão, que associa atores e pesquisadores em procedimentos conjuntos de ação [...]”. Na pesquisa em tela o nosso foco volta-se à melhora da prática educativa auferida em um CMEI de Astorga-PR, bem como à formação e desenvolvimento profissional dos participantes da pesquisa.

O foco da pesquisa-ação formativa é não apenas entender a realidade, mas também promover ações que resultem em transformações reais no contexto em que se insere, enfatizando mudanças significativas através de um processo reflexivo e participativo dos professores.

A pesquisa-ação é uma abordagem que visa promover mudanças práticas e ao mesmo tempo gerar conhecimento, ela envolve a colaboração ativa dos participantes na identificação de problemas e na busca por soluções. Com a pesquisa-ação, o docente desempenha um papel de pesquisador sobre: o conteúdo do ensino; a didática; a melhoria da aprendizagem dos alunos, os valores da educação (Thiollent; Colette, 2020, p. 61).

Para os autores, a pesquisa-ação oferece uma oportunidade para que docentes desenvolvam seus conhecimentos e experiências e, ao mesmo tempo, que impactem positivamente o aprendizado de seus alunos. Essa abordagem colaborativa e reflexiva tem o potencial de transformar não apenas as práticas pedagógicas, mas também a cultura escolar como um todo.

Dionne (2007) conceitua pesquisa-ação como um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos, com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situações educativas. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo; assim o eu gestora escolar/pesquisadora é implicado pelo lócus da investigação e pelas demandas formativas levantadas pelas professoras da Educação Infantil e pelo processo ensino-aprendizagem materializado na unidade educativa (CMEI).

Ujiie (2019), ao cunhar a formação de professores em contexto que pode se articular à formação inicial pautada na realidade e/ou a formação continuada, afirma:

A formação continuada em contexto é também arcabouço e elemento salutar à pesquisa-ação, que se estrutura na e com a ação interventiva e construtiva. Observa-se a proposição e a compreensão de uma formação permanente de professores que se compõem do diálogo, da troca, da parceria, do caminho feito de caminhar, da relação eu-outro e o contexto. (Ujiie, 2019, p. 23).

A autora evidencia ainda que a formação continuada de professores em contexto tem como ponto fulcral a articulação entre ensino e pesquisa e entre teoria e prática, na “[...] (re) construção do conhecimento, via ação investigativa, que é formativa e educativa ao mesmo tempo” (Ujiie, 2019, p. 23). Nesta correlação, observa-se sentido e significado em correlacionar no escopo de nossa pesquisa as duas dimensões evidenciadas: pesquisa-ação formativa (Junges, 2016) e formação continuada de professores em contexto (Ujiie, 2019, 2020).

Em termos procedimentais e metodológicos do desenvolvimento da pesquisa seguimos os imperativos éticos da pesquisa com seres humanos². O pontapé inicial da investigação deu-se pelo agendamento com a diretora do Departamento Municipal de Educação do município de Astorga-PR para diálogo e entrega da carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A), sendo que a partir deste encontro firmou-se compromisso para a materialização da pesquisa em um CMEI municipal. A autorização deu-se pela assinatura da carta de anuência (anexo A), firmando parceria para a realização da pesquisa.

Na continuidade, foi expedido um convite chamamento a todos os professores do CMEI em que a pesquisadora é gestora, que tiveram a escolha livre de participar da pesquisa e se inscreverem por meio da adesão ao Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) (Apêndice B). O total de professores nesta instituição é 26, sendo que 13 fizeram adesão neste momento inicial da pesquisa, pela assinatura do TCLE e respondendo um questionário no *google forms* (Apêndice C), o qual realiza parte da coleta de dados, tendo em vista captar as concepções e as demandas formativas das professoras da Educação Infantil.

Mediatizados pelo questionário enquanto arcabouço de orientação pautado na realidade, buscamos organizar a proposta formativa de acordo com as respostas do grupo de professores participantes. O diagnóstico inicial captou dezenove temáticas sugeridas para a formação, considerando aprofundamento para melhoria da prática educativa pedagógica e profissionalidade docente junto à primeira infância, segundo as professoras. A aplicação do questionário diagnóstico tem correlação com a captação da situação inicial para viabilidade do planejamento e tecitura elaborativa da formação continuada de professores em contexto e dados analíticos percucientes, apresentados na seção de resultados adiante.

No bojo da formação continuada de professores em contexto no CMEI, ofertamos um total de 40h, sendo: 6h de diagnóstico inicial: análise e devolutiva; 24h formativas: subdivididas em oito encontros síncronos via Google Meet de três horas cada; e 10h de validação: intervenção na prática educativa e relato de experiência.

No que diz respeito à definição da temática foco de cada encontro formativo, a escolha da temática inicial deu-se em diálogo entre a pesquisadora e a orientadora, considerando a dificuldade dos participantes em conceituar e definir criança e infância. No

² Esta dissertação está circunscrita no escopo do projeto de pesquisa de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva da orientadora. "Formação de Professores em Contexto e a educação: ação formativa e educativa", com registro junto à Divisão de Pesquisa do Campus sob o número 17.778.873-2 e Comitê de Ética 59734616.6.0000.0106.

ato de devolutiva do diagnóstico inicial, foi feita uma enquete sobre qual temática deveria iniciar a formação, sendo eleito o tema “Contaçon de história na Educação Infantil”. Esse procedimento ocorreu a cada encontro para definir a temática, estruturar o planejamento, realizar indicação de leitura e realizar elaboração da formação continuada de professores em contexto pautada na realidade, diálogo, respeito mútuo, troca de experiência e ação colaborativa de ensino e pesquisa. No quadro 1, temos registrado o cronograma da formação e a temática de cada um dos oito encontros.

Quadro 1 – Cronograma e Temas da Formação Continuada de Professores em Contexto no CMEI

Data	Temática foco do encontro
01/08/2024	Conceito de criança e infância
15/08/2024	Contaçon de história na Educação Infantil
29/08/2024	BNCC em ação na Educação Infantil
12/09/2024	Práticas lúdicas e inteligências múltiplas na Educação Infantil
26/09/2024	Brincadeiras e confecção de brinquedos
17/10/2024	Psicomotricidade
31/10/2024	Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante
14/11/2024	Musicalização na Educação Infantil

Fonte: Diário de Campo e anotações da formação continuada 2024.

A cada encontro, como forma de aprofundamento e ação complementar educativa e formativa, disponibilizou-se um texto e vídeos, antecipadamente, como indicação de leitura. O quadro 2 sintetiza as sugestões de leitura.

Quadro 2 – Indicação de leitura na formação continuada de professores em contexto no CMEI

Encontro	Texto/ Vídeo Indicado
1º	-ALEMAGNA, Beatrice. O que é uma criança? traduzido para o português por Monica Stahel. Martins-Fontes, 2010. Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=IZNRIHtn_5o -SULZBACH, Liliana. A Invenção da infância . 2000. Disponível em: http://www.portacurtas.com.br/pop_160.asp?cod=672&Exib=5937
2º	-UJIE, N. T. Literatura Infantil e ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança . Curitiba-PR: CRV, 2017. p. 95-109.
3º	-UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E. Práticas Pedagógicas, Linguagens e Infâncias: campos de experiência e proposituras de implementação . In: Nájela Tavares Ujii; Franciele Clara Peloso. (Org.). INFÂNCIAS PLURAIS: anais . 1. ed., v. 1. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021.

	p. 381-390. Disponível em: https://www.arcoeditores.com/files/ugd/4502fa_fcf91398cd014cb0a42e9645bdf0f0ff.pdf
4º	-UJIE, N. T. A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras. In: ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). Formação inicial no curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem. União da Vitória-PR, 2012. p. 61-73. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/sobre/livros-pibid/formacao-inicial-no-curso-de-pedagogia-a-praxis-educativa.pdf
5º	PASQUALINI, J. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69-100. Disponível em: https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf .
6º	-BLASZKO, C. E.; BLANCHET, A.; PORTILHO, E. L. Psicomotricidade na Educação Infantil: a práxis educativa aliada à ludicidade. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017. p. 233-246.
7º	-UJIE, N. T.; MITURA, M.; BLASZKO, C. E. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da educação infantil. In: UJIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. (Orgs.). Tributo à(s) infância(s) e educação. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 183-207.
8º	-HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004. UJIE, N.T. Teoria e metodologia do ensino da arte. Guarapuava-PR: Unicentro, 2016.

Fonte: Diário de campo e anotações da formação continuada, 2024.

Cada encontro teve um eixo temático para discussão sugerido pelos próprios participantes no diagnóstico inicial, e definido por votação em enquete via WhatsApp ou chat do Google Meet durante os encontros. A ação formativa foi idealizada pela pesquisadora com suporte da orientadora e de uma das pesquisadoras membro do GEPE/Unespar.

A realização dos encontros envolveu estudo de textos e compartilhamento de experiências e relatos, valorizando tanto a perspectiva individual de cada docente quanto a coletividade da atividade educacional, tendo como foco central a formação teórico-prática, a reflexão e a prática pedagógica dos participantes.

Ao final dos encontros formativos disponibilizou-se um questionário via Google Forms para avaliação da formação com quatro questões, sendo duas abertas e duas fechadas, e um espaço aberto para comentários adicionais, que fizeram parte da análise. Igualmente, orientaram-se as professoras da Educação Infantil participantes para o planejamento e realização de uma prática em acordo com as aprendizagens construídas, a ser escrita no formato de relato de experiência, em conformidade com o roteiro disponibilizado (Apêndice E).

O material de coleta de dados que frutificou a formação continuada de professores em contexto e pesquisa-ação formativa em seus momentos: situação inicial, projeção,

atividades realizadas e avaliação são analisados na seção seguinte, que tangencia resultados e discussão da investigação viabilizada.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO EM UM CMEI: DISCUSSÃO E RESULTADOS

Esta seção objetiva apresentar análises da formação continuada de professores em contexto em um CMEI, as discussões e resultados, em prol da formação de professores e de uma educação de qualidade.

Na subseção 4.1, intitulada “Discussões do resultado do questionário diagnóstico”, apresentamos os dados e análise da pesquisa realizada via Google Forms; enquanto que na subseção 4.2, intitulada “Percurso e processo da formação continuada em contexto em um CMEI”, discorreremos acerca do que ocorreu nos encontros formativos, na validação via relato de experiência docente e suas contribuições para a formação de professores e prática educativa pedagógica voltada à Educação Infantil.

4.1 Discussões do resultado do questionário diagnóstico

O diagnóstico inicial é uma ferramenta importante de avaliação, captação de dados, identificação de concepções, conhecimentos prévios, convicções, lacunas e demandas inerentes à docência e etapa instrumentalizadora da formação continuada de professores em contexto.

Nessa direção, mediatizados pelos dados coletados, podemos traçar um perfil das profissionais do CMEI e pontuar aspectos correlacionados às suas concepções na seara da Educação Infantil e Formação de Professores. Pontuamos que a captação se deu via Google Forms com quatorze questões, oito abertas e seis fechadas.

As questões fechadas tangenciaram idade, gênero, escolaridade, tempo de docência, tempo de docência na Educação Infantil e tipo de vínculo empregatício. Inteiramos que o questionário ficou aberto por vinte dias e cinquenta por cento (50%) das professoras do CMEI responderam, sendo esses dados explorados nesta parte do estudo.

No que tange ao perfil profissional das professoras da Educação Infantil, a totalidade das respondentes é do gênero feminino (mulheres); a idade obedece o interstício de 30 (trinta) a 50 (cinquenta) anos; todas as profissionais têm formação superior, sendo que 12 (doze) possuem Especialização na área da Educação e uma das professoras tem Mestrado em Educação; o tempo de serviço na Educação Infantil e na instituição é bem variado, de alguns meses a vinte cinco (25) anos, e a totalidade das professoras 13 (treze) tem vínculo empregatício efetivo junto à rede pública municipal de educação de Astorga-PR.

As questões abertas primaram por captar concepção de criança, infância, definição de Educação Infantil, formação de professores, formação continuada, formação de

professores em contexto, interesse formativo a partir da realidade e possíveis temáticas para formação continuada de professores em contexto.

No que no que diz respeito às concepções expressas de infância e criança, são bem difusas, e em alguns momentos coincidentes, como se não houvesse diferença entre elas. Falta compreensão às professoras que ser criança não significa ter infância, e que a infância, para além de uma fase da vida, é uma construção social intergeracional que varia no contexto de pertença e na garantia de direitos essenciais, como o brincar e a garantia de direitos essenciais (Peloso; Ujiie, 2020). Apenas duas professoras têm concepção clara da criança enquanto sujeito social e de direitos com respostas muito aproximadas à expressa pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010b) em relação a conceito de criança:

Criança é a pessoa de até doze anos de idade incompletos, um sujeito histórico e de direitos, que aprende por meio de brincadeiras, interações e relações com o meio, com o outro, com o mundo que a cerca. (P3)

Criança é um sujeito histórico e de direitos em construção social e formação integral que é mediada pelo mundo, a cultura, o meio e processo ensino-aprendizagem. (P12)

Em relação à Educação Infantil, dez (10) professoras a consideram como primeira etapa da Educação Básica dedicada às crianças de 0 a 5 anos; três professoras têm uma visão romantizada, como espaço de desabrochar natural da criança, no dimensionamento jardim da infância; mas observamos que as respostas em geral articulam o ideário de cuidado e educação peculiar e próprio à etapa da Educação Infantil.

As compreensões das professoras sobre formação continuada ficaram pulverizadas, pois quatro (4) professoras pensam a formação continuada como adquirir novos conhecimentos para aplicar na prática; três (3) professoras como um aperfeiçoamento profissional; duas (2) professoras veem-na como uma capacitação; duas (2) professoras afirmam ser cursos ofertados pelo município de aprimoramento docente, uma visão um tanto restrita; duas (2) professoras definem formação continuada como uma necessidade de busca pelo conhecimento, uma resposta um tanto aberta ou vaga. Ao serem questionadas sobre formação de professores em contexto, as respostas foram difusas e pouco claras:

É uma inovação em termos de formação de professores. (P1)

É o acesso ao que há de mais novo na área de atuação e metodologias de ensino. (P2)

Realista, otimista e que mostre, a nós docentes, que determinados conhecimentos e práticas são sim possíveis de serem aplicados à nossa realidade. (P3)

Formação tecnológica e inovadora. (P6)

Adquirir novos conhecimentos e métodos lúdicos de ensino aprendizagem. (P11)

Enfim, respostas que nos fazem inferir que não há lucidez do conceito, nem da dinâmica que cerca esta tipologia formativa. De acordo com Ujiie (2019), a formação de professores em contexto é aquela que no âmbito da formação continuada capta a realidade e as demandas, e as coloca como foco central do trabalho formativo e educativo, “[...] alinha teoria e prática, reflexão e ação, escola e universidade, explicitando possibilidades e delineando meandros da ação pedagógica e formativa” (Ujiie, 2019, p. 20).

O diagnóstico captou temáticas sugeridas para a formação que demandam aprofundamento para melhora da prática educativa pedagógica e profissionalidade docente junto à primeira infância segundo as professoras, sendo elas:

Quadro 3 – Temas sugeridos para encontros formativos pelas professoras do CMEI

TEMÁTICA FOCO	
Contação de histórias na Educação Infantil	Música e dança na Educação Infantil
BNCC na prática da Educação Infantil	A musicalização na Educação Infantil
Brincadeiras e confecção de brinquedos	TEA Educação Infantil
Bom professor e prática pedagógica educativa na primeira infância	Competências socioemocionais
Criação de ambientes confortáveis, seguros e instigantes	Tecnologia e educação
Estratégias inclusivas na Educação Infantil	Acolhimento e adaptação
Metodologias ativas na Educação Infantil	Relação família e escola da infância
Afetividade e respeito	Práticas e ludicidade na Educação Infantil
Identificar deficiências, distúrbios, dificuldades de aprendizagem	Psicomotricidade
Resgatando brinquedos e brincadeiras antigas	

Fonte: Organização da autora, coleta no primeiro semestre de 2024.

Tivemos dezenove (19) incidências de temas sugeridos para encontros formativos e cada participante deu cerca de três sugestões. Os três temas em destaque com negrito foram mencionados por seis participantes cada. No ato de devolutiva do diagnóstico inicial, foi feita uma enquete de qual temática deveria iniciar a formação, sendo eleita por maioria simples o tema: “Contação de história na Educação Infantil”.

A formação continuada de professores em contexto foi realizada com um total de 40 (quarenta) horas, sendo seis horas de diagnóstico inicial (questionário, análise e devolutiva), 24 (vinte e quatro) horas em encontros formativos remotos e 10 (dez) horas de

relatos de experiência feitos pelas docentes de intervenção na prática pedagógica da Educação Infantil após os encontros formativos, considerando validação das aprendizagens construídas.

A análise oportunizada pelo diagnóstico revela que as professoras do CMEI pesquisado têm grau formativo elevado e condizente com o almejado por lei, formação de professores em nível superior para atuação profissional na docência da Educação Infantil (Brasil, 1996), mas a formação inicial não se reflete em entendimento conceitual acerca de criança, infância, formação continuada de professores e formação de professores em contexto. Temos, pelas respostas apresentadas, um relativo distanciamento com as orientações e diretrizes curriculares da Educação Infantil, as Pedagogias da Infância, as teorias progressistas e colaborativas, aspectos que buscamos respaldar no processo formativo e educativo de constituição da formação continuada de professores em contexto, quando se retroalimentaram as concepções iniciais, de dialogicidade, troca entre pares, realidade do espaço-tempo de pertença e da significação e/ou (re)significação do conhecimento.

A análise do diagnóstico realizado por meio do questionário aplicado às professoras do CMEI permitiu compreender as concepções dessas profissionais sobre infância, criança, Educação Infantil e formação de professores. Observa-se que as professoras têm diferentes percepções sobre esses temas, mas é possível identificar a importância de considerar a infância como categoria intergeracional, definida em termos históricos, políticos, éticos, sociais e psicológicos, para além de fase de desenvolvimento que requer cuidados, atenção e respeito.

Outrossim, a Educação Infantil é vista como uma etapa da educação voltada para crianças de 0 a 5 anos, sendo válido conceber como ação educativa de complementaridade a educação familiar com compromisso social e pedagógico, no âmbito de formação integral da criança, em seus aspectos cognitivos, físicos, culturais, políticos e socioemocionais, que tem foco em interações e brincadeiras, numa construção interdisciplinar do conhecimento (Brasil, 2010, 2017).

Quanto à formação continuada, as professoras entendem que essa é uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos, aperfeiçoar habilidades profissionais e satisfazer necessidades específicas, mas não têm clareza do que abarca uma formação continuada de professores em contexto, aspectos que nos propomos a elucidar via mediação formativa.

Nesse sentido, a análise do diagnóstico serviu como ponto de partida para discussões e reflexões sobre as concepções e práticas educacionais das professoras,

visando a aprimorar a formação permanente e a qualidade do ensino na Educação Infantil. Por meio da aplicação do questionário direcionado às professoras, foi possível obter um panorama completo sobre a realidade educacional do CMEI, permitindo a identificação de pontos fortes e fracos das profissionais da unidade educativa que tomaram parte na pesquisa, bem como a proposição de ações específicas para aprimorar a qualidade do ensino via formação de professores em contexto na Educação Infantil.

Reiteramos que ao considerar o contexto, a realidade, as concepções, as perspectivas e experiências dos professores, as instituições educacionais poderão constituir comunidade de aprendizagem, baseada em grupo de aprendizagem, garantindo uma formação de qualidade ao exercício da docência e o pleno desenvolvimento profissional dos docentes.

Na subseção a seguir pormenorizamos e analisamos os encontros formativos e os relatos de experiência das docentes participantes da pesquisa que dão validação às aprendizagens construídas.

4.2 Percurso e processo da formação continuada em contexto em um CMEI

A partir da análise do diagnóstico, considerando os temas sugeridos, iniciamos os nossos encontros formativos, por meio de formação continuada de professores em contexto em um CMEI. Os encontros foram pautados em Ujiie (2019), que ressalta a importância do diálogo entre os professores, sendo possível compartilhar experiências a partir de um processo contínuo e permanente de formação de professores, pautado em uma aprendizagem colaborativa entre os pares, com o foco na qualidade da educação.

O primeiro encontro formativo aconteceu no dia 01/08/2024. Na ocasião realizamos a devolutiva do diagnóstico inicial e discutimos a temática “Conceito de criança e infância”, via apreciação do documentário “A invenção da infância”, da diretora Liliana Sulzbach (2002), e da obra literária “O que é uma criança?” de Beatrice Alemagna (2010). A partir das duas obras fomentamos a discussão e o diálogo; o material organizado em slides trabalhado neste e nos encontros subsequentes encontram-se no Apêndice D à disposição para leitura e apreciação.

Do total de treze (13) professoras que aderiram à pesquisa ao responderem o questionário diagnóstico, estiveram presentes nove (9), sendo que uma delas é professora do CMEI, mas não havia respondido o questionário diagnóstico. Neste primeiro encontro, as professoras estavam tímidas, receosas até mesmo para se apresentarem. A metade das professoras estava com a câmera fechada. Apenas uma professora esteve bem falante

nesse primeiro encontro, mas a todo tempo buscamos suscitar o diálogo formativo e educativo, em congruência com o que discute Nóvoa (2022), no que diz respeito à constituição do terceiro lugar formativo, de um terceiro gênero de conhecimento que congregue conhecimento científico e conhecimento prático na constituição dos saberes docentes e via formação síncrona no Meet, buscamos constituir o terceiro lugar da presença coletiva e dialógica em favor da formação humana das professoras.

No dia 15/08/2024, a temática do encontro foi escolhida por enquete dentre os três temas mais mencionados e versou sobre “Contação de história na educação infantil”. A indicação de leitura de aprofundamento deu-se com o capítulo “Literatura infantil e ação educativa: a arte de contar histórias e encantar” (Ujiie, 2017). Neste dia, compareceram ao encontro seis (6) professoras; apenas uma (1) professora estava com a câmera aberta. Continuamos a incentivar discussões e trocas de experiências no decorrer dos encontros formativos. Tivemos três (3) relatos de exemplificação com contação na Educação Infantil, sendo dois (2) realizados pela mesma profissional. Dentro do contexto formativo, para além de tomar a realidade como ponto de partida, Oliveira (2020) ressalta que é importante constituir clima harmônico e vínculo para que as trocas entre os pares sejam fecundas e constituidoras de comunidades de aprendizagem.

Evidenciamos que, ao propor e conduzir uma formação continuada de professores em contexto, o intento é nutrir formação e diálogo produtivo, que se mantenha na unidade de ensino como aspecto de retroalimentação da práxis educativa, no durante e no após o curso de formação continuada.

Encontro a encontro, o Quadro 3 de registro temático de sugestões do questionário diagnóstico deu-se retomado com as participantes da pesquisa, como condutor e definidor da temática de continuidade do curso de formação. O terceiro encontro ocorreu no dia 29/08/2024 com o tema “BNCC na Educação Infantil”. Compareceram ao encontro cinco professoras, foi disponibilizado para leitura o capítulo “Práticas pedagógicas, linguagens e infâncias: campos de experiência e proposituras de implementação” (Ujiie; Blaszkó, 2021). Registramos que boa parte das leituras orientadoras dos encontros são produções oriundas do GEPE, liderado pela orientadora desta dissertação, que há mais de duas décadas dedica-se à pesquisa e às produções com verticalidade na formação de professores inicial e continuada.

Nesse encontro, foi importante estabelecer o diálogo e a compreensão dos campos de experiência como campos guia interdisciplinares à ação educativa, o que despertou o interesse e atenção das participantes do encontro. As professoras manifestaram-se, destacando e mencionando que o RCO (Registro de Classe On-line da Rede de Ensino do

Paraná), implementado no cenário paranaense, admite apenas registro de um campo de experiência por vez vinculado às atividades pedagógicas, o que não corresponde à especificidade da etapa da Educação Infantil. De acordo com elas, esse aspecto precisa ser revisto e adequado à especificidade da etapa, aspecto com que coadunamos conforme nossa percepção de gestora/pesquisadora da área.

Podemos observar que, encontro a encontro, embora com um quantitativo flutuante e variável de participantes, as professoras da Educação Infantil foram desinibindo-se e abrindo-se às trocas e diálogos pautados na experiência e realidade.

O quarto encontro aconteceu no dia 19/09/2024 e tivemos como tema “Práticas lúdicas e inteligências múltiplas”; o texto base para leitura indicado foi o capítulo “A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras” (Ujiie, 2012). Este encontro aconteceria no dia 12 de setembro, mas devido a um compromisso das professoras, houve essa mudança de data por solicitação das participantes. Neste encontro, compareceram cinco professoras. Percebemos maior interação das professoras, sendo participativas. Uma das professoras que estava mais tímida interagiu por meio do *chat*; as câmeras neste encontro estiveram todas abertas em imagem, e pouco a pouco o ambiente de interação síncrona foi constituindo-se num lugar de presença coletiva e dialogicidade.

Freire (1996) pondera que quem forma se forma e se reforma ao formar. A troca entre pares, e entre as participantes da pesquisa e formadoras que tomaram parte no curso, referendam a máxima freiriana de aprendermos todos juntos em comunhão uns com os outros.

No quinto encontro, em 26/09/2024, partilhamos com nossa convidada Profa. Dra. Aline de Novaes da Conceição (Unesp/Marília), pesquisadora membro do GEPE. Na ocasião a temática foco foi “Brincadeiras e confecção de brinquedos”; a indicação de leitura foi um capítulo de Juliana Pasqualini (2016), intitulado “O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar”. Neste encontro, estiveram presentes nove professoras. A professora Aline conseguiu trazer as professoras para o diálogo e discussão durante todo o encontro. Realizou-se uma atividade interativa no *padlet*, no qual as professoras escreviam as brincadeiras da sua infância e as respostas apareciam em tempo real na tela; todas participaram desse momento de interação e discussão.

Em outro momento do encontro, a professora Aline abordou as atividades principais desenvolvidas pelas crianças; nesse momento houve a interação de uma professora com um relato de experiência, que afirmou:

A atividade principal é real na Educação Infantil. A criança simboliza, faz o preparo da comida, brinca de cabeleireiro, de manicure, e juntos com os outros fazem o movimento de tirar cutícula, esmalte, pela imitação. As crianças estão evoluindo pelos estímulos recebidos, evoluindo a coordenação motora; como que é importante o convívio com outras crianças, formando a criação da personalidade. A criança que frequenta CMEI e recebe os estímulos necessários para a faixa etária. A formação da criança é contribuição do professor, que é mobilizada por interações e brincadeiras na etapa. (P3)

Este relato torna a formação em contexto primordial, pois por meio da escuta sensível, considerando os conhecimentos, essa troca de experiência vem corroborar, de acordo com os estudos de Ujiie (2019, p. 23), “[...] a formação permanente de professores que se compõem do diálogo, da troca, da parceria, do caminho feito de caminhar, da relação eu-outro e o contexto”. No quadro abaixo seguem algumas das interações via *chat* durante o encontro formativo:

Quadro 4 - Interações via *chat* realizadas no quinto encontro formativo

P1	<i>As telas tomaram conta, as crianças não brincam mais. O CMEI é espaço para brincadeira.</i>
P3	<i>O que os bebês gostam é de música e materiais recicláveis. Alguns bebês já conseguem pedir água para beber e caminham em direção ao banheiro para trocar o cocô.</i>
P6	<i>Os bebês são apaixonados pelas histórias e dramatizações. Tem alguns que já estão brincando de achar e esconder no berçário.</i>
P11	<i>O afeto e o amor são muito importantes na Educação Infantil. Na faixa etária de 3 anos está muito forte o faz de conta, a comida, o passeio de carro e maquiagem.</i>
P12	<i>O faz de conta, a imitação e a imaginação podem ser despertados cada vez mais cedo mediante estímulo.</i>

Fonte: Dados coletados no encontro formativo em 26/09/2024.

Durante o quinto encontro, percebemos com mais vigor as correlações que professoras da Educação Infantil fazem entre teoria e prática pautadas em sua realidade, refletindo sobre o seu trabalho, o que já realizam com as crianças e o que podem trazer de novo para o âmbito educacional mediatizadas pela formação continuada de professores em contexto.

O sexto encontro da formação em contexto aconteceu no dia 17/10/2024, com o tema “Psicomotricidade”; o texto de orientação do encontro foi o capítulo “Psicomotricidade na Educação Infantil: a práxis educativa aliada a ludicidade” de autoria de Blaszkó, Blanchet e Portilho (2017), sendo a primeira autora também membro integrante do GEPE. Neste dia as interações foram esparsas em comparativo com o encontro anterior; iniciamos o encontro com cinco professoras e finalizamos com quatro.

É válido registrar que a temática do encontro elegeu-se como de interesse pelas participantes, mas que não mobilizou trocas significativas, talvez pelo cansaço da jornada de trabalho, considerando que a formação continuada se desenvolveu com agendamento prévio no período noturno, ou seja, terceiro turno de atividade das participantes, uma vez que todas têm jornada integral no CMEI (matutino e vespertino), com 40 horas semanais. Ao longo dos encontros formativos síncronos, fomos realizando alguns *prints* de tela como registros e documentação da formação, os quais podem ser visualizados no Apêndice F.

Em 31/10/2024, aconteceu o sétimo encontro formativo, com o tema “Criação de ambiente confortável seguro e estimulante”, e como texto de suporte e respaldo da discussão foi realizada a indicação do capítulo “A aventura na intervenção educativa no espaço externo da Educação Infantil” de autoria de Ujiie, Mitura e Blaszkó (2022). Neste encontro, compareceram sete (7) professoras e o diálogo foi mais fluido, com participação na discussão. O entendimento do espaço como um terceiro educador e fomentador de aprendizagem é bem presente no discurso das professoras deste CMEI. Temos a presença de uma compreensão significativa de espaço educativo das participantes da pesquisa, que está para além da sala de referência.

Ponderamos que a organização do espaço faz parte das práticas cotidianas na Educação Infantil e que, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010b), assim a organicidade espacial deve ser planejada e estruturada visando a oportunizar espaços para interações e brincadeiras, de modo que as crianças possam interagir, brincar, criar, aprender, conhecer e agir, vivenciando, descobrindo e construindo novas experiências e aprendizagens.

O espaço educativo é, portanto, aquele pensado para promover o aprendizado por meio da interação do educando com o espaço físico, natural e social (Ujiie; Mitura; Blaszkó, 2022). Para que um espaço escolar seja considerado educativo, de acordo com as DCNEI, é necessário que o projeto arquitetônico seja adequado à proposta pedagógica (Brasil, 2010b). O espaço educativo é aquele que tem o intuito de passar um aprendizado à criança-aluno e ao educador também, de desenrolar o planejamento pedagógico dentro do espaço; por isso ele deve ser receptivo, organizado e sempre que possível inovado.

O último encontro teve como tema “Musicalização na Educação Infantil”, no dia 14/11/2024. Foi disponibilizado para aprofundamento complementar do encontro o livro “Teoria e metodologia do ensino da arte” (Ujiie, 2016) e o artigo “Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola” (Hummes, 2004). Neste encontro tivemos interações e participações, as quais transcrevemos no Quadro que segue:

Quadro 5 - Falas das professoras realizadas no oitavo encontro formativo

P2	<i>O quanto materiais recicláveis do dia a dia são importantes para trabalhar com nossas crianças; reinventando, podemos explorar os sons e criar música.</i>
P3	<i>Neste encontro fui viajando e pensando várias outras possibilidades/formas de trabalhar dentro da sala de aula.</i>
P5	<i>Projeto de cantigas de roda: história do peixe vivo; trouxe o Barbatux para as crianças verem, que trabalha os sons do corpo. Trouxe a possibilidade com os sons do corpo, música e objetos. Minha colega de sala não conhecia e ficou encantada, foi uma troca de experiência muito importante.</i>
P12	<i>O encontro de hoje lembrou uma professora que marcou minha infância, jamais vou esquecer os encantamentos que esta professora trouxe pra minha vida com música. Hoje busco trazer atividades para as crianças, seja na forma de poesia, fábulas, histórias, coisas que marcam. Na área externa as crianças gostam de observar o espaço, o ambiente e o entorno do CMEI, por lá vez ou outra tem umas maritacas cantando. Os bebês gostam de observar, sabe. Aí conversei com uma conhecida que tem uma de estimação e trouxe uma maritaca para as crianças na sala de aula. Foi puro envolvimento, ficamos tentando imitar o som da maritaca junto com os bebês. Acredito que essa experiência tenha marcado positivamente a vida dessas crianças. Pequenos detalhes nos marcam igual a professora que este encontro me fez lembrar.</i>

Fonte: Dados coletados no encontro formativo em 14/11/2024.

As interações e participações das professoras demonstram que, ao realizarem imersão no espaço-tempo da formação continuada de professores em contexto, vão entretecendo diálogos entre teoria e prática, saberes docentes e saberes experienciais, reflexão e ação, consolidando a apropriação do conhecimento e novas aprendizagens que poderão refletir e reverberar em sua ação docente e prática educativa pedagógica cotidiana.

O respeito mútuo e a escuta sensível acompanharam a formação desde o diagnóstico, sendo presentes em todos os encontros formativos, o que foi elemento essencial ao diálogo e construção do conhecimento. Para além da avaliação processual, ao final do encontro, foi disponibilizado via Google Forms um questionário de avaliação da formação continuada de professores em contexto no CMEI, com duas questões fechadas e duas abertas, além de um espaço livre para comentários adicionais.

O questionário de avaliação final da formação em contexto foi respondido por seis (6) profissionais. A questão um com Escala Likert³ tangencia e avalia cinco (5) itens: 1. domínio de conteúdo das formadoras; 2. conteúdo da formação; 3. metodologia do curso; 4. indicação de leituras; e 5. atendimento de expectativa em relação à articulação entre teoria e prática da formação de professores em contexto. Todos os itens foram

³ A escala Likert é um tipo de escala psicométrica, cujas categorias de respostas devem dar conta da pluralidade de sentidos e significados a captar, especificando o nível de concordância com a **afirmação**. Em geral possui cinco ou mais possibilidades de resposta. No questionário em pauta as opções foram cinco, sendo elas: plenamente, satisfatoriamente, razoavelmente, parcialmente e insatisfatoriamente.

selecionados pelas participantes respondentes como atendidos plenamente no decurso da formação.

No que dispõe a questão dois (2), foi inquirido qual o percentual de aplicabilidade das aprendizagens construídas ao longo do curso na prática educativa pedagógica da Educação Infantil; das respondentes, quatro referendaram a aplicabilidade em 100% e duas em 90%.

Em correlação à temática tratada nos encontros formativos mais significativa à prática educativa pedagógica e ao cotidiano da Educação Infantil, as respondentes registraram:

A musicalização na Educação Infantil, porque abrange todas as faixas etárias desde os bebês com intencionalidade, apresentando relevantes possibilidades de criação, memória e desenvolvimento psicomotor. Em meio à ampla gama de ideias de conhecimentos, somos protagonistas de vivências e descobertas memoráveis. (P3)

Musicalização; percebi o quanto tenho possibilidade para trabalhar diversos tipos de sons, foram abordados vários exemplos significativos. (P5)

Contação de história e musicalização na Educação Infantil. Pelo fato das crianças serem pequenas e gostarem muito dessas práticas de forma a serem atraídas para aprendizagem, de forma a se desenvolverem. (P6)

Contação de história, foi muito importante as orientações de escolha por faixa etária. (P8)

Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante. É muito importante pensar a questão espacial na Educação Infantil, o encontro abriu horizonte para várias reflexões. (P9)

O brincar na Educação Infantil, considerando ser atividade principal da criança e a importância na infância. (P12)

A questão quatro sugeriu registro de outras temáticas para formações futuras e suscitou menção de “Inclusão na Educação Infantil” por três professoras, “Inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil”, “Atividades pedagógicas com bebês” e “Dança na Educação Infantil”. As temáticas convergentes ao TEA e à dança já tinham aparecido grafadas de modo diferente no Quadro 3, que evidencia temáticas sugeridas no diagnóstico inicial e que permanecem de interesse.

No espaço aberto livre para comentários adicionais, tivemos os registros que seguem:

Grata por experienciar tamanha amplitude de possibilidades no aperfeiçoamento em meu trabalho docente. A reflexão de que quando usamos a criatividade embasadas nas pertinentes sugestões didáticas, as

propostas tornam-se enriquecedoras, direcionadas a uma educação integral. (P3)

Foi muito bom participar desses encontros, acredito que irá contribuir muito para o meu trabalho pedagógico. Obrigada pela oportunidade de adquirir novos conhecimentos. (P5)

Como foi importante esses momentos de aprendizagem, e como contribuíram para minha formação profissional; deveriam ocorrer mais momentos assim, durante o ano letivo. Grata. (P6)

O pouco que consegui participar foi top, nota 10. Formações dessa natureza deveriam ser em serviço para todos participarem. (P8)

Quero parabenizar a mestranda Míriam Roza pelo desenvolvimento dessa pesquisa. Pesquisa essa de suma importância para a melhoria das práticas pedagógicas na Educação Infantil. (P9)

Os profissionais da educação infantil precisam ser valorizados! As crianças não brincam apenas nos CMEIs. (P12)

Os comentários livres revelam uma boa recepção da formação continuada de professores em contexto, ressaltam a pertinência das temáticas abordadas. Ao mesmo passo, denunciam que a valorização dos profissionais da Educação Infantil é pauta emergente e que a formação continuada de professores em contexto demanda-se como coparceira com a rede para garantir realização em serviço, tendo em vista maior adesão e efetividade.

No que tange à etapa de validação da formação via entrega do relato de experiência docente, apenas três (3) participantes da pesquisa o fizeram, considerando o roteiro. Esses estão incorporados no Apêndice G. Tivemos um relato em relação à proposição pedagógica “Acertando a boca do urso”, o qual podemos considerar uma intervenção brincante com a confecção de material pedagógico com materiais recicláveis, interatividade e desenvolvimento psicomotor junto à turma. Outro relato evidenciou a construção da espacialidade “Tenda da Leitura”, que tem correlação com o espaço como educador, criação de ambiente confortável, seguro e estimulante para ocupação pelas crianças, considerando exploração leitora. O terceiro relato aborda o “Brincar heurístico: exploração de ambientes estimulantes”, e também tem convergência com as discussões relacionadas ao sétimo encontro, “Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante”, valorizando interações e o brincar exploratório livre na primeira infância como fonte de aprendizagem.

Embora a adesão em relação à elaboração dos relatos tenha sido realizada por um contingente menor do que o esperado, demonstra efetividade das aprendizagens construídas ao longo da formação continuada de professores em contexto no CMEI.

Ao final do curso de formação continuada de professores em contexto, que esteve vinculado ao projeto de extensão da orientadora Formar em Ação, foi possível auferir certificação a 9 profissionais, sendo 3 com carga-horária integral (40h) e aproveitamento de 100% e 6 com carga-horária parcial (30h) e aproveitamento de 75%.

Enfim, a pesquisa-ação formativa idealizou-se e materializou-se pela pesquisadora com suporte da orientadora e de uma das pesquisadoras membro do GEPE/Unespar. A realização dos encontros envolveu estudo de textos, compartilhamento de experiências e relatos, valorizando tanto a perspectiva individual de cada docente quanto a coletividade da atividade educacional, tendo como foco central formação teórico-prática, a reflexão, a prática pedagógica das participantes, a materialidade da formação continuada em contexto pautada na realidade e, pelos dados apresentados e analisados, ponderamos que logrou êxito em seu delineamento e percurso constituído passo a passo no caminhar da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como propósito compreender e fomentar a formação continuada de professores da Educação Infantil em contexto, por meio da escuta sensível e da ação colaborativa, reconhecendo a centralidade da prática docente situada, dos saberes construídos coletivamente e da escuta como princípio formativo. A experiência aqui sistematizada não se encerra em si mesma, mas propõe-se como uma contribuição concreta à reflexão e à prática de formação de professores, sobretudo no interior das instituições escolares da Educação Infantil.

Este trabalho emergiu do chão da escola, do lugar de fala de uma gestora-professora-pesquisadora que, movida por inquietações legítimas acerca da formação dos professores de sua unidade, buscou caminhos possíveis para a transformação da prática educativa. Ao adotar a pesquisa-ação formativa como abordagem metodológica, foi possível realizar um movimento investigativo em que teoria e prática não apenas dialogam, mas entrelaçam-se em um processo de coautoria entre pesquisadora e participantes. A formação em contexto foi construída a partir das vozes e das necessidades das professoras, respeitando suas realidades, seus tempos e seus saberes. A escuta sensível e a ação colaborativa não foram apenas conceitos teóricos mobilizados, mas fundamentos práticos que orientaram cada etapa do percurso formativo.

Foram ofertadas 40 horas de formação, divididas entre diagnóstico inicial, encontros formativos síncronos e relatos de experiência. Os dados revelam aspectos importantes: das 26 profissionais convidadas, 13 aderiram inicialmente, mas a frequência oscilou ao longo dos encontros e apenas três participantes finalizaram todas as etapas previstas. Apesar disso, os relatos e devolutivas indicaram que a formação foi relevante, pertinente e aplicável à prática cotidiana. A escuta ativa, a pertinência dos temas abordados e o espaço para diálogo foram destacados como elementos diferenciais da proposta.

Essa realidade aponta para desafios objetivos enfrentados pelos profissionais da Educação Infantil, especialmente no que diz respeito à sobrecarga de trabalho, à formação realizada fora da jornada laboral e à ausência de políticas que garantam tempo, espaço e reconhecimento institucional à formação continuada em serviço. Tais fatores limitaram a adesão e a permanência das participantes, revelando tensões entre a intenção formativa e as condições concretas de sua efetivação. No entanto, esses limites, longe de deslegitimar a pesquisa, reafirmam sua importância: ao olhar para a formação a partir da realidade concreta, escancarando o quanto ainda precisamos avançar na construção de propostas de formação continuada que respeitem os sujeitos, suas histórias e seus contextos.

A escuta sensível, defendida ao longo de toda a pesquisa, mostrou-se como eixo de humanização da prática formativa. Escutar, nesse contexto, significa reconhecer o outro como legítimo na interlocução, validando suas vivências e criando espaços de pertencimento. A ação colaborativa, por sua vez, viabiliza a construção coletiva do conhecimento, rompe com a lógica individualizante da formação e resgata o valor do coletivo no desenvolvimento profissional. Ambas, escuta e colaboração, conformam um ethos formativo que se pretende emancipador, ancorado nos princípios da dialogicidade freiriana e na valorização dos saberes da experiência.

É importante salientar, que como gestora/ professora, ao lembrar as formações de professores ofertadas pelo município, das quais já havia participado, informo que não eram relacionais; a comunicação era unilateral, do formador para os profissionais, e os temas gerais relacionados à Educação Infantil. Ao participar diretamente dessa formação continuada de professores em contexto, para além de planejar, vivenciei mudança de perspectiva formativa, percebo que os temas foram relacionados diretamente com a prática e necessidades da instituição, escolhidos pelas professoras, oferecendo possibilidades e aprendizagens específicas relacionadas diretamente com a prática do nosso CMEI.

Nessa formação de professores em contexto, apesar da limitação de participação por não ser em serviço, percebemos o interesse das professoras que participaram, sendo observada troca de experiências entre os pares, aplicação na prática com as crianças e diálogos realizados na unidade entre as professoras. Assim, contribuiu para que as professoras pudessem repensar suas práticas e perceber a importância do trabalho coletivo em contexto, e que a formação de professores é um processo contínuo, aliando teoria e prática, que tem reflexo na docência de maior qualidade que se volta às nossas crianças da Educação Infantil.

Ao longo do percurso, esta dissertação também contribuiu para a discussão sobre as lacunas ainda existentes na produção científica sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil no Estado do Paraná e, mais especificamente, no município de Astorga. O levantamento bibliográfico evidenciou que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas formuladas, ainda são escassas as pesquisas que investigam de forma situada as práticas formativas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. A pesquisa, portanto, insere-se nesse campo como uma contribuição significativa, ao valorizar o contexto como elemento estruturante da formação e ao propor uma metodologia participativa e sensível às singularidades locais.

Diante do exposto, é possível afirmar que a formação continuada de professores em contexto, quando alicerçada na escuta, no diálogo e na colaboração, tem potencial

transformador. Não se trata de uma fórmula pronta, mas de um processo em constante construção, que requer intencionalidade política, sensibilidade pedagógica e compromisso coletivo. A efetivação de formações significativas passa, inevitavelmente, pela construção de políticas educacionais que garantam condições objetivas para a participação dos profissionais da educação: tempo na jornada de trabalho, reconhecimento institucional, valorização docente e escuta ativa por parte das redes de ensino e formativas.

Como desdobramento, esperamos que esta pesquisa inspire outros trabalhos que, a partir de diferentes realidades, sigam problematizando e recriando os caminhos da formação docente na Educação Infantil. Que mais professores, gestores e pesquisadores possam compreender que a formação continuada não é algo que se impõe de fora para dentro, mas se constrói com, a partir de e para os sujeitos que habitam o território educativo. E que cada encontro formativo seja, antes de tudo, um espaço de acolhimento, pertencimento e reinvenção da prática educativa pedagógica.

Ao encerrar este estudo, permanece viva a certeza de que formar professores é também formar mundos possíveis, e que nenhuma transformação será verdadeiramente duradoura se não for tecida com escuta, com afeto, com diálogo, com coletividade, com o CMEI; enfim, com compromisso com a infância e com a educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALEMAGNA, Beatrice. **O que é uma criança?** traduzido por Monica Stahel. São Paulo: Martins-Fontes, 2010.

BLASZKO, Caroline Elizabel; BLANCHET, Ana Caludia; PORTILHO, Evelise Labut. Psicomotricidade na Educação Infantil: a práxis educativa aliada a ludicidade. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Práxis educativa e infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017. p. 233-246.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais** [...] Brasília: MEC/ SEF/ DPE/ Coedi, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999a.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília. A Secretaria, 1999b.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação – CONAE 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Final. Brasília: 2010a.

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

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 30 jun. de 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2015.

BRASIL. **A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Portal MEC, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2024.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Tradução de Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, set. 2004, p. 17-25.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUNGES, Kelen dos Santos. A pesquisa-ação numa dimensão formativa: ponderações teóricas e práticas. In: SILVA, Eliane Paganini da; CAMARGO-SILVA, Sandra Salete (Orgs.). **Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba-PR: Íthala, 2016. p. 128-143.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN Junior, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrilli; VIDAL, Nathália Cristina; SILVA, Analógia Miranda. Reflexões sobre os impactos da Resolução nº 02/2019 na formação inicial docente. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 2, n. 6, p. 115-132, 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa-Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

NÓVOA, Antonio. **Professores: libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos, 2023.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Zilma. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2020.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. (Org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Orgs.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. p. 69-100.

PELOSO, Franciele Clara; UJIIE, Nájela Tavares. Infâncias e direitos na contemporaneidade: em foco as crianças do campo. **Revista Espaço Pedagógico**, [S.l.], v. 27, n. 2, 2020. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11424>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças: contexto e identidades**. Portugal: Centro de Estudos da Infância/Universidade do Minho, 1997, p. 7-30.

SULZBACH, Liliana. **A invenção da infância**. Documentário, 2000. Disponível em: [https://portacurtas.org.br/filme/?name=a invencao da infancia](https://portacurtas.org.br/filme/?name=a%20invencao%20da%20infancia). Acesso em: 07 ago. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, v. 1, n. 1, p. 42-66, jan./jun. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/NOVO/Downloads/mbote,+Artigo3.pdf>. Acesso em: 06 ago, 2025.

UJIIE, Nájela Tavares. A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras. In: ANSAI, Rosana Beatriz (Org.). **Formação inicial no curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem**. União da Vitória-PR, 2012. p. 61-73. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/sobre/livros-pibid/formacao-inicial-no-curso-de-pedagogia-a-praxis-educativa.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2025.

UJIIE, Nájela Tavares. **Teoria e metodologia do ensino da arte**. Guarapuava-PR: Unicentro, 2016.

UJIIE, Nájela Tavares. Literatura infantil e ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. (Orgs.). **Práxis educativa e infância: intersecções para a formação integral da criança**. Curitiba-PR: CRV, 2017. p. 95-109.

UJIIE, Nájela Tavares (Org.). **Abordagem CTS e formação de professores em contexto: asserção, ação interdisciplinar e educação da infância**. Curitiba: CVR, 2019. 128 p.

UJIE, Nájela Tavares. **Formação continuada de professores da educação infantil num enfoque CTS**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2020.

UJIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel. Práticas pedagógicas, linguagens e infâncias: campos de experiência e proposituras de implementação. In: UJIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara (Orgs.). **Infâncias plurais: anais**. 1. ed. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, v. 1, p. 381-390. Disponível em: https://www.arcoeditores.com/files/ugd/4502fa_fcf91398cd014cb0a42e9645bdf0f0ff.pdf. Acesso em: 07 ago. 2025.

UJIE, Nájela Tavares; MITURA, Marlei.; BLASZKO, Caroline Elizabel. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da Educação Infantil. In: UJIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Tributo à(s) infância(s) e educação**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 183-207.

APÊNDICE A - Carta de apresentação



PIFOR



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Projeto de Pesquisa: Formação Continuada de Professores em Contexto no CMEI: escuta sensível e ação colaborativa.

Pesquisadora responsável: Míriam de Fátima Roza

Orientadora: Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie

Prezado(a) Parceiro(a):

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Acadêmico Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, está circunscrita no escopo do projeto de pesquisa de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva da orientadora junto a Divisão de Pesquisa do Campus sob o número 17.778.873-2, e, 19 de agosto de 2021. A pesquisa dará configuração a dissertação de mestrado que prima por oportunizar uma formação continuada de professores em contexto, que tenha articulação com a escuta sensível e ação colaborativa na construção de conhecimentos teórico-práticos articulados à docência da Educação Infantil. Para tanto será importante firmar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com os participantes, professores de um Centro Municipal de Educação Infantil do Município de Astorga-PR, para realização da formação continuada em contexto híbrida com carga-horária de 36 horas, contando com diagnóstico, aplicação de questionário, encontros de estudo, momentos de troca e produção, em correlação com o trabalho docente junto a primeira infância no decurso do ano letivo 2024.

Desde já, informamos que os sujeitos da pesquisa serão eticamente respeitados, e que poderão aderir ou não ao estudo. Não haverá qualquer tipo de despesa ou bônus por sua participação na pesquisa. A pesquisadora envolvida com o referido projeto estará à disposição para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas no decurso da coleta de dados e da pesquisa (2024-2025), pelos contatos (44) 9952-3176 e/ou mirian_rosa1000@hotmail.com. Com os resultados desse estudo, visamos configurar uma Dissertação de Mestrado que traz para pauta o aprimoramento da formação continuada de professores em contexto, o desenvolvimento profissional docente e qualidade do ensino junto à Educação Infantil.

Neste sentido, agradecemos desde já a presteza e parceria na consolidação da pesquisa, no que diz respeito a concessão do campo de coleta de dados.

Paranavaí, 30 de janeiro de 2024.

Míriam de Fátima Roza
Mestranda

Nájela Tavares Ujiie
Orientadora

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado(a) Professor(a) do Centro Municipal de Educação Infantil: Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores em Contexto no CMEI: escuta sensível e ação colaborativa", orientada pela Profa. Dra. Náíela Tavares Ujue e realizada pela mestrandia Miriam de Fátima Roza. A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Acadêmico Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, está circunscrita no escopo do projeto de pesquisa de Tempo Integral de Dedicção Exclusiva da orientadora junto a Divisão de Pesquisa do Campus sob o número 17.778.873-2, e, 19 de agosto de 2021. O objetivo principal é oportunizar uma formação continuada de professores em contexto, que tenha articulação com a escuta sensível e ação colaborativa na construção de conhecimentos teórico-práticos articulados à docência da Educação Infantil.

1.PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: A sua participação é muito importante: ao participar desta pesquisa você, professor (a) de educação infantil, firma compromisso de devida leitura e aceite prévios do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O aceite de participação da pesquisa dar-se-á via concordância pela plataforma google forms. Lembrando que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, a qualquer momento, mesmo após ter iniciado a participação, sem nenhum prejuízo para você. A pesquisa se daria da seguinte forma: realização da formação continuada em contexto híbrida com carga horária de 36 horas, contando com diagnóstico, aplicação de questionário, encontros de estudo, momentos de troca e produção, em correlação com o trabalho docente junto a primeira infância no decurso do ano letivo 2024.

2.RISCOS E DESCONFORTOS: Informamos que poderão ocorrer os riscos mínimos e/ou desconfortos, possível quebra de sigilo e/ou anonimato, considerando que se trata de registro documental, que posteriormente servirá de base de dados de análise. Lembramos que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

3.BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados são a produção de conhecimento científico e a orientação no que diz respeito a Formação Continuada de Professores em Contexto e seus benefícios ao colocar em prática com criança da educação infantil.

4. CONFIDENCIALIDADE: Informamos ainda que suas as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os dados coletados e oriundos da pesquisa serão armazenados e explorados de modo



analítico, sendo arquivado como banco de dados da pesquisadora ao término da pesquisa. As suas respostas e seus dados pessoais, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum dos questionários, nem quando os resultados forem apresentados.

5.ESCLARECIMENTOS: Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois da sua participação, pode procurar a qualquer momento a pesquisadora responsável. Nome da pesquisadora: Miriam de Fátima Roza. Rua Mato Grosso, nº 409, Distrito de Içara, Astorga/ Paraná, CEP: 86730-000. Contatos (44) 9952-3176 e/ou mirian_rosa1000@hotmail.com.

6.RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira, nem a mesma gerará ônus ou despesa de sua parte.

7.CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:

SIM

NÃO

APÊNDICE C - Questionário diagnóstico inicial via Google Forms



QUESTIONÁRIO DE LEVANTAMENTO DE DEMANDAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo é oportunizar uma escuta sensível e ação colaborativa na construção de conhecimentos teórico-práticos articulados à docência da Educação Infantil.

1. NOME: _____

2. GÊNERO
 - () Masculino
 - () Feminino
 - () Não desejo informar

Idade: _____

3. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE?
 - (A) Ensino Superior em Pedagogia
 - (B) Ensino Superior Licenciatura-Área _____
 - (C) Pós-Graduação (Especialização).
 - (D) Pós-Graduação (Mestrado) () Completo () Em andamento
 - (E) Pós-Graduação (Doutorado) () Completo () Em andamento

4. HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ASTORGA?
 - () De zero a um ano
 - () De um e um mês a três anos
 - () De três e um mês a seis anos
 - () De seis anos e um mês a nove anos
 - () De nove anos e um mês a doze anos
 - () De treze anos e um mês a vinte e cinco anos
 - () Mais de vinte e cinco anos e um mês

5. QUAL SEU VÍNCULO EMPREGATÍCIO?
 - () Concursado (A)
 - () Processo Seletivo Simplificado



6. QUAL O SEU ENTENDIMENTO POR:

(A) INFÂNCIA:

(B) CRIANÇA:

(C) EDUCAÇÃO INFANTIL:

(D) O QUE VOCÊ ENTENDE POR FORMAÇÃO CONTINUADA?

(E) OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELO MUNICÍPIO TROUXERAM CONHECIMENTOS SUFICIENTES PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS?

() Sim

() Não

Justifique:

(F) NA INSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUE ATUA, COMO OCORRE O PLANEJAMENTO? EXPLIQUE.



(G) A PARTIR DAS SUAS DEMANDAS, QUAIS TEMAS SUGERE PARA SEREM TRABALHADOS EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA? CITE 03 TEMAS.

(H) VOCÊ TEM INTERESSE EM PARTICIPAR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO NO FORMATO HÍBRIDO?

- () SIM
() NÃO
() TALVEZ

(I) OBSERVAÇÕES: Este campo é destinado para registro de sugestões ou opiniões dos participantes

GRATIDÃO POR SUA PARTICIPAÇÃO!!!!

APÊNDICE D – Slides dos encontros formativos

Slides do 1º encontro: 01/08/2024 Tema: Devolutiva do diagnóstico inicial



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO NO CMEI

Mestranda: Miriam de Fátima Roza
Orientadora: Profa. Dra. Najela Tavares Ujje



CRONOGRAMA - ENCONTROS

- Agosto dias: 01, 15 e 29
- Setembro dias: 12 e 26
- Outubro dias: 17 e 31
- Novembro dia: 14



Relato de Experiência de Intervenção Prática na Educação Infantil Mediatizada pela Formação – envio no Classrom até 10 de dezembro de 2024

Certificação pela Universidade Estadual do Paraná Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (UNESPAR/PPIFOR), Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE). **CERTIFICADO 40h.** (Frequência 75% e Rendimento Relato)

Objetivo Geral

Atuar no escopo da formação continuada de professores em contexto preenchendo demandas e lacunas detectadas pelo questionário diagnóstico, o qual foi respondido por adesão, sendo que do quantitativo de 26 (vinte e seis) professoras, todas mulheres, da unidade educativa 13 (treze) responderam, 50% (cinquenta por cento) do coletivo.

FOCO DO DIAGNÓSTICO

- **PERFIL PROFISSIONAL:** idade, escolaridade, tempo de serviço na educação infantil e na instituição
- **CONCEPÇÕES:** infância, criança, educação infantil, formação continuada de professores, formação de professores em contexto
- **INTERESSE FORMATIVO DE CONTEXTO:** captação de temáticas que demandam aprofundamento para melhora da prática educativa pedagógica e profissionalidade docente junto a primeira infância. Norteamento da formação continuada.



PERFIL PROFISSIONAL

- ✓ A totalidade das respondentes são do gênero feminino (mulheres); a idade obedece o interstício de 30 (trinta) à 50 (cinquenta) anos; todas as profissionais tem formação superior, sendo que 12 (doze) possui Especialização e uma das professoras tem Mestrado em Educação; o tempo de serviço na educação infantil e na instituição é bem variado, de alguns meses a vinte cinco anos e a totalidade das professoras 13 (treze) são efetivas da Rede Pública Municipal de Educação.



CONCEPÇÕES INFÂNCIA / CRIANÇA

- ✓ As concepções expressas de infância e criança são bem difusas e em alguns momentos coincidentes, como se não houvesse diferença entre elas. Falta compreensão as professoras que ser criança não significa ter infância, e que a infância para além fase da vida é uma construção social intergeracional que varia no contexto de pertença e na garantia de direitos essenciais como o brincar (PELOSO e UJJE, 2020). Apenas duas professoras têm concepção clara da criança enquanto sujeito social e de direitos



CONCEITO DE CRIANÇA

Sujeito histórico 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).

DOCUMENTÁRIO “A INVENÇÃO DA INFÂNCIA” (2000)



SER CRIANÇA NÃO SIGNIFICA TER INFÂNCIA

SUGESTÃO COMPLEMENTAR E REFLEXIVA

Vídeo-Leitura da obra literária O que é uma criança?, escrita e ilustrada por Beatrice Alemagna, traduzido para o português por Monica Stahel, publicado pela Martins-Fontes, em 2010.

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=lZNRlHtn_5o



CONCEPÇÕES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES / FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO

- ✓ A compreensão das professoras sobre de formação continuada ficaram pulverizadas quatro professoras pensam a formação continuada como adquirir novos conhecimentos para aplicar na prática; três professoras como um aperfeiçoamento profissional; duas professoras veem como uma capacitação; duas professoras afirmam ser curso ofertados pelo município, uma visão um tanto restrita; duas professoras definem formação continuada como uma necessidade de busca. Ao serem questionadas sobre formação de professores em contexto as respostas foram difusas e pouco claras, o que nos faz inferir que não tem clareza do conceito, nem da dinâmica que cerceia está tipologia formativa.

CONCEPÇÕES EDUCAÇÃO INFANTIL



- ✓ 10 (dez) professoras a consideram como primeira etapa da educação básica dedicada as crianças de 0 a 5 anos, 3 (três) professoras tem uma visão romantizada como espaço de desabrochar natural da criança, no dimensionamento jardim da infância, mas observamos que as respostas em geral articulam o ideário de cuidado e educação e ação pautada em interações e brincadeiras peculiar e próprio da Educação Infantil.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CONTEXTO

A formação de professores em contexto é aquela que no âmbito da formação continuada capta a realidade e as demandas, e coloca como foco central do trabalho formativo e educativo, "[...] alinha teoria e prática, reflexão e ação, escola e universidade, explicitando possibilidades e delineando meandros da ação pedagógica e formativa" (UJIE, 2019, p. 20).



INTERESSE FORMATIVO DE CONTEXTO CMEI

TEMÁTICA FOCO	
Contação de histórias na educação infantil	Música e dança na educação infantil
BNCC na prática da educação infantil	A musicalização na educação infantil
Brincadeiras e confecção de brinquedos	TEA educação infantil
Bom professor e prática pedagógica educativa na primeira infância	Competências socioemocionais
Criação de ambientes confortantes, seguros e instigantes	Tecnologia e Educação
Estratégias inclusivas na educação infantil	Acolhimento e adaptação
Metodologias ativas na educação infantil	Relação família e escola da infância
Afetividade e respeito	Práticas e ludicidade na educação infantil
Identificar deficiências, distúrbios e dificuldades de aprendizagem	Psicomotricidade
Resgatando brinquedos e brincadeiras antigas	



1º ENCONTRO FORMATIVO

TEMÁTICA FOCO



CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VAMOS LÁ...



Avaliação do encontro: google forms.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScTKaYG4Pky6SrOb15LU3ccp5dMTT16onE7vMGBY_UP5dopxg/viewform?usp=sf_link

OBRIGADA

Slides do 2º encontro: 15/08/2024

Tema: Contação de história na Educação Infantil



Questões Iniciais

- O que é literatura infantil?
- O que é linguagem?
- O que é leitura e escrita?
- Qual o compromisso da Educação Infantil com a linguagem oral e escrita?
- O que é contação de história?
- Qual a contribuição da contação de história na formação da criança da Educação Infantil?

O que é Literatura Infantil?

- A literatura infantil é direcionada às crianças, tem dimensão de arte literária e pedagógica ao mesmo tempo.
- "[...] Sob esse aspecto, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Sob outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da pedagogia" (COELHO, 2000b, p.46.).



O que é Linguagem?

- Linguagem é toda forma de expressão.
- A criança no processo educativo deve ter liberdade de agir, realizar descobertas, ver respeitados seus valores e cultura, bem como de seu grupo social junto ao espaço de aprendizagem (casa/comunidade/escola).
- "Antes de ler o código escrito e de dominar o alfabeto, a criança lê o valor incommunicável da linguagem (gestos e ritmos). Antes de desenvolver habilidades manuais de precisão com lápis e linhas, os pequenos produzem textos orais, leem imagens e compartilham com adultos e crianças vivências experimentadas em sua breve trajetória de vida". (FRONCKOWIAK, 2010, p.6)



O que é Leitura e Escrita?

- A leitura do mundo antecede a leitura da palavra na perspectiva freiriana e nossa.
- A leitura é uma atividade que não se resume somente no ato de codificar e decodificar letras/código, mas é uma atividade que permite o estímulo, a vivência, o envolvimento, a imaginação, a ação, a construção e criação de saberes de matizes variadas.
- A escrita não é apenas um "objeto de conhecimento" na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de "ensinar" (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação [...], experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades. (SMOLKA, 1999, p. 45)



Qual o compromisso da Educação Infantil com a linguagem oral e escrita?

- De acordo com Soares (2009, p.7) "[...] na educação infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento".
- Alfabetizar ou alfabetizar letrando envolve reflexão, raciocínio, experimentação, vivência e contextualização. Alfabetizar letrando envolve todas as disciplinas, áreas do conhecimento e todas as linguagens, envolve uma ação interdisciplinar que congrega corpo e mente.
- O compromisso da escola da infância deve se voltar a experiências de letramento. O compromisso alfabetizador está no primeiro e segundo ano do ensino fundamental anos iniciais.



Reflexões

- Seria o exemplo da imagem ação de alfabetizar letrando?
- Contação de histórias é uma ação de alfalettrar e/ou alfabetizar letrando?



O que é contação de história?

- Contar é narrar uma história (cultural, imaginária, literária). A partir do momento que contamos uma história, relatamos um fato e transmitimos uma informação de forma verbal, estamos fazendo narrativas orais e/ou contação de histórias.
- Para Coelho (2000a), contar e ouvir histórias é uma arte sem idade, o que afirma a máxima popular que diz que "de uma boa história ninguém escapa".
- "A magia do ato de contar e recontar histórias devem ser trabalhadas desde cedo com nossas crianças, pois quanto antes começarmos, poderemos desenvolver com mais sucesso as potencialidades de comunicação, o prazer de ouvir, a criatividade para contar e recontar e quem sabe torná-los leitores mirins ou mesmo contadores de histórias" (UJIE, 2017, p. 95).



Importância da Contação

- Edmir Perrotti (2010, 18) evidencia que no processo de aquisição da linguagem oral e escrita, contar histórias é uma arte, que deve ser cultivada desde muito cedo, no ventre materno, no berço e na escola da primeira infância. Pondera a importância de escolher a história, sua extensão e seu potencial de afetamento para o grupo de crianças, concebe a contação como ação pedagógica e artística importante a performance e atuação de professores de crianças pequenas. Complementa ainda pontuando: "É muito importante a narração para os pequenos, mas é necessário permitir que eles contem histórias para nós adultos".



Qual a contribuição da contação de história na formação da criança da Educação Infantil?

- A contação de histórias possibilita desenvolver o potencial das crianças/alunos, trabalhando suas emoções, conduzindo-os a pensar, questionar e intervir diante do contexto apresentado, despertando interesses.
- O debate e o diálogo mediatizado pelas histórias é também um meio aliado na formação de leitores, possibilitando a discussão de ideias, informações e conhecimentos adquiridos pela leitura, permitindo estabelecer posicionamento e elaboração de ideias, contribuindo na formação de leitores críticos e autênticos. O debate retroalimenta o mundo das ideias e a constituição criativa dos sujeitos.



Contação/Mediação



- A mediação leitora e o letramento literário deve tomar parte da vida da criança desde a mais tenra idade, a leitura é uma importante fonte de nutrição intelectual (cognitiva e linguística). (SANTOS e MORAES, 2014)
- Girotto e Souza (2014, 2016) são contundentes em afirmar que a escolha do livro é elemento importante na associação da prática leitora como momento prazeroso, e que os momentos de leitura são para formação perceptiva, cognitiva, linguística, socializadora e de elaboração emocional.

A Escolha do Livro/História e a Contação/Narração

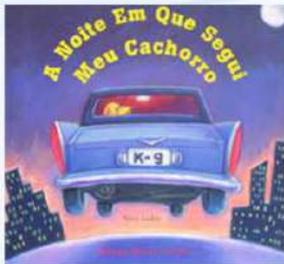
- É importante a adequação do livro/história ao público alvo.
- Criar clima de encantamento no momento da contação.
- Ter forma introdutória da história.
- Constituir o momento da história no tempo-espaço presente, com ritmo, cadência, engajamento, fantasia e sem pressa.
- Finalizar de modo especial, promovendo reverberação.



ATIVIDADE DE CONHECIMENTOS PREVIOS/ QUESTIONAMENTO /INFERÊNCIA

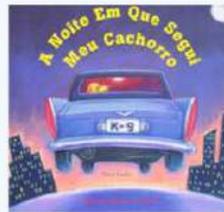


- ANTES DA LEITURA – RODA DE CONVERSA INICIAL
- Quem aqui tem cachorro?
- Quem não tem mais gostaria de ter?
- O que vocês acham que aconteceu na noite em que segui meu cachorro?



• <https://cultura.jundiai.sp.gov.br/videos/fiqueemcasajundiai-quarentena-de-historias-a-noite-em-que-segui-meu-cachorro/>

CONEXÃO/ VISUALIZAÇÃO



- APÓS A HISTÓRIA – RODA DE CONVERSA FINAL
- E aí pessoal a história atingiu a expectativa?
- Aconteceu algo semelhante com o que imaginaram ou inferiram na nossa conversa inicial?
- Vocês gostaram da história?
- O que mais gostaram? Por que?

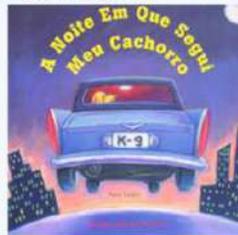
SUMARIZAÇÃO



- ATIVIDADE APÓS A HISTÓRIA:
- Reconto do conto considerando os elementos:

 1. Situação Inicial
 2. Problema
 3. Clímax
 4. Desdobramento
 5. Situação Final

SÍNTESE



- ATIVIDADE APÓS A HISTÓRIA:
- Dobradura da cabeça do cachorro, a partir de um triângulo ou quadrado em papel camurça marrom.
- Composição em desenho do corpo do cachorro.
- Tarefa: Trazer uma foto do seu cachorro para construir o mural coletivo dos animais de estimação da sala. Quem não tiver cachorro, mas tiver outro animal pode trazer uma fotografia dele. E quem não tiver nenhum pode fazer um recorte de revista do animal que gostaria de ter.
- Montagem do Mural: ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO.

ESPECIALIDADES DE LEITURA



A arte de contar e encantar

Bom contador (BUSSATO, 2006)

- Sentir, ou melhor, viver a história; ter a expressão viva, ardente, sugestiva, sensível;
- Narrar com naturalidade; sem afetação. O vocabulário utilizado deve ser adequado ao público ouvinte. Na oralidade é preciso ser mais claro e objetivo, sendo necessário, às vezes, completar as idéias da história;
- Conhecer com absoluta confiança o enredo; o contador tem que estar seguro sobre o que vai contar do contrário é melhor não contar;
- Domínio do interesse do público; o contador deve sempre buscar maneiras de fazer com que os ouvintes permaneçam concentrados na história.

Bom contador (BUSSATO, 2006)



- Contar dramaticamente; o contador pode se passar por algum dos personagens ou por todos. Falar com voz adequada, clara e agradável. Não convém falar em falsete ou impostando a voz, a não ser que seja em momentos específicos para caracterizar um personagem.
- Ser comedido nos gestos; se exagerar em gestos sem objetivos, quando fizer um que seja necessário para melhor entender a história, não será notado.
- Ter espírito inventivo e original; contar as histórias com suas próprias palavras – contar o que está velho de forma nova. Se a história for de livro deve ser adaptada, pois a linguagem escrita é diferente da oral.
- Ter estudado a história; não é necessário decorar, mas sim testar diversas possibilidades de exploração oral para contar com espontaneidade.

Especificidades Narrador/Contador

(MARTUCCI, 1999)

- Verificar o local, horário e as acomodações;
- Conhecer o público a que se destina e ter o dom de encantar e dominar o auditório;
- Saber o enredo com absoluta segurança;
- Narrar com naturalidade, com voz clara e expressão viva;
- Enfatizar os pontos emocionantes da história através das variações de tonalidades de voz e pausas oportunas;
- Sentir/viver a história, emocionando-se com a própria narrativa;
- Não romper o fluxo da narrativa com conselhos e explicações;
- Não perder o fio da meada quando estiver fazendo uso do livro ou outro elemento ilustrativo;

Especificidades Narrador/Contador

(MARTUCCI, 1999)

- Tirar partido de pequenos incidentes, sem interromper a história;
- Evitar tiques e cacoeças;
- Tratar o ouvinte com simpatia e camaradagem, sem adotar um ouvinte predileto;
- Não demonstrar irritação com a presença de ouvintes desinteressados ou irrequietos;
- Chegar aos desfechos sem apontar a moral ou aplicar lições;
- Estar aberto para comentários após a narrativa.



Indicadores de Leitura por faixa etária

(UNICEF, 2017, p. 102)



Indicador de leitura (UNICEF)	Indicador de leitura (UNICEF)	Indicador de leitura (UNICEF)
Fase de pré-alfabetização Educação Infantil - Livro de imagens; - Livros com muitas ilustrações e pouco texto; articuladores de sentido construído na leitura visual (imagens).	Fase 1 - 3 a 4 anos - Livro de gravuras e textos infantis; - Livros de abjeto, como individual e de associação um e outro, ou o contrário.	Fase pré-alfabetização - até 3 anos - Escrito simples, "vira 2 abjeto"; - Abjeto, hipoposido e animais humanizados; - Histórias acidentadas, de profundidade que contemplem o espírito.
Fase da leitura emergente - 4 a 7 anos de idade Fundamental - Textos semelhantes à fase anterior, após passíveis de decodificação via leitura decifra.	Fase 2 - 5 a 9 anos - Livros ficcionais, de texto de fácil, leitura, iludido e possível.	Fase alfabetizada - 3 a 6 anos - Imagens criadas em ação; - Texto pelo texto e recorte e por forma inter-relacionada da escrita; - A medida que a linguagem escrita é decodificada, o texto por escrito mais longo e mais variado; - Histórias de encastamento, como de fadas.
Fase da leitura interpretativa - 7 a 9 anos de idade Fundamental - Livros diversos; - Possibilidade de leitura complexa e contextualização de textos a ser de ler.	Fase 3 - 10 a 12 anos - Livros infantis, literários, acadêmicos e científicos; - Vínculo de mundo cotidiano.	Fase escolar - 7 a 10 anos - História com elementos mais elaborados, "simboliza" a realidade; - Aventuras de ambientação poética; - Histórias humanizadas, como de tradição popular, literatura infantil e conto de fadas.

Escolha de Livros para Bebês e Crianças Pequeninhas (0 a 3 anos)

- De acordo com Mantovani (2014), temos seis níveis e perfis para escolha de livros para bebês ou seja crianças pequenininhas, de 0 a 3 anos:
- 1) livro de imagens simples,
- 2) livros de imagens e objetos relacionados,
- 3) livro de correlação objeto função,
- 4) proto-histórias,
- 5) histórias curtas, e,
- 6) histórias complexas.



Formas de contar história



- **Simples Narrativa:** contação de história de memória, sem nenhum suporte ou recurso auxiliar, espaço aberto à livre imaginação infantil;
- **Simples Narrativa com o auxílio do livro:** contação de história seguindo a leitura apreensiva de um bom livro de literatura infantil, que possuirá as suas ilustrações como recurso auxiliar de compreensão;
- **Simples Narrativa com interferência:** contação de história em que haverá um preparo anterior dos ouvintes para interferir na história, cantando uma música ou pronunciando uma frase de efeito anteriormente ensaiada;

- **Contação com gravuras (TV rotativa, álbum seriado ou sequência ilustrada):** contação de histórias acompanhada por ilustração;
- **Flanelógrafo:** contação de história e composição de quadro ilustrativo pela fixação de personagens em flanelógrafo, conforme a sua inserção na história;
- **Contação com desenhos:** a contação de história é acompanhada pelo desenho sequenciado na lousa, que ao final da história terá uma composição de cenário completa;



- **Avental:** contação de história com apoio de um avental de feltro ou E.V.A. sobre o qual os personagens serão fixados, conforme entrarem na história, compondo diversos cenários, que poderão ser alternados várias vezes, pela inclusão ou supressão de personagens;
- **Dobradura/origami:** Confecção dos personagens em dobradura para suporte auxiliar a contação de histórias;
- **Caracterização dramática:** contador de história caracterizado de personagem central e que dará vida a história;



- **Retroprojedor/ data-show:** projeção de imagens da história como suporte para a contação, que se propagará em coaduno com a sequência ilustrativa;
- **Formas animadas (teatro de sombras, bonecos, fantoches, dedoches, marionetes, máscaras e objetos):** os quais ganharam vida através do contador de histórias, que personificará por sua contação o enredo;



- **Maquete:** construção de uma maquete ou cenário em articulação com a contação de histórias;
- **Caixoteira, bolsateca ou sacoloteira:** espaço onde estarão guardados os objetos ou bonecos, personagens da história que deverão ser retirados, dando vida a contação e numa sequência cronológica e de imaginação.



Sugestões Literárias



Considerações Finais

- A literatura infantil é plurissignificante, tem função artística (literária) e função pedagógica (educativa).
- A contação de histórias é uma canal de aproximação do ouvinte com o universo literário da leitura.
- O narrador/contador de histórias é um mediador de leitura.
- A leitura mundo antecede a leitura da palavra.
- Alfabetizar letrando é aproximar o livro do aprendiz, promovendo múltiplas aprendizagens.
- Contação de história é uma arte sem idade e uma ação educativa significativa.



Referências

- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. São Paulo: Cutrix, 1977.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira jls. Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BUSATTO, Cléo. A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberspaco. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- COELHO, Betty. Contar Histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2000a.
- COELHO, N. N. Literatura Infantil: arte literária ou pedagógica? In: COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2000b, p. 46-62.
- FRONCKOWIAK, Angela. O encontro de crianças e literatura na educação infantil. In: Revista Pátio Educação Infantil – Literatura Infantil. Ano VIII, n. 24, jul./set. 2010, p. 4-7.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? e a educação literária na primeira infância. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. Educação, Infância e Formação: vicissitudes e desafios. Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 73-112.
- GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2016, v.1.

- MANTOVANI, Susanna. O livro na creche. In: FARIA, A. L. G. de; VITA, A. de. (org.) Ler com beleza: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas-SP: Autores Associados, 2014, p. 153-175.
- MARTUCCI, Elizabeth Márcia. Formação de contadores de histórias. (Apocila). São Carlos-SP: UPSCAR, 1999.
- PAIVA, Ana Paula. Quando a leitura se torna brincadeira. In: Revista Pátio Educação Infantil – Literatura Infantil. Ano VIII, n. 24, jul./set. 2010, p. 12-15.
- PERROTTI, Edmir. Literatura Infantil – Entrevista. In: Revista Pátio Educação Infantil – Literatura Infantil. Ano VIII, n. 24, jul./set. 2010, p. 16-19.
- SANTOS, F. C. dos; MORAES, F. Alfabetizar letrando com a literatura infantil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- SOARES, Magde Becker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação, 2009, p. 3-17.
- UJIE, N. T. Literatura Infantil e Ação Educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. Práticas educativas e infância: interseções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 95-109.



Slides do 3º encontro: 29/08/2024
Tema: BNCC na Educação Infantil

3º Encontro

BNCC NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Mestranda: Miriam de Fátima Roza
Orientadora: Profa. Dra. Nájela Tavares Ujje

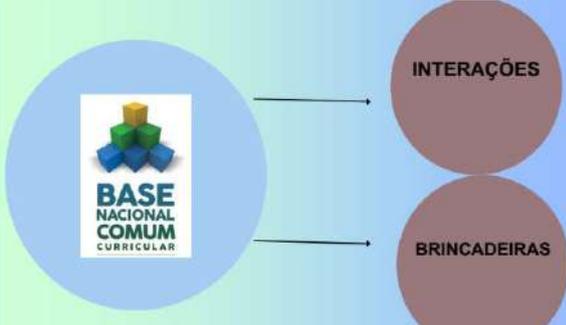


A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 07).

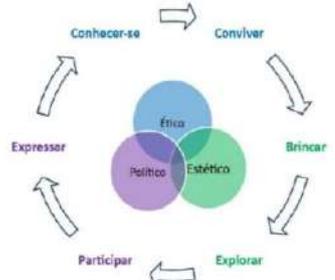
QUESTÕES GERADORAS DE CONDUÇÃO

Embasados nos Campos de Experiência e em meio a realidade do aluno, como transformar as atividades lúdicas em aquisição do conhecimento?

O Plano de Aula seria uma ferramenta para tal? Contudo exigiria mudanças de adaptação para este com novas abordagens e materiais?



DIREITOS DE APRENDIZAGEM



Campos de Experiências



EDUCAÇÃO INFANTIL

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Campos de experiências

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os níveis estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados os **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento**, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco **campos de experiências**, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver:

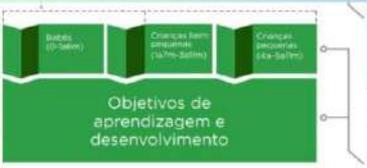
- O eu, o outro e o nós
- Corpo, gestos e movimentos
- Traços, sons, cores e formas
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Conhecer-se
Conviver
Brincar
Explorar
Participar
Expressar

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

Em cada campo de experiências, são definidos **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** organizados em três grupos por faixa etária.



BNCC EM AÇÃO

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

QUESTÕES A ESCLARECER: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

- Os campos de experiência colocam no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças na escola da infância.
- Os Campos de Experiência mudam a lógica de um currículo que se estrutura em conteúdos prévios para um currículo que se centra na experiência da criança, ou seja, no modo como ela constrói sentido sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.



O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista (BRASIL, 2017, p. 40).

- Autocuidado;
 - Construção da identidade;
 - Relações pessoais e sociais;
 - Respeito aos diferentes valores culturais;
 - Pertencimento ao grupo;
 - Construção do pensamento coletivo.
- (UJIE. BLASZKO, 2021, p. 387).

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.

- Sensibilidade e criatividade;
- Expressão artística: fazer, apreciar e contextualizar;
- Musicalização;
- Senso estético e crítico

(UJIE. BLASZKO, 2021, p. 387)

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

- Fenômenos naturais;
- Mundo físico e sociocultural;
- Biodiversidade;
- Experimentação e curiosidade;
- Compreensão espaço-tempo;
- Conhecimentos matemáticos;
- Manipulação de objetos;
- Curiosidade e descoberta;
- Levantar hipóteses, explorar e investigar.

(UJIE. BLASZKO, 2021, p. 387)

Corpo, gestos e movimentos – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade.

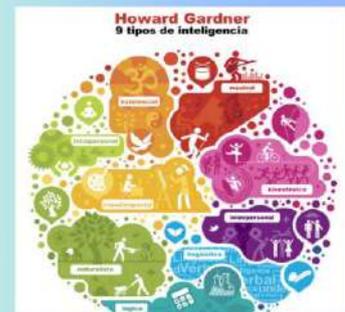
Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

- Relação corpo espaço;
 - Formas e meios de expressão corporal;
 - Linguagens do corpo;
 - Reconhecimento das sensações e funções corporais.
- (UJIE. BLASZKO, 2021, p. 387)

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro.

- Falar, ouvir e observar;
 - Comunicação,
 - Curiosidade e imaginação;
 - Estimulo à leitura;
 - Cultura escrita;
 - Leitura de imagem e ilustração;
 - Gêneros literários e textuais.
- (UJIE. BLASZKO, 2021, p. 387)

Teoria das Inteligências Múltiplas pode atuar em intersecção com campos de experiência e potencialização do conhecimento infantil pela via lúdica



EXEMPLIFICAÇÃO E VSILUMBRES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte:
@criancando_porai



Fonte: @criancando_porai



Fonte: @criancando_porai



Fonte: @criancando_porai



Fonte: @criancando_porai

ELEMENTOS DA NATUREZA



Fonte: <https://leonavannanata.com.br/>

BRINCADEIRAS COM TAMPINHAS



Mil Reproduções: www.milreproducoes.com.br/ (foto: 19/04/2019)



SUGESTÃO DE LEITURA SUMÁRIO ILUSTRANDO

expressão	cultural
<p>11. O MARVILHOSO E O INCOMUM</p> <p>ADOLESCÊNCIA</p> <p>12. Adolescência</p> <p>13. Identificação em sala e construção coletiva</p> <p>14. Papel do professor como um dos criadores da aprendizagem</p> <p>15. Desafios da transição no egresso da Educação Infantil</p> <p>16. Competência</p> <p>17. A prática pedagógica em sala, a sala, o currículo, no currículo</p> <p>18. Alguns que não têm resposta e são desafiadores</p> <p>19. Intencionalidade pedagógica</p> <p>20. O papel do professor</p> <p>21. Misericórdia pedagógica</p> <p>ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO</p> <p>22. Um espaço de exploração e descobertas</p> <p>23. O que cabe no espaço físico?</p> <p>24. Cuidados com o espaço</p> <p>25. Materiais</p> <p>26. Heterogeneidade</p> <p>NOTÍCIA</p> <p>27. Notícias</p> <p>28. Notícias</p> <p>29. Notícias</p> <p>30. Notícias</p> <p>31. Notícias</p> <p>32. Notícias</p> <p>33. Notícias</p> <p>34. Notícias</p> <p>35. Notícias</p> <p>36. Notícias</p> <p>37. Notícias</p> <p>38. Notícias</p> <p>39. Notícias</p> <p>40. Notícias</p> <p>BRINCADEIRAS</p>	<p>expressão</p> <p>34. POR QUE O MARVILHOSO É TÃO IMPORTANTE?</p> <p>A LINGUAGEM E A VIDA</p> <p>35. O papel da linguagem</p> <p>36. O papel da linguagem</p> <p>CULTURA ESCRITA E EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>37. "Como se vive hoje a prática pedagógica?"</p> <p>38. O papel da linguagem</p> <p>"QUE TAL BATER UM PAPO ASSIM GOSTOSO COM ALGUÉM?"</p> <p>39. O papel da linguagem</p> <p>40. O papel da linguagem</p> <p>CANTAR E REGISTRAR</p> <p>41. O papel da linguagem</p> <p>42. O papel da linguagem</p> <p>43. O papel da linguagem</p> <p>44. O papel da linguagem</p> <p>45. O papel da linguagem</p> <p>NOTÍCIA</p> <p>46. Notícias</p> <p>47. Notícias</p> <p>48. Notícias</p> <p>49. Notícias</p> <p>50. Notícias</p> <p>51. Notícias</p> <p>52. Notícias</p> <p>53. Notícias</p> <p>54. Notícias</p> <p>55. Notícias</p> <p>56. Notícias</p> <p>57. Notícias</p> <p>58. Notícias</p> <p>59. Notícias</p> <p>60. Notícias</p> <p>BRINCADEIRAS</p>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 agosto 2024.

UJIE, Nájela Tavares. A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras. In: ANSAI, Rosana Beatriz (org.). Formação Inicial no Curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem. União da Vitória-PR, 2012, p. 61-73. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/sobre/ilv/ros-pibid/formacao-inicial-no-curso-de-pedagogia-a-praxis-educativa.pdf>

UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E. . Práticas Pedagógicas. Linguagens e Infâncias: campos de experiência e propostas de implementação. In: Nájela Tavares Ujie; Franciele Clara Feloso (Org.). INFÂNCIAS PLURAIS: ANAIS. 1ed. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, v. 1, p. 381-390.

<p>104. FOTOGRAFANDO A VIDA</p> <p>TABELA DE CORES</p> <p>105. Tabela de cores</p> <p>106. Tabela de cores</p> <p>107. Tabela de cores</p> <p>PICTURA</p> <p>108. Experimento pictórico</p> <p>109. Desenho livre</p> <p>110. Arte</p> <p>MATERIAIS, SUPORTES E SITUAÇÕES</p> <p>111. No centro do Colégio</p> <p>112. Práticas de aprendizagem</p> <p>EMPILHAS, DEMONSTRAR E RECONSTRUIR</p> <p>113. Materiais de aprendizagem</p> <p>114. Como trabalhar com a história?</p> <p>RELÍCIOS E MASSINHAS</p> <p>115. Como trabalhar com a história?</p> <p>116. Como trabalhar com a história?</p> <p>TENTAR E AGIR - O BÔNUS DA CRIAÇÃO</p> <p>117. O papel da linguagem</p> <p>118. O papel da linguagem</p>	<p>119. O papel da linguagem</p> <p>120. O papel da linguagem</p> <p>121. O papel da linguagem</p> <p>122. O papel da linguagem</p> <p>123. O papel da linguagem</p> <p>124. O papel da linguagem</p> <p>125. O papel da linguagem</p> <p>126. O papel da linguagem</p> <p>127. O papel da linguagem</p> <p>128. O papel da linguagem</p> <p>129. O papel da linguagem</p> <p>130. O papel da linguagem</p> <p>131. O papel da linguagem</p> <p>132. O papel da linguagem</p> <p>133. O papel da linguagem</p> <p>134. O papel da linguagem</p> <p>135. O papel da linguagem</p> <p>136. O papel da linguagem</p> <p>137. O papel da linguagem</p> <p>138. O papel da linguagem</p> <p>139. O papel da linguagem</p> <p>140. O papel da linguagem</p> <p>141. O papel da linguagem</p> <p>142. O papel da linguagem</p> <p>143. O papel da linguagem</p> <p>144. O papel da linguagem</p> <p>145. O papel da linguagem</p> <p>146. O papel da linguagem</p> <p>147. O papel da linguagem</p> <p>148. O papel da linguagem</p> <p>149. O papel da linguagem</p> <p>150. O papel da linguagem</p> <p>151. O papel da linguagem</p> <p>152. O papel da linguagem</p> <p>153. O papel da linguagem</p> <p>154. O papel da linguagem</p> <p>155. O papel da linguagem</p> <p>156. O papel da linguagem</p> <p>157. O papel da linguagem</p> <p>158. O papel da linguagem</p> <p>159. O papel da linguagem</p> <p>160. O papel da linguagem</p> <p>161. O papel da linguagem</p> <p>162. O papel da linguagem</p> <p>163. O papel da linguagem</p> <p>164. O papel da linguagem</p> <p>165. O papel da linguagem</p> <p>166. O papel da linguagem</p> <p>167. O papel da linguagem</p> <p>168. O papel da linguagem</p> <p>169. O papel da linguagem</p> <p>170. O papel da linguagem</p> <p>171. O papel da linguagem</p> <p>172. O papel da linguagem</p> <p>173. O papel da linguagem</p> <p>174. O papel da linguagem</p> <p>175. O papel da linguagem</p> <p>176. O papel da linguagem</p> <p>177. O papel da linguagem</p> <p>178. O papel da linguagem</p> <p>179. O papel da linguagem</p> <p>180. O papel da linguagem</p> <p>181. O papel da linguagem</p> <p>182. O papel da linguagem</p> <p>183. O papel da linguagem</p> <p>184. O papel da linguagem</p> <p>185. O papel da linguagem</p> <p>186. O papel da linguagem</p> <p>187. O papel da linguagem</p> <p>188. O papel da linguagem</p> <p>189. O papel da linguagem</p> <p>190. O papel da linguagem</p> <p>191. O papel da linguagem</p> <p>192. O papel da linguagem</p> <p>193. O papel da linguagem</p> <p>194. O papel da linguagem</p> <p>195. O papel da linguagem</p> <p>196. O papel da linguagem</p> <p>197. O papel da linguagem</p> <p>198. O papel da linguagem</p> <p>199. O papel da linguagem</p> <p>200. O papel da linguagem</p> <p>201. O papel da linguagem</p> <p>202. O papel da linguagem</p> <p>203. O papel da linguagem</p> <p>204. O papel da linguagem</p> <p>205. O papel da linguagem</p> <p>206. O papel da linguagem</p> <p>207. O papel da linguagem</p> <p>208. O papel da linguagem</p> <p>209. O papel da linguagem</p> <p>210. O papel da linguagem</p> <p>211. O papel da linguagem</p> <p>212. O papel da linguagem</p> <p>213. O papel da linguagem</p> <p>214. O papel da linguagem</p> <p>215. O papel da linguagem</p> <p>216. O papel da linguagem</p> <p>217. O papel da linguagem</p> <p>218. O papel da linguagem</p> <p>219. O papel da linguagem</p> <p>220. O papel da linguagem</p> <p>221. O papel da linguagem</p> <p>222. O papel da linguagem</p> <p>223. O papel da linguagem</p> <p>224. O papel da linguagem</p> <p>225. O papel da linguagem</p> <p>226. O papel da linguagem</p> <p>227. O papel da linguagem</p> <p>228. O papel da linguagem</p> <p>229. O papel da linguagem</p> <p>230. O papel da linguagem</p> <p>231. O papel da linguagem</p> <p>232. O papel da linguagem</p> <p>233. O papel da linguagem</p> <p>234. O papel da linguagem</p> <p>235. O papel da linguagem</p> <p>236. O papel da linguagem</p> <p>237. O papel da linguagem</p> <p>238. O papel da linguagem</p> <p>239. O papel da linguagem</p> <p>240. O papel da linguagem</p> <p>241. O papel da linguagem</p> <p>242. O papel da linguagem</p> <p>243. O papel da linguagem</p> <p>244. O papel da linguagem</p> <p>245. O papel da linguagem</p> <p>246. O papel da linguagem</p> <p>247. O papel da linguagem</p> <p>248. O papel da linguagem</p> <p>249. O papel da linguagem</p> <p>250. O papel da linguagem</p> <p>251. O papel da linguagem</p> <p>252. O papel da linguagem</p> <p>253. O papel da linguagem</p> <p>254. O papel da linguagem</p> <p>255. O papel da linguagem</p> <p>256. O papel da linguagem</p> <p>257. O papel da linguagem</p> <p>258. O papel da linguagem</p> <p>259. O papel da linguagem</p> <p>260. O papel da linguagem</p> <p>261. O papel da linguagem</p> <p>262. O papel da linguagem</p> <p>263. O papel da linguagem</p> <p>264. O papel da linguagem</p> <p>265. O papel da linguagem</p> <p>266. O papel da linguagem</p> <p>267. O papel da linguagem</p> <p>268. O papel da linguagem</p> <p>269. O papel da linguagem</p> <p>270. O papel da linguagem</p> <p>271. O papel da linguagem</p> <p>272. O papel da linguagem</p> <p>273. O papel da linguagem</p> <p>274. O papel da linguagem</p> <p>275. O papel da linguagem</p> <p>276. O papel da linguagem</p> <p>277. O papel da linguagem</p> <p>278. O papel da linguagem</p> <p>279. O papel da linguagem</p> <p>280. O papel da linguagem</p> <p>281. O papel da linguagem</p> <p>282. O papel da linguagem</p> <p>283. O papel da linguagem</p> <p>284. O papel da linguagem</p> <p>285. O papel da linguagem</p> <p>286. O papel da linguagem</p> <p>287. O papel da linguagem</p> <p>288. O papel da linguagem</p> <p>289. O papel da linguagem</p> <p>290. O papel da linguagem</p> <p>291. O papel da linguagem</p> <p>292. O papel da linguagem</p> <p>293. O papel da linguagem</p> <p>294. O papel da linguagem</p> <p>295. O papel da linguagem</p> <p>296. O papel da linguagem</p> <p>297. O papel da linguagem</p> <p>298. O papel da linguagem</p> <p>299. O papel da linguagem</p> <p>300. O papel da linguagem</p> <p>301. O papel da linguagem</p> <p>302. O papel da linguagem</p> <p>303. O papel da linguagem</p> <p>304. O papel da linguagem</p> <p>305. O papel da linguagem</p> <p>306. O papel da linguagem</p> <p>307. O papel da linguagem</p> <p>308. O papel da linguagem</p> <p>309. O papel da linguagem</p> <p>310. O papel da linguagem</p> <p>311. O papel da linguagem</p> <p>312. O papel da linguagem</p> <p>313. O papel da linguagem</p> <p>314. O papel da linguagem</p> <p>315. O papel da linguagem</p> <p>316. O papel da linguagem</p> <p>317. O papel da linguagem</p> <p>318. O papel da linguagem</p> <p>319. O papel da linguagem</p> <p>320. O papel da linguagem</p> <p>321. O papel da linguagem</p> <p>322. O papel da linguagem</p> <p>323. O papel da linguagem</p> <p>324. O papel da linguagem</p> <p>325. O papel da linguagem</p> <p>326. O papel da linguagem</p> <p>327. O papel da linguagem</p> <p>328. O papel da linguagem</p> <p>329. O papel da linguagem</p> <p>330. O papel da linguagem</p> <p>331. O papel da linguagem</p> <p>332. O papel da linguagem</p> <p>333. O papel da linguagem</p> <p>334. O papel da linguagem</p> <p>335. O papel da linguagem</p> <p>336. O papel da linguagem</p> <p>337. O papel da linguagem</p> <p>338. O papel da linguagem</p> <p>339. O papel da linguagem</p> <p>340. O papel da linguagem</p> <p>341. O papel da linguagem</p> <p>342. O papel da linguagem</p> <p>343. O papel da linguagem</p> <p>344. O papel da linguagem</p> <p>345. O papel da linguagem</p> <p>346. O papel da linguagem</p> <p>347. O papel da linguagem</p> <p>348. O papel da linguagem</p> <p>349. O papel da linguagem</p> <p>350. O papel da linguagem</p> <p>351. O papel da linguagem</p> <p>352. O papel da linguagem</p> <p>353. O papel da linguagem</p> <p>354. O papel da linguagem</p> <p>355. O papel da linguagem</p> <p>356. O papel da linguagem</p> <p>357. O papel da linguagem</p> <p>358. O papel da linguagem</p> <p>359. O papel da linguagem</p> <p>360. O papel da linguagem</p> <p>361. O papel da linguagem</p> <p>362. O papel da linguagem</p> <p>363. O papel da linguagem</p> <p>364. O papel da linguagem</p> <p>365. O papel da linguagem</p> <p>366. O papel da linguagem</p> <p>367. O papel da linguagem</p> <p>368. O papel da linguagem</p> <p>369. O papel da linguagem</p> <p>370. O papel da linguagem</p> <p>371. O papel da linguagem</p> <p>372. O papel da linguagem</p> <p>373. O papel da linguagem</p> <p>374. O papel da linguagem</p> <p>375. O papel da linguagem</p> <p>376. O papel da linguagem</p> <p>377. O papel da linguagem</p> <p>378. O papel da linguagem</p> <p>379. O papel da linguagem</p> <p>380. O papel da linguagem</p> <p>381. O papel da linguagem</p> <p>382. O papel da linguagem</p> <p>383. O papel da linguagem</p> <p>384. O papel da linguagem</p> <p>385. O papel da linguagem</p> <p>386. O papel da linguagem</p> <p>387. O papel da linguagem</p> <p>388. O papel da linguagem</p> <p>389. O papel da linguagem</p> <p>390. O papel da linguagem</p> <p>391. O papel da linguagem</p> <p>392. O papel da linguagem</p> <p>393. O papel da linguagem</p> <p>394. O papel da linguagem</p> <p>395. O papel da linguagem</p> <p>396. O papel da linguagem</p> <p>397. O papel da linguagem</p> <p>398. O papel da linguagem</p> <p>399. O papel da linguagem</p> <p>400. O papel da linguagem</p> <p>401. O papel da linguagem</p> <p>402. O papel da linguagem</p> <p>403. O papel da linguagem</p> <p>404. O papel da linguagem</p> <p>405. O papel da linguagem</p> <p>406. O papel da linguagem</p> <p>407. O papel da linguagem</p> <p>408. O papel da linguagem</p> <p>409. O papel da linguagem</p> <p>410. O papel da linguagem</p> <p>411. O papel da linguagem</p> <p>412. O papel da linguagem</p> <p>413. O papel da linguagem</p> <p>414. O papel da linguagem</p> <p>415. O papel da linguagem</p> <p>416. O papel da linguagem</p> <p>417. O papel da linguagem</p> <p>418. O papel da linguagem</p> <p>419. O papel da linguagem</p> <p>420. O papel da linguagem</p> <p>421. O papel da linguagem</p> <p>422. O papel da linguagem</p> <p>423. O papel da linguagem</p> <p>424. O papel da linguagem</p> <p>425. O papel da linguagem</p> <p>426. O papel da linguagem</p> <p>427. O papel da linguagem</p> <p>428. O papel da linguagem</p> <p>429. O papel da linguagem</p> <p>430. O papel da linguagem</p> <p>431. O papel da linguagem</p> <p>432. O papel da linguagem</p> <p>433. O papel da linguagem</p> <p>434. O papel da linguagem</p> <p>435. O papel da linguagem</p> <p>436. O papel da linguagem</p> <p>437. O papel da linguagem</p> <p>438. O papel da linguagem</p> <p>439. O papel da linguagem</p> <p>440. O papel da linguagem</p> <p>441. O papel da linguagem</p> <p>442. O papel da linguagem</p> <p>443. O papel da linguagem</p> <p>444. O papel da linguagem</p> <p>445. O papel da linguagem</p> <p>446. O papel da linguagem</p> <p>447. O papel da linguagem</p> <p>448. O papel da linguagem</p> <p>449. O papel da linguagem</p> <p>450. O papel da linguagem</p> <p>451. O papel da linguagem</p> <p>452. O papel da linguagem</p> <p>453. O papel da linguagem</p> <p>454. O papel da linguagem</p> <p>455. O papel da linguagem</p> <p>456. O papel da linguagem</p> <p>457. O papel da linguagem</p> <p>458. O papel da linguagem</p> <p>459. O papel da linguagem</p> <p>460. O papel da linguagem</p> <p>461. O papel da linguagem</p> <p>462. O papel da linguagem</p> <p>463. O papel da linguagem</p> <p>464. O papel da linguagem</p> <p>465. O papel da linguagem</p> <p>466. O papel da linguagem</p> <p>467. O papel da linguagem</p> <p>468. O papel da linguagem</p> <p>469. O papel da linguagem</p> <p>470. O papel da linguagem</p> <p>471. O papel da linguagem</p> <p>472. O papel da linguagem</p> <p>473. O papel da linguagem</p> <p>474. O papel da linguagem</p> <p>475. O papel da linguagem</p> <p>476. O papel da linguagem</p> <p>477. O papel da linguagem</p> <p>478. O papel da linguagem</p> <p>479. O papel da linguagem</p> <p>480. O papel da linguagem</p> <p>481. O papel da linguagem</p> <p>482. O papel da linguagem</p> <p>483. O papel da linguagem</p> <p>484. O papel da linguagem</p> <p>485. O papel da linguagem</p> <p>486. O papel da linguagem</p> <p>487. O papel da linguagem</p> <p>488. O papel da linguagem</p> <p>489. O papel da linguagem</p> <p>490. O papel da linguagem</p> <p>491. O papel da linguagem</p> <p>492. O papel da linguagem</p> <p>493. O papel da linguagem</p> <p>494. O papel da linguagem</p> <p>495. O papel da linguagem</p> <p>496. O papel da linguagem</p> <p>497. O papel da linguagem</p> <p>498. O papel da linguagem</p> <p>499. O papel da linguagem</p> <p>500. O papel da linguagem</p>	<p>REFERÊNCIAS</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 agosto 2024.</p> <p>UJIE, Nájela Tavares. A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras. In: ANSAI, Rosana Beatriz (org.). Formação Inicial no Curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem. União da Vitória-PR, 2012, p. 61-73. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/sobre/ilv/ros-pibid/formacao-inicial-no-curso-de-pedagogia-a-praxis-educativa.pdf</p> <p>UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E. . Práticas Pedagógicas. Linguagens e Infâncias: campos de experiência e propostas de implementação. In: Nájela Tavares Ujie; Franciele Clara Feloso (Org.). INFÂNCIAS PLURAIS: ANAIS. 1ed. Santa Maria-RS: Arco Editores, 2021, v. 1, p. 381-390.</p>
--	---	--

Slides do 4º encontro: 12/09/2024

Tema: Práticas Lúdicas e inteligências múltiplas



HOWARD GARDNER
* 11/07/1943



INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

- ◉ O conceito de Inteligências Múltiplas, foi elaborado por Gardner, psicólogo e pesquisador de Harvard. A teoria consiste em não definir a capacidade intelectual de crianças e adolescentes de uma única maneira. Tese que se popularizou no âmbito educacional com a publicação do livro 1983 "Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas" (trad.1994). Na obra, o psicólogo propõe a existência de 7 inteligências. Posteriormente, foram acrescentadas outras duas, resultando assim em 9 inteligências que podem ser desenvolvidas no processo de educação permanente. Atualmente fala-se ainda numa décima inteligência espiritual-existencial.



Howard Gardner
9 tipos de inteligência



LINGUÍSTICA-VERBAL

- ◉ Capacidade de lidar bem com a linguagem tanto na expressão oral como escrita. Competência esta verificada nos escritores, oradores, políticos, professores, etc. De todas as inteligências, talvez a linguística seja a mais fácil de perceber em uma pessoa, pois a forma de comunicação verbal é um excelente termômetro para expressar as habilidades nessa área.



- ◉ LINGUÍSTICA-VERBAL: rimas, parlendas, trava-línguas, adivinhas, fórmulas de escolha, jogos simbólicos, jogos dramáticos, músicas.

- ◉ Saco mágico dá história

- ◉ A linda rosa juvenil

- ◉ Desafio da linguagem: Memória Popular

◉ O tempo perguntou ao tempo
Quanto tempo o tempo tem.
O tempo respondeu ao tempo,
Que não tem tempo, de saber o tempo, que o tempo tem.

◉ O pinto pia,
A pipa pinga,
Quanto mais o pinto pia
Mais a pipa pinga.

◉ O papa papa papa
O papa papa pão
Se o papa não papa-se papa
Não seria o papa papão.

◉ Lá vem o sapo dentro do saco.
O saco com o sapo dentro,
O sapo batendo o papo.
E saco soltando o vento.

◉ Veio o vento forte,
A vaca voa,
O vento veio feio.
A vaca fofa voa.
Viva, a vaca viva voa.

◉ Três tigres tristes
para três pratos de trigo.
Três pratos de trigo
para três tigres tristes

◉ Pedro, preto, pedreiro,
pobre, pintor, português.
Pintava portas, paredes,
papéis, painéis com seus pincéis.

ESPAÇO CRIATIVO

- A galinha do vizinho,
Bota ovo amarelinho,
Bota 1, bota 2, bota 3... Bota 10.
- A galinha da Renata,
Bota ovo de nata,
Bota 1, bota 2, bota 3... Bota 10.
- A galinha da Ivete,
Bota ovo de chiclete,
Bota 1, bota 2, bota 3... Bota 10.

• **LÓGICO-MATEMÁTICA:** bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, tabuleiros, cartas, jogos rítmicos, jogos de alvo, mímicas, arremessos, cadeira, argola, boliche, queimada, tiro ao alvo, biroca, bétis, amarelinha.

• **Jogo rítmico:** Periquito

• **Jogo do Carona**

• **Jogo do PATO**



LÓGICO-MATEMÁTICA

- Competência em desenvolver ou acompanhar cadeias de raciocínios, resolver problemas lógicos e lidar bem com cálculos e números, normalmente verificada em matemáticos, engenheiros, físicos, etc. No entanto, não é necessariamente uma competência apenas existente nos profissionais que escolheram a área de exatas. Como bom exemplo disso, podemos mencionar os advogados, principalmente os de defesa, que criam uma sequência tão lógica de fatos e acontecimentos, que realmente acabam por defender e absolver criminosos que notoriamente cometeram o delito, porém o mecanismo criado por sua defesa torna-se tão lógico, que os jurados não enxergam outra saída a não ser absolvê-los.



JOGO DA CARONA

- **Material:** E.V.A. colorido, cola, tesoura, caixinhas de fósforo vazia, um dado, palitos de fósforos ou grãos de feijão para serem os caroneiros. Confeção do tabuleiro.
- **Modo de jogar:** Pode se aplicar uma fórmula de escolha para decisão de quem inicia o jogo ou por consenso. Quem iniciar deverá colocar seu carrinho na primeira casa e jogar o dado, o número que cair corresponderá a quantidade de caronas a colocar no carrinho. Ao final da casa dez cada uma das crianças deverá contar, ou seja, somar o número de caronas, ganha quem tiver o maior número.

ERRO CONSTRUTIVO

- Conforme Macedo (1994), o erro é construtivo em nosso dia-a-dia e deve ser ressignificado e compreendido como elemento de possibilidade e crescimento dentre os indivíduos, dentre professores e também dentre as crianças.

JOGO DO PATO

- **Material:** palito de fósforo, papel, caneta ou lápis.
- **Modo de jogar:** Forme grupos de 4 a 6 participantes, entregando a eles o material, o número de palito de fósforo deve ser de menos um em relação aos participantes. O objetivo do jogo é não virar PATO. Os participantes podem aplicar uma fórmula de escolha para decidir quem inicia. O participante que der início receberá os palitos de fósforo, este deverá colocar as mãos para trás e escolher a quantidade que desejar para colocar em sua mão e novamente direcioná-la a frente. Cada participante fará sua aposta, o que acerta ganhará uma letra e dará sequência ao jogo. Será eliminado do jogo todo aquele que se tomar PATO, ou seja, completar a palavra mediante acertos, só ganha quem errar.

ESPAÇO-TEMPORAL

- Competência relacionada à capacidade de extrapolar situações espaciais para o concreto e vice-versa, possuindo dessa forma grande percepção e relacionamento com o tempo e o espaço. Normalmente a encontraremos nos arquitetos, navegadores, geógrafos, historiadores, cirurgiões, motoristas, etc. São, em síntese, pessoas com senso de localização aguçado e compreensão do tempo enquanto cronologia e fenômeno social e histórico.





- **ESPAÇO-TEMPORAL:** pegadores, trabalho com corda, esconde-esconde, amarelinha, queimada normal e em círculo, jogos de arremessos, "basquete", jogos de memória, jogo de elástico, cabra-cega, atividades de desenho, pintura, colagem, escultura, brincadeiras de imaginação e jogos de construção que exploram os diferentes espaços (casinha, escola, circo, sítio, floresta, cidade, fábricas, rios etc).



- **A BARCA:** Os participantes deverão estar dispostos num círculo e sentados em cadeiras. No início, o professor pode ser o condutor da barca. Os comandos que podem ser ditos são os seguintes: Comandante - "A barca". Passageiros - "Lá vai a barca". Comandante - "Olé à direita!" (sentar na cadeira à sua direita), ou Comandante - "Olé à esquerda!" (sentar na cadeira à sua esquerda), ou Comandante - "Olha a tempestade!" (sentar em outra cadeira que não seja a sua direita ou esquerda). A cada comando os participantes deverão realizar a ação. O condutor deverá buscar ocupar um lugar na barca, passando seu posto ao que restar em pé. Assim, segue a brincadeira enquanto mantiver o interesse dos participantes.



INTELIGÊNCIAS DESENVOLVIDAS EM A BARCA



- Espaço-temporal - lugar que o corpo ocupa no espaço, noção topológica, deslocamento no espaço e controle de velocidade
- Inteligência intrapessoal - concentração no seu lugar na cadeira e controle para execução dos comandos e movimento ordenado
- Inteligência interpessoal - interação entre os participantes na brincadeira e movimentação na roda de cadeiras
- Cinestésico-corporal - consciência corpórea e do movimento
- Linguística-verbal - verbalização dos comandos, interpretação dos comandos e realização de movimento e deslocamento coordenado corpo-espaço-tempo.

CINESTÉSICO-CORPORAL

- Está relacionada à perfeita forma de expressão corporal, assim como à resolução de determinado problema por meio de movimentos de seu corpo, consciência e alfabetização corpórea. Essa expressão é bem desenvolvida nos atletas, mímicos, dançarinos etc.



- **CINESTÉSICO-CORPORAL:** imitação, mímicas, dramatização, danças, produzir objetos para brincar, circuito psicomotor, pular corda, jogos que envolvem habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização: andar, correr, saltar, arremessar, receber, quicar, chutar, rebater, equilibrar, girar, subir, puxar, carregar.

- Cabeça, Ombro, Joelho e Pé
- Escravos de Jó Corporal
- Liquidificador



LIQUIDIFICADOR

- Posicionar os alunos em duas colunas, voltados um de frente para o outro.
- No primeiro momento a coluna da direita será o liquidificador e a da esquerda será o acionador.
- O liquidificador deverá escolher uma parte de seu corpo para ligar seu mecanismo e outra para desligá-lo. Ao ser ligado o liquidificador deverá realizar movimentos corporais até que seu mecanismo seja desligado.
- O acionador deverá adivinhar o botão de ligar e o de desligar o liquidificador.
- No segundo momento inverte-se as posições.

INTELIGÊNCIA MUSICAL

- A capacidade de interpretar, escrever, ler e expressar-se pela música, percepção rítmica, compreensão sonora, uso do som enquanto linguagem comunicativa. Ex: Mozart, Chico Buarque, Toquinho, Chiquinha Gonzaga, etc.



- **MUSICAL:** as músicas de acalanto, músicas de diferentes estilos, brincadeiras de cantigas de roda, rimas, parlendas, bandinha de chocalhos, instrumentos de material reciclável, rítmicas e musicadas, mnemônicas e danças diversas.

- Homem da Cola
- Casinha



CASINHA: Inicia-se o canto com tonalidade suave com todos agachadinhos no chão, realizando os movimentos rítmicos. Conforme a tonalidade aumentar, os movimentos também aumentam de proporção.

Tinha uma casinha
Assim, assim (dedinhos colados na horizontal, depois vertical)
Batia na portinha
Assim, assim (dedinhos colados na vertical, projeção do dedo indicador para frente)
E na chaminézinha
Saía uma fumaça
Assim, assim (movimento em espiral do dedo indicador)

Reinicia-se a música aumentando a tonalidade e os movimentos em igual proporção. Não se esqueça que é importante chegar à tonalidade máxima dos gritos, para o extravasamento de emoções por parte das crianças e também fazer o caminho inverso, voltando à centração e ao silêncio.

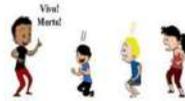
INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL

- Capacidade de se conhecer, de entrar em contato com seu próprio eu, de se autoavaliar, reconhecendo seus pontos positivos e negativos, ficando desta forma mais fácil trabalhá-los. Dentre os aspectos internos, não podemos deixar de fora os sentimentos e as emoções, mas nesse caso, principalmente a capacidade de discriminá-los, reconhecê-los e equilibrá-los.



- INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL:** jogos de papéis, jogos de autocontrole, jogos de centração e inibição de movimento (Exemplos: estátua, duro-mole, vivo-morto, passado-presente-futuro, vaca amarela, bambole, mímica de sentimentos e emoções etc).

- Gatinha Parda
- Dólar



INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL

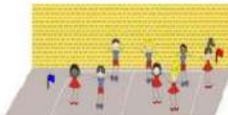
- Capacidade de entender outras pessoas, comunicar-se de forma adequada com elas, motivando-as, incentivando-as e dirigindo-as, em alguns casos, a um objetivo comum. Capacidade essa encontrada principalmente nos professores, líderes, terapeutas, psicólogos, etc.



- INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL:** jogos grupais, queimada, jogos cooperativos, jogos de regras, danças, jogos dramáticos e os jogos competitivos.

- Casa, Inquilino, Confusão
- Roda Sequenciada
- Dança do Jornal
- Futebol Cooperativo
- Telefone Sem Fio Táctil
- Bola Frente, Bola Atrás

- (UJIE, 2012, p. 67-72)



INTELIGÊNCIA PICTÓRICA

- Essa inteligência está relacionada às manifestações da arte, do grafismo da expressão via desenho e da resolução de problemas por esse canal de comunicação. A expressão pictórica é bastante notada principalmente nas crianças não alfabetizadas, que constantemente desenharam, e por meio de suas garatuhas conseguem escrever e contar tudo sobre seu mundo. Exemplo dessa inteligência são os grandes gênios da pintura e escultura, tais como: Leonardo da Vinci, Picasso, Claude Monet, Portinari, Tarsila do Amaral, Aleijadinho, etc.



- INTELIGÊNCIA PICTÓRICA:** desenho, expressão gráfica, desenho coletivo, a apreciação e reprodução/releitura de composições artísticas, desenho sequencial, grafismo de memória, mosaico, pontilhismo, adivinhação gráfica, atividades de desenvolvimento da capacidade expressiva da criança, por meio do domínio dos elementos das artes visuais.

- Ditado topológico



DITADO TOPOLÓGICO

- Coloque a folha na posição horizontal;
- No meio da folha, desenhe uma casa;
- Do lado direito da casa desenhe uma árvore;
- Do outro lado desenhe um menino empinando uma pipa, que está sobre a casa;
- Atrás da casa desenhe duas montanhas, duas nuvens e um sol brilhante.
- Sob a casa desenhe um lago com peixes e patos perto do lago, a esquerda e próximo a eles desenhe uma bela menina.

TEMOS UMA IMAGEM?



INTELIGÊNCIA NATURALÍSTICA

- Capacidade de realizar qualquer tipo de discriminação no campo da natureza e do meio ambiente, compreensão relacionada à fauna, flora, relevo, clima, fenômenos naturais e sociais, reconhecendo, respeitando e conhecendo outro tipo de vida que não só a humana. Característica notada nos cientistas naturais e sociais, biólogos, ecologistas, geógrafos, arqueólogos, dentre outros.



- **NATURALÍSTICA:** coleções de produtos naturais, atividades de exploração e aventuras em florestas, bosques, riachos, passeio ao zoológico, identificação das vozes dos animais, brincadeiras de imitação de animais, dramatização de fatos relacionados à natureza (animal em extinção, floresta sendo devastada, poluição pelo lixo), passeios imaginários (professora motiva a criança a realizar passeios imaginários, vivenciando diferentes situações), caça ao tesouro ao ar livre, brincadeiras em ambientes naturais (rios, bosques), jogos com nomes de bichos e plantas que permitam ampliar o conhecimento e o respeito pela natureza.

- Vamos Caçar Ursinho
- Desenho Vivencial: Árvore



PASSEIO IMAGINÁRIO: VAMOS CAÇAR URSINHO?

- Vamos caçar ursinho? Vamos!
- Então vamos... (bater com as mãos em cima da perna, imitando o som de caminhada)
- Olha! Um rio!
- Vamos ter que atravessar?
- Andando não dá
- Então vamos... nadar (com os braços, fazer os gestos de quem está nadando, depois continuar a caminhada)
- Vamos caçar ursinho? Vamos!
- Então vamos... (bater com as mãos em cima da perna, imitando o som de caminhada)
- Uma montanha!
- Vamos ter que atravessar?

- Então vamos... (esfregar uma mão na outra, imitando o som de quem está passando pelo milharal).
- Ufa!! Passamos. Fiquei todo arranhado e tô cheio de coceira... (fazer o gesto de se coçar)
- Vamos caçar ursinho? Vamos!
- Então vamos... (bater com as mãos em cima da perna, imitando o som de caminhada)
- Não acredito! (olha de lado chega mais perto).
- Eu acho que achei o ursinho. (cada um deverá olhar para o colega do lado)
- Apalpa ele. Vê se é fofinho. (cada um deverá acariciar o colega do lado)
- É isso aí achei o ursinho.
- E que abraço forte tem o ursinho. (cada um dá um abraço bem forte no colega do lado).
- Vamos brincar com ursinho? Então vamos!

REFERÊNCIAS



- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MACEDO, Lino. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- UJIE, Nájela Tavares. A ação lúdica no espaço educacional: o desenvolvimento das inteligências múltiplas a partir de jogos e brincadeiras. In: ANSAI, Rosana Beatriz (org.). *Formação Inicial no Curso de Pedagogia: a prática educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem*. União da Vitória-PR, 2012, p. 61-73.

- Andando não dá
- Então vamos ter que escalar (com as mãos e unhas fazer garras e imitar a escalada)
- Vamos caçar ursinho? Vamos!
- Então vamos... (bater com as mãos em cima da perna, imitando o som de caminhada)
- Meu Deus olha a onça!
- Vamos ter que correr (bater com as mãos em cima da perna de modo rápido, imitando o som de corrida)
- Fiquei cansado!
- Vamos caçar ursinho? Vamos!
- Então vamos... (bater com as mãos em cima da perna, imitando o som de caminhada)
- Um milharal!
- Temos que passar por ele!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Tomando por foco a teoria das inteligências múltiplas e as demandas educativas da sociedade contemporânea deste século XXI que prima pela formação integral dos sujeitos, em seus aspectos: cognitivos, sociais, afetivos, morais, motores e estéticos, evidenciamos mais uma vez a importância da ação lúdica como elemento importante no desenvolvimento de competências e habilidades diversas no ser humano de "mente sã corpo são".



GRATIDÃO PELA ATENÇÃO



Slides do 5º encontro: 26/09/2024

Tema: Brincadeiras e confecção de brinquedos, com nossa convidada Profa. Dra. Aline de Novaes da Conceição (UNESP/Marília), membro do GEPE/Unespar

Observação: Os slides do quinto encontro se perderam na formatação do notebook, o que impossibilitou a possibilidade de anexar. Segue apenas o convite do encontro



Slides do 6º encontro: 17/10/2024
Tema: Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante



CRIAÇÃO DE AMBIENTE CONFORTÁVEL, SEGURO E ESTIMULANTE

MESTRANDA: MÍRIAM DE FÁTIMA ROZA
ORIENTADORA: PROFA. DRA. NÁJELA TAVARES UJIIÉ

→ COMPREENDER A ORGANIZAÇÃO DOS
ESPAÇOS INTERNOS E EXTERNOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.



Organização de Espaço, Tempo e Materiais

✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

AS PRÁTICAS COTIDIANAS PROPOSTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PRECISAM OPORTUNIZAR ESPAÇOS PARA INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

- ✓ INTERAGIR
- ✓ BRINCAR
- ✓ CRIAR
- ✓ APRENDER
- ✓ CONHECER
- ✓ AGIR
- ✓ VIVENCIAR

O espaço educativo, de acordo com Ujiié, Mitura e Blaszkó (2022), é aquele que tem o intuito de passar um aprendizado a criança-aluno e ao educador também, de desenrolar o planejamento pedagógico dentro do espaço, com isso ele deve ser bem receptivo e organizado e sempre que possível inovado.

O planejamento de práticas pedagógicas que envolvam o espaço no cotidiano infantil visa contemplar as necessidades afetivas, da autonomia, de movimento, de socialização, de descoberta/exploração e de conhecimento, com vistas a promover a formação integral da criança-aluno (Ujiié, Mitura e Blaszkó, 2022)

→ Os profissionais da educação infantil, professores e coordenadores pedagógicos:

- ✓ Planejamento
- ✓ Organização
- ✓ Estruturação
- ✓ Ocupação e apropriação do espaço tanto interno quanto externo a escola, tendo em vista intencionalidade educativa e de forma a criar o maior número de possibilidades aprendizes de formação integral.

O QUE É O PLANEJAMENTO DE CONTEXTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

- Organização do ambiente,
- Uso do tempo (cronos/aion),
- Seleção e a oferta de materiais (estruturados e não-estruturados),
- Seleção e a proposta de atividades (sessões livres/dirigidas),
- Estabelecimento da rotina (atividades permanentes e variadas),
- Ocupação do espaço (interno/externo),
- Desemparedar a infância (o para além da sala de referência).

MEDIATIZADOS PELA OCUPAÇÃO DO ESPAÇO EXTERNO E EXPANSÃO DA SALA DE REFERÊNCIA PÓS PANDEMIA É QUE FOI REALIZADA A AÇÃO DE CRIAÇÃO DE NOVAS ESPACIALIDADES E NOVOS CONTEXTOS EM CRUZ MACHADO-PR



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Figura 3 - Antes e Depois "Faz-de-Conta e Espacialidade Itinerante"



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Figura 4 - Antes e Depois "Parquinho de Pesca"



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Figura 5 - Intervenção Espacial Externa CMEI Vovó Cecília



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Figura 6 - Intervenção CMEI Antiocho - Dentre



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.

Figura 7 - Intervenção CMEI Professora Maria Gaioski Busch



Fonte: Intervenção espacial externa, acervo das autoras.



O QUE É O PLANEJAMENTO DE SESSÃO?

É o planejamento estruturante de momentos educativos com sentido e significado.
Exemplo:

- Brincar heurístico (cesto dos tesouros, jogo heurístico, bandeja de experimentação)
- Hora do conto,
- Roda de conversa: hora da novidade/ temática,
- Cantos, ateliês ou oficinas,
- Projetos de trabalho;
- Sequências didáticas;
- Atividades significativas pontuais: tecelagem em papel, pintura, escultura.



INSPIRAÇÕES PARA PROJEÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Para a estruturação e reestruturação espaço-temporal é preciso que os professores no decorrer de suas práticas observem as crianças, ou seja, do que brincam, quais brinquedos preferidos, o que mais gostam de fazer, quais aspectos mais chamam atenção e despertam interesse visando construir subsídios para enriquecer as ações educativas e contribuir para o desenvolvimento da criança mediatizadas pelo espaço (Barbosa e Horn, 2001).

✓ No contexto da educação infantil além dos espaços da sala de aula tem-se espaços denominados como parque, sala de vídeo, biblioteca, pátio, brinquedoteca, áreas externas, entre outros, os quais precisam ser organizados e estruturados de forma adequada e permeados pela ação lúdica e o professor é essencial neste percurso de ocupação espacial. (Ujje, Mitura e Blaszkó, 2022)

✓ Quando os pequenos podem viver o espaço, tocar, sentir, fruir, desenvolvem seu pensamento abstrato, criativo, aprendizagens variadas e formação integral.

SOBRE A CRIAÇÃO DOS ESPAÇOS:

- ✓ Características da faixa etária da criança
- ✓ Nível de desenvolvimento
- ✓ Crianças menores - organizar os espaços que podem ser permeados de almofadas, espelhos, caixas, túneis, móveis, cenários e entre outros
- ✓ Materiais que podem contribuir para o desenvolvimento psicomotor, para a interação e desenvolvimento da memória, da imaginação e da linguagem (BARBOSA e HORN, 2001).

Barbosa e Horn. (2001)

✓ **A entrada da escola** é um espaço que deve oportunizar a sensação de ser bem-recebido, sendo inclusive um lugar que pode ser apresentada informações e expostas fotos envolvendo experiências vivências e trabalhos realizados pelas crianças.

✓ **Pátio e o parque** que consistem em espaços que possibilitam o contato das crianças com elementos do meio físico e natural. Dentre outros espaços institucionais que merecem atenção, reflexão e ocupação.

➔ No **berçário** organizar o espaço de maneira que fique acolhedor, seguro, amplo e funcional para os deslocamentos é essencial.

➔ É imprescindível tomar os espaços um ambiente agradável, que oportunize estímulos adequados e diversificados, também precisa ser um ambiente que priorize a segurança, a higiene, possibilitando a realização de movimentos, o desenvolvimento de atividades abrangendo criação e imaginação.

QUAIS ESPAÇOS E ESPACIALIDADES DO NOSSO CMEI PODERIAM SER REPENSADAS E REESTRUTURADAS, TENDO EM VISTA A CRIAÇÃO DE AMBIENTE, SEGURO E ESTIMULANTE?





QUE TAL A TAREFA DE REESTRUTURAR EM PARCERIA
UM DOS ESPAÇOS E TRAZEREM UMA NOVA IMAGEM
AO PRÓXIMO ENCONTRO FORMATIVO?

DESAFIO LANÇADO...

Referência

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.

UJIE, N. T.; MITURA, M.; BLASZKO, C. E. A aventura na intervenção educativa no espaço externo da educação infantil. In: UJIE, N. T.; PELOSO, F. C.; PIETROBON, S. R. G. **Tributo à(s) Infância(s) e Educação.** São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 183-207.

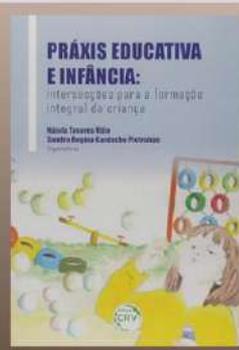
Muito Obrigada
♡

Slides do 7º encontro: 31/10/2024
Tema: Psicomotricidade na educação infantil



PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mestranda: Miriam de Fátima Roza
 Orientadora: Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie



Capítulo

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a práxis educativa aliada a ludicidade

Caroline Blaszkó; Ana Blanchet; Evelise Portilho

O QUE É PSICOMOTRICIDADE?



PSICOMOTRICIDADE

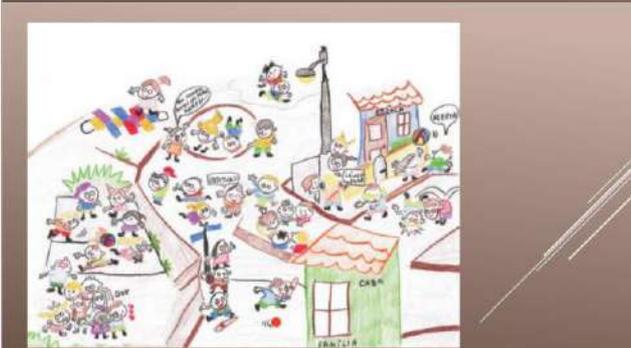
[...] ciência que tem como foco de estudo o ser humano através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. (BLASZKO; BLANCHET; PORTILHO, 2017, p. 233.)

PSICOMOTRICIDADE → DEVE SER PRATICADA E DESENVOLVIDA COM AS CRIANÇAS DESDE BEBÊS

A educação psicomotora é uma educação de base, a qual possibilita a criança tomar a consciência de seu corpo, de gestos e movimentos, de percepções diversas, da coordenação dinâmica global (grossa e fina), da lateralidade, da noção espacial e temporal (BLASZKO; BLANCHET; PORTILHO, 2017, p. 235)

LÚDICO BRINCAR BRINCADEIRAS JOGOS → **PSICOMOTRICIDADE**

A atividade lúdica durante os primeiros anos de vida, tende a representar uma diferença significativa no desenvolvimento e funcionamento cerebral subsequente (BLASZKO; BLANCHET; PORTILHO, 2017, p. 236).



PSICOMOTRICIDADE

- Esquema Corporal (corpo vivido, percebido e representado)
- Coordenação Dinâmica Global (Coordenação Motora Grossa/ Coordenação Motora Fina – olho e/ou visu-manual)
- Dominância Lateral
- Percepção Infantil (Acuidade visual, auditiva, gustativa, olfativa e tátil)
- Estruturação Espacial
- Estruturação Temporal



Quadro 1 – Elementos psicomotores e Conceituações

Elementos Psicomotores	Conceituações
Coordenação motora ampla	É o trabalho que envolve os membros superiores (braços, ombros, pescoço, cabeça) e os membros inferiores (pernas, pés, quadril, etc.) (PALMEIRA, 2008)
Coordenação motora fina	É a capacidade de realizar movimentos coordenados utilizando pequenos grupos musculares das extremidades como, por exemplo, as mãos e os dedos (LE BOULCH, 1986)
Lateralidade	É a função de domínio dos lados, tendo um dos hemisférios a iniciativa da organização do ato motor, que incidirá no aprendizado e na consolidação das práticas (LE BOULCH, 1983)
Esquema corporal	Conhecimento que a criança adquire do próprio corpo e de suas respectivas partes (LE BOULCH, 1983)
Orientação temporal	Capacidade de situar-se em função da sucessão dos acontecimentos (MEUR E STAES, 1989)
Orientação Espacial	Capacidade e noção de como agir, movimentar-se em um determinado lugar ajustando-se às limitações do espaço (MEUR E STAES, 1989)
Ritmo	É a capacidade da criança de perceber a noção de ordem, de sucessão, de duração e de atenção dos fenômenos (MEUR E STAES, 1989)

Equilíbrio	Capacidade da criança manter o controle do corpo, utilizando ambos os lados ao mesmo tempo, apenas um lado ou ambos alternadamente (HURTADO, 1991).
Tônus muscular	Atensão que os músculos exercem nas diferentes partes do corpo enquanto estas se posicionam no espaço e nas ações que realizam (MEUR E STAES, 1989).
Coordenação óculo-manual	Controle do olhar que acompanha a mão enquanto a mesma desempenha alguma função buscando a harmonia do movimento (LE BOULCH, 1983).

Fonte: Sistematização das autoras com base nos autores mencionados.

Deve estar presente nas mais diversas atividades das crianças. Noções de coordenação de equilíbrio, consciência corporal. Tem papel fundamental do que diz respeito ao desenvolvimento de competências da leitura e escrita, atividades físicas, distinção de letras, pensamento abstrato e lógico, equilíbrio emocional, socialização entre outros.

PSICOMOTRICIDADE



Psicomotricidade e Educação Infantil

- A psicomotricidade na Educação Infantil deve conter jogos e brincadeiras recreativas dirigidas a elas que desenvolvam habilidades específicas:
- Coordenação motora;
- Orientação espacial;
- Ritmo, equilíbrio;
- Organização temporal;
- Linguagem como forma de comunicação;

BRINCAR DE TREM



Aspectos psicomotores
Coordenação motora ampla; Orientação espacial; Lateralidade; Orientação temporal; Esquema corporal; Ritmo; Tônus muscular;

CAIXA COM AREIA OU FARINHA



Aspectos psicomotores
Coordenação motora fina; Coordenação óculo-manual; Orientação espacial

PRENDEDOR NA CAIXA



Aspectos psicomotores
Coordenação motora fina; Coordenação óculo-manual; Orientação espacial

CIRCUITO BAMBOLÊS



Aspectos psicomotores
Lateralidade; Equilíbrio; Tônus muscular Orientação Espacial

ESPELHO MÁGICO



Aspectos psicomotores
Esquema corporal; Lateralidade; Coordenação motora ampla Coordenação motora fina

MORTO VIVO



Aspectos psicomotores
Orientação Temporal; Ritmo; Coordenação motora ampla; Orientação Espacial; Orientação Temporal.

DANÇA DA CADEIRA



Aspectos psicomotores
Ritmo; Orientação temporal; Orientação espacial; Coordenação motora ampla; Tônus

• **Espanja**

- **Objetivo:** Desenvolver a coordenação motora fina, coordenação viso-motora corporal e melhorar o tônus muscular.
- **Material:** bacia com água e várias esponjas coloridas, com texturas\ dureza diferenciadas.



• **Corda**

- **Objetivo:** Desenvolver a coordenação motora ampla, esquema corporal, estimular a orientação espacial e temporal, ampliar o equilíbrio, a lateralidade e melhorar o tônus muscular.
- **Material:** corda de tamanhos variados.



• **Quebra-cabeça**

- **Objetivo:** Aumentar a interação entre as crianças, trabalhar a coordenação viso motora, destreza manual, imaginação, percepção visual.
- **Material:** Quebra-cabeça de acordo com a faixa etária da criança.



Considerações

É na educação infantil, momento que os profissionais do contexto escolar devem trabalhar por meio de brincadeiras a psicomotricidade, visando oportunizar prevenir dificuldades de aprendizagem e contribuir para a formação plena da criança. (BLASZKO; BLANCHET; PORTILHO, 2017).

SÍNTESE INTEGRATIVA FINAL



Referências

BLASZKO, C. E. ; BLANCHET, A. ; PORTILHO, E. L. Psicomotricidade na Educação Infantil: a práxis educativa aliada a ludicidade. In: UJIE, Nájela Tavares, Pietrobon, Sandra Regina Gardacho. **Práxis educativa e infância: Interseções para a formação integral da criança.** Curitiba: CRV, 2017, p. LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares.** Porto Alegre: Artmed, 2004.



OBRIGADA PELA ATENÇÃO!

Slides do 8º encontro: 14/11/2024

Tema: Musicalização na Educação Infantil

Musicalização na Educação Infantil

UNESPAR

PPIFOR

Prof. Dra. Nájela Tavares Ujje

Música na Educação infantil

- A música é importante para a integração das crianças na vida escolar e pode-se afirmar que a música na escola estimula o bom convívio social, a harmonia, o desenvolvimento da fala, da respiração, da autoestima, da compreensão rítmica e do próprio desenvolvimento cognitivo da criança.

Linguagem Musical

- A linguagem musical é pauta integrativa do contexto educacional desde a primeira infância, a qual deve estar para além de músicas para incutir formação de hábitos, atitudes e comportamentos, datas comemorativas e a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc. (BRASIL, 1998).
- O trabalho com a musicalização infantil na escola da infância é indispensável, pois, além do desenvolvimento da sensibilidade à música contribui para a concentração, memória, coordenação motora, socialização, acuidade auditiva, compreensão lógica e noções elementares de alfabetização e letramento.

Contributivos da Musicalização

- De acordo com Mauro Muszkat "a exposição precoce à música além de facilitar a emergência de talentos ocultos, contribui para a construção de um cérebro biologicamente mais conectado, fluido, emocionalmente competente e criativo." (MUSZKAT, 2012, p.69)

Musicalização e os Bebês

Wille (2022, p. 100) define a musicalização como fenômeno universal presente em todas as culturas e pondera que: "Alguns autores, ao analisarem os comportamentos de bebês durante a audição de canções de embalar, destacam que o conforto e a alegria transmitidos pela canção de embalar podem colaborar para regulação de diferentes estados emocionais" nos bebês, os quais tem uma sensibilidade a flor da pele. A autora pondera a existência da musicalidade sensível, interativa e comunicativa no processo de musicalização de bebês

Os bebês e a música - Profª Vivian Agnolo Madalosso 30/10/2020
https://www.youtube.com/watch?v=NDa053Nz6Aw&list=PL_Bv2SIRL0jTgClTfsoLjycClYwCFY9S&index=3

Musicalidade Comunicativa

"consiste em elementos e atributos da comunicação humana que são particulares da música e que são capazes de contribuir para o surgimento de interações comunicativas cooperativas e coordenadas. [...] os processos de construção de conhecimento musical são constituídos e se constituem a partir de complexas interações entre linguagem, cognição, afeto e motivação, dimensões que se conjugam de forma sistêmica. Destaco também que um dos fundamentos da musicalidade comunicativa são as trocas, que estruturam interações e possibilitam compartilhar de interações significativas com o outro." (WILLE, 2022, p. 101)

Educação Musical Infantil

Tem correlação com o contato com o repertório/patrimônio musical, que de início é tradicional, folclórico, composto de canções de ninar, acalantos, rodas, cantigas, parlendas e que se desdobram frente ao pertencimento sociocultural. Para Wille (2022) a relação entre Educação Musical Infantil impõe pensar a infância e a criança em potência ativa, criativa e criadora. E assim vislumbrar estratégias musicais, que possibilitem a musicalidade comunicativa dentro os pares do contexto educacional.

Potência da Música na Formação da Criança

A música ultrapassa barreiras do tempo e do espaço, é um produto artístico dinâmico, capaz de multiplicar significados e significâncias em seus contextos de penetração, compõem-se de som, ritmo, harmonia, melodia, altura, intensidade, duração, timbre e densidade, é componente artístico capaz de despertar nos sujeitos interativos consciência rítmica e estética, além de envolver, socializar, despertar desejos, mobilizar aprendizagens conceituais, apreciativas, manipulativas, construtivas e motoras. (UJJE, 2013, p. 90)

Elementos da Música Importantes ao Processo de Musicalização Infantil



ritmo, harmonia, melodia, altura, intensidade, duração, timbre, densidade.

Elementos da Linguagem Musical

- **Ritmo:** Agrupamento sonoro, que mobiliza altura, duração, intensidade e densidade sonora;
- **Harmonia:** Cadência rítmica que se produz da articulação de notas diferentes na composição de um acorde musical, constitui o desenrolar, ou seja, a progressão dos acordes durante toda uma composição ou execução da música;
- **Melodia:** Sequência de notas musicais, de diferentes sons ou fontes sonoras, organizadas numa partitura e/ou dada forma, que possibilite sentido musical a quem ouça; (UJIE, 2013, p. 91)

- **Timbre:** Sonoridade característica da fonte sonora (qualquer coisa que produza som) seja ela instrumental ou vocal;
- **Altura:** Propriedade característica de uma vibração ou onda sonora, no que tange a frequência de oscilação, em variável do som grave e agudo. "quanto maior o número de frequências por segundo mais agudo é o som." (MENDES e CUNHA, 2009, p. 100);
- **Intensidade:** Direção da propagação da onda sonora, fluxo de energia do som crescente ou decrescente, forte ou fraco;

(UJIE, 2013, p. 91-92)

- **Duração:** Parâmetro modular tanto do som quanto do silêncio (curto ou longo), no que converge a duração do tempo na música (lento, moderado, rápido), quantidade, velocidade e/ou andamento musical (allegro, vivace, adagio):

allegro - 120-168 bpm - ligeiro e alegre;
vivace - 152-180 bpm - rápido e vivo;
adagio - 66-76 bpm - lento e vagarosamente de expressão tema.

- **Densidade:** Peso sonoro, mescla de som rarefeito e/ou esparso, muito e pouco som constituintes de uma tessitura musical, qualidade que possibilita discriminação audível de um maior ou menor número de sons simultâneos, a qual pode promover a fusão de acordes ou não, permitindo caracterizar sua densidade

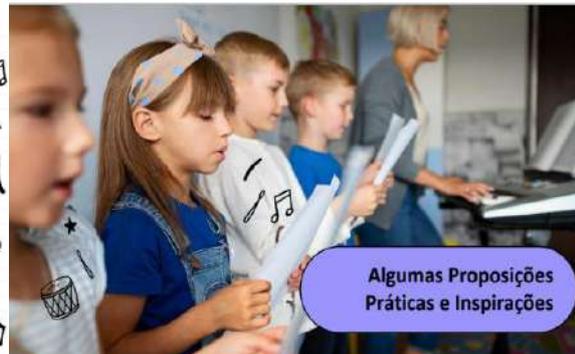
Funções da Música Educacionais e Sociais

(HUMMES, 2004)

- Expressão Emocional
- Prazer Estético
- Divertimento e Entretenimento
- Comunicação
- Representação Simbólica
- Reação Física
- Normas Sociais/Comportamentos
- Rituais/Validação de Instituições
- Propagação Cultural
- Integração Social

Música na Escola da Infância

"Por suas contribuições múltiplas, é indiscutível que a música tem papel na formação da criança, possibilitando o brincar com as palavras através da rima, do ritmo, da harmonia, da plurissignificância. Desse modo, é válido ressaltar que a música faz parte do universo da criança antecedente à escola, uma vez que os sons corporais, o folclore, as parlendas, as quadrinhas, as cantigas de roda, os provérbios, os ditos populares, as músicas infantis e a diversidade sonora do contexto de pertencimento já fazem parte de seu cotidiano desde a vivência intrauterina, compondo sua bagagem cultural", a qual deve se ampliar no âmbito da escola. (UJIE, 2013, p. 93).



Algumas Proposições Práticas e Inspirações

Two musical staves are shown. The first staff has a sequence of notes with rhythmic values: 1a, 1a, 1a, 1a. The second staff has a sequence of notes with rhythmic values: 1a, 1a, 1a, 1a. Below these are two more staves with rhythmic values: 1a, 1a, 1a, 1a and 1a, 1a, 1a, 1a. Sound icons like clapping hands, a drum, and a microphone are placed around the notation.

Musicalização - Rítmograma

https://www.youtube.com/watch?v=DKzkRa2_Eg8

A rhythmic diagram with four numbered steps. Step 1 shows a clapping hand icon. Step 2 shows a clapping hand icon. Step 3 shows a clapping hand icon. Step 4 shows a clapping hand icon. Below the steps are sound icons: a microphone, a drum, and musical notes.

Você quer brincar de rima?

Prof. – Você quer brincar de rima?
 Todos – De rima?
 Prof. – De rima. Vamos fazer bem assim...
 Todos – Assim?
 Prof. – Assim. Eu te digo uma palavra, você diz uma prá mim...

GALINHA



Encontre os Pares Auditivos

Esta atividade desenvolve sensibilidade auditiva, possibilita discriminação de pautas sonoras (agudo/grave), além de refinar a escuta da criança.
Material: 12 vidrinhos de papinha vazios, 2 cores diferentes de contact, grãos de arroz, grãos de feijão, botões, preguinhos e alfinetes.
Modo de fazer: Encapar seis vidrinhos da cor A e seis da cor B, de tal forma que não seja possível ver o que eles contêm no seu interior. No primeiro par (A B) não coloque nada; no segundo, coloque seis grãos de arroz em cada um; no terceiro, três grãos de feijão. No quarto, dois botões; no quinto, três preguinhos; no sexto, cinco alfinetes em cada um.
Atividade em ação: Misture os vidrinhos. A criança vai sacudi-los e tentar descobrir, por meio do som, os pares auditivos perfeitos, que devem ser correspondentes.



Quem foi que falou?

Sensibilidade auditiva e discriminação do timbre vocal pelo reconhecimento da voz

Material: Vendas para o coletivo do grupo (TNT escuro) e disposição circular.

Atividade em ação: A criança que o professor tocar a cabeça deve cantar uma música preferida e/ou falar uma frase. O coletivo da turma deve adivinhar quem é o cantor e/ou quem falou.

Playlist da Turma

Numa roda de conversa dialogar e formar uma lista das músicas preferidas da turma. Em outro momento a professora constituirá a playlist da turma, para escuta, apreciação musical e interação entre pares. Com intuito de ampliar o universo rítmico e musical da criança. É importante que a professora apresente novo acervo valsa, bolero, tango, jazz, rock, forró etc.



Improvisação: Seguir o Compasso

Brincar de improvisação musical com batida e palma na percepção de compasso binário, ternário ou quaternário.

Material: Mesa do refeitório, folhas sulfite e blocos lógicos para pauta musical.

Atividade em ação: O coletivo deverá acompanhar a pauta musical só folha sulfite = batida na mesa, folha sulfite + blocos lógicos palmas.

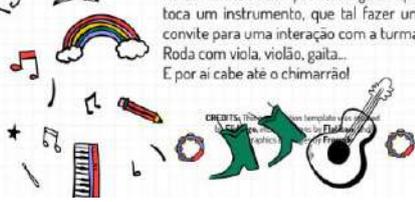


Karokê na Escola da Infância



Roda Musical

Na comunidade sempre tem alguém que toca um instrumento, que tal fazer um convite para uma interação com a turma. Roda com viola, violão, gaita... E por aí cabe até o chimarrão!



Festival da Canção em Família

Favorecer o engajamento da comunidade e fortalecimento da relação família-escola pela música. Quem canta os males espanta. Pode ser com a mãe, com o pai, com a tia, com o tio, com avô, com avó, com o irmão/irmã, dinda/dindo, prima/primo.



Considerações Finais

Na Escola da Infância podemos relacionar a música às diversas áreas do conhecimento, promovendo atividades diversas, importante ter criatividade e intencionalidade na ação pedagógica educativa. A música no âmbito educacional pode servir a diversas funções, dentre estas podemos elencar: sensibilidade do ouvido e da escuta, socialização humana, mobilização da expressão corporal, ampliação do vocabulário, desenvolvimento do ritmo e da performance, autodisciplina, retenção/fixação de conhecimentos variados, forma de lazer, desenvolvimento do gosto musical, linguagem musical, musicalização, prazer estético, fazer artístico com pauta sonora, enfim fonte de aquisição cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, v. 3, 1998.
 HUMMES, Julia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 11, set. 2004, p. 17-25.
 MUSZKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: Jordão, Gisele; Allucci, Renata R; Molina, Sérgio e Terahata, Adriana (Coord.) **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.



REFERÊNCIAS

UJIE, Najelo Tavares. **Teoria e Metodologia do Ensino da Arte**. Guarapuava-PR: UNICENTRO, 2013.
 WILLE, Regiana Blank. Experiências musicais na infância: o que cantamos para os bebês? In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Linguagens da Arte: percursos da docência com crianças**, Porto Alegre: Zouk, 2022, p. 99-111.

Obrigada pelo encontro

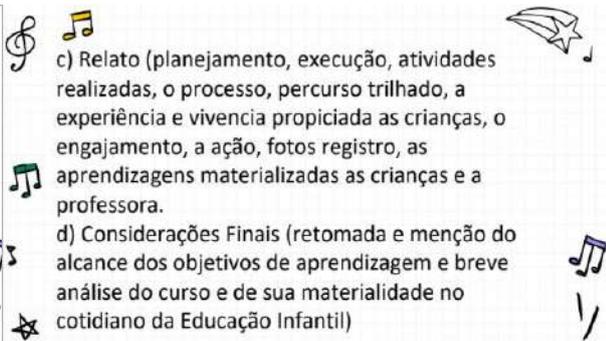
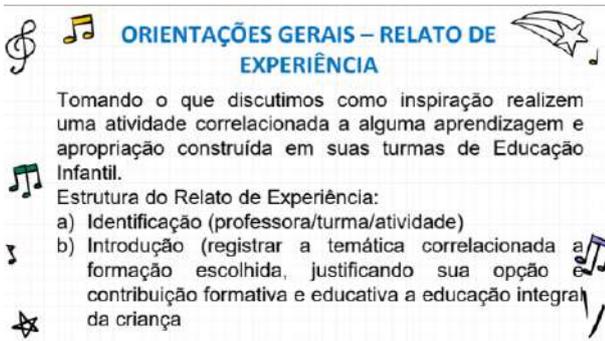
#JuntosSomosMaisFortes



REMEMORAR E INSPIRAR

Considerando os nossos encontros formativos:

1. Diagnóstico Inicial: Criança e Infância
2. Contação de História na Educação Infantil
3. BNCC em Ação na Educação Infantil
4. Práticas lúdicas e inteligências múltiplas na Educação Infantil
5. Brincadeiras e Confeção de Brinquedos
6. Psicometricidade
7. Criação de Ambiente Confortável, Seguro e Estimulante
8. Musicalização na Educação Infantil



APÊNDICE E – Roteiro relato de experiência

Estrutura do relato de experiência:

- a) Identificação (professora/turma/atividade);
- b) Introdução (registrar a temática correlacionada à formação escolhida, justificando sua opção e contribuição formativa e educativa à educação integral da criança;
- c) Relato (planejamento, execução, atividades realizadas, o processo, percurso trilhado, a experiência e vivência propiciada às crianças, o engajamento, a ação, fotos registro, as aprendizagens materializadas às crianças e à professora).
- d) Considerações finais (retomada e menção do alcance dos objetivos de aprendizagem e breve análise do curso e de sua materialidade no cotidiano da Educação Infantil);
- e) Referências (livros, artigos, documentos utilizados para a prática educativa e relato).

Observações:

Envio via e-mail: najelaujiie@yahoo.com.br / miriamfatimaroza@gmail.com

Relato de experiência de intervenção prática na Educação Infantil mediatizada pela formação – envio até 10 de dezembro de 2024.

Certificação de 40h, desde que haja a entrega do relato de experiência.

APÊNDICE F – Relatos de Experiência

Relato de Experiência 1

Venho por meio deste apresentar a possibilidade de aplicação de atividades pedagógicas, com base no curso de formação de professores ofertado para as docentes da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal e pública de ensino. Os encontros ocorreram de forma remota e quinzenal por meio de reuniões via Google Meet às quintas-feiras no período noturno, e contaram com a participação da professora da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranaíba, Doutora Nájela Tavares Ujiie.

Mediante a proposta formativa, ideias de caráter didático foram compactuadas, produzidas e validadas não somente como atributo de aperfeiçoamento profissional, mas como requisito contribuinte no desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação da diretora do CMEI acima citado, Míriam de Fátima Roza, estudante do Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) e orientanda da professora Nájela, ministrante do curso.

Para reflexão e incentivo de cada encontro posterior de formação continuada sempre eram disponibilizadas de forma antecedente no grupo de trabalho enquetes ou formulários, com a expectativa de que as docentes participantes lançassem perguntas relevantes de seus interesses sobre a temática seguinte a ser discutida. Tal contexto estimulava o levantamento de questões a partir de experiências pedagógicas e do cotidiano da vivência escolar para serem analisadas coletivamente. Após o término do curso, considerando os encontros formativos, aborda-se na sequência a descrição do relato de experiência de intervenção prática na Educação Infantil mediatizada pela formação:

a) Turma: Infantil I A

Atividade: Brincadeira de equilíbrio com a bolinha - Acertando a boca do urso

A escolha da temática “Brincadeiras e confecção de brinquedos” deu-se devido à pertinente ideia de elaboração de materiais didáticos inovadores para aprimoramento pedagógico, conhecimento e criação de possibilidades no alcance da formação integral da criança através do período de formação continuada realizado. Os instrumentos construídos são recursos que permitem à criança avançar em um mundo criativo, lúdico e imaginário, além de explorar sua potencialidade psicomotora. Nesse aspecto, o papel docente em meio ao processo contínuo e constante de formação necessita estar aberto à amplitude de descobertas para poder ampliar seu repertório educativo, criando um cenário acolhedor, harmonioso, divertido e estimulante no ambiente escolar, abrangendo novos espaços,

materiais de fácil acesso, custeio e manuseio, para as etapas de construção, seguidas de apresentação até o desenvolvimento de histórias, dinâmicas, jogos e brincadeiras.

b) Para a realização da proposta da atividade: brincadeira de equilíbrio com a bolinha - Acertando a boca do urso, foi necessária a construção de um plano de aula contemplando os objetivos, saberes e conhecimentos de acordo com os critérios da BNCC, recursos utilizados e a descrição da metodologia na resolução do passo a passo da aula ministrada. De acordo com o planejamento, adequou-se na menção da atividade o campo de experiências: Corpo, Gestos e Movimentos. Abrangeu-se os seguintes saberes e conhecimentos: coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal. E como objetivos, intencionou-se: participar de experiências executando ações que envolvam noções de espaço - colocar as bolinhas dentro da caixa e sentar ao lado do colega, dentre outras possibilidades.

A respeito da confecção da atividade foram utilizados materiais como uma caixa de papelão, pincéis, tinta guache de cores: marrom, bege, preta, vermelha e amarela; tesoura; durex colorido; EVA de diferentes cores; e bolinhas de plástico coloridas. Na montagem do instrumento da atividade, foi desenhada a mão de um urso e pintada com pincel e tinta guache. Após a secagem da pintura, a boca do urso foi recortada para passagem das bolinhas no momento da prática do desafio. E em seguida, as laterais da caixa foram enfeitadas com corações de EVA e durex colorido.

Os alunos do Infantil I A permanecem no respectivo CMEI em período integral com três professoras em sala. A aplicação da proposta selecionada correspondeu às atividades 3 e 4 contempladas no planejamento, e exercidas no período matutino. Entende-se que outras atividades foram e serão ministradas no dia, no decorrer da rotina, mas em específico para a apresentação do relato sobre o curso, essa em questão tratou de ser escolhida pela relevância de construção do material e perspectiva de êxito na execução dos objetivos.

Na sala do Infantil I A, obtém-se o total de 14 alunos, com faixa etária de dois anos de idade; entretanto, no dia da referida atividade estavam presentes apenas 11 crianças. Elas foram reunidas de forma coletiva, sendo apresentada a caixa, o personagem retratado, o levantamento prévio de algumas questões segundo suas vivências (a princípio perguntando se conhecem este animal, qual seria ele e suas possíveis características), e os objetos a serem utilizados (as bolinhas) com a finalidade de adquirir equilíbrio no manuseio da caixa para o encaixe da bolinha no espaço sugerido. Nesse intuito, foi realizada a explicação, demonstrando como seria a manipulação e exercício dessa ferramenta didática.

Alguns disseram que era a Masha, pois associaram a figura reconhecida do urso aos episódios de Masha e o Urso. Apesar de não ser este personagem propriamente do desenho animado, identificaram o animal pelas semelhanças, por compreenderem ser um urso. Um aluno de cada vez foi chamado pela professora responsável pelo planejamento semanal daquela semana, que aplicou a atividade sob sua orientação e mediação de modo individual. Observação: a aplicação do planejamento semanal é feita por revezamento entre as docentes da sala, sendo cada semana uma professora responsável por organizar o plano e desenvolvê-lo pedagogicamente. As companheiras, colegas de sala, auxiliam conforme necessário para seguimento da rotina.

Modelo do planejamento utilizado

A atividade sugerida encontra-se em destaque:

INFANTIL I A

ASTORGA, 17 DE OUTUBRO DE 2024 - QUINTA-FEIRA

ROTINA (manhã - aulas 1 e 2): Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Noções sobre os dias da semana de forma cantada.

SABERES E CONHECIMENTOS: Normas de convívio social.

OBJETIVOS: Adaptar-se à rotina conhecendo seus pares e o espaço de convivência.

RECURSOS: Humano e midiático.

METODOLOGIA: Após a recepção dos alunos, acolhimento e café da manhã e trocas de higiene daremos seguimento à rotina com abordagem mais pedagógica com músicas de bom dia, calendário, dias da semana, numerais e nomes dos integrantes da sala. Desse modo, neste dia, daremos ênfase a noções sobre o tempo (dia e noite) por meio da oralidade e músicas infantis como o poema cantado: “O tempo perguntou para o tempo”. Na sequência iniciaremos a apresentação da prática de atividades.

ATIVIDADES/CONTEÚDOS (manhã - aulas 3 e 4): Corpo, Gestos e Movimentos. Brincadeira de equilíbrio com a bolinha - Acertando a boca do urso.

SABERES E CONHECIMENTOS: Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal.

OBJETIVOS: Participar de experiências executando ações que envolvam noções de espaço: colocar as bolinhas dentro da caixa, sentar ao lado do colega, dentre outras possibilidades.

RECURSOS: Humanos, bolinhas, 1 caixa de papelão, pincéis, tinta guache de cores: marrom, bege, preta, vermelha e amarela; tesoura; durex colorido; EVA de diferentes cores e bolinhas de plástico coloridas.

METODOLOGIA: Para a abordagem da rotina: após a realização do acolhimento dos alunos, café da manhã, aconchego e envolvimento de estímulos para iniciação do dia com músicas infantis diversas apresentadas, seguiremos com a apresentação da atividade pedagógica. Em uma roda de conversa, será feito o levantamento prévio de algumas questões a respeito do animal presente na

proposta da caixa. Nesta, com auxílio das professoras, os alunos terão que equilibrar uma bolinha que estará dentro de uma caixa, a fim de que acertem o buraco contido na mesma.

ATIVIDADES/CONTEÚDOS (manhã - aulas 5 e 6): Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações: Exploração do ambiente: levando o copo plástico para o outro lado da sala.

SABERES E CONHECIMENTOS: Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância.

OBJETIVOS: Participar de situações realizando comandos: dentro, fora, em cima, embaixo, lado, frente, atrás e outros.

RECURSOS: Humanos, copo plástico, barbante.

METODOLOGIA: Será feito um varal com os copos perfurados e pendurado entre o espaço da sala. De um lado para o outro os alunos serão estimulados a passar os copos um a um de maneira individual.

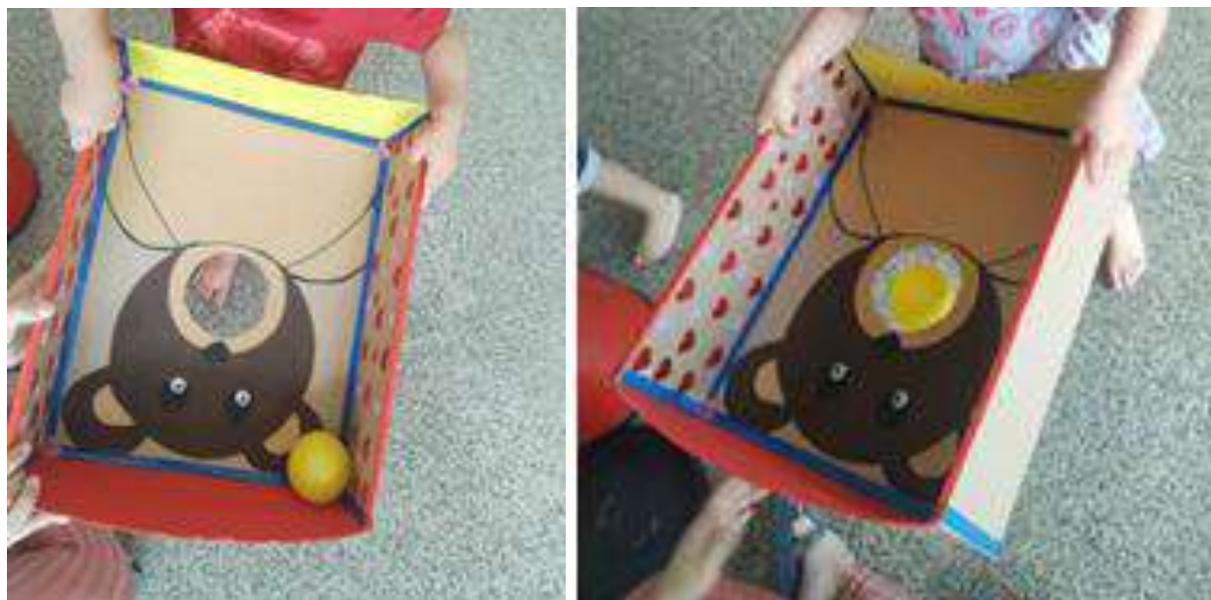
RECREAÇÃO DIRIGIDA (tarde - aulas 7 e 8): Corpo, Gestos e Movimentos - Brincadeiras com materiais de madeira (formas geométricas).

RECREAÇÃO LIVRE: Brincadeiras de manipulação com objetos antigos como telefones, celulares, rádios e câmeras fotográficas.

AVALIAÇÃO: A avaliação será constante e individual durante a realização das atividades.

Este plano é flexível.

Segue abaixo o registro das fotos durante a efetivação da atividade:



c) Compreende-se que todos conseguiram concluir a atividade com sucesso, considerando que para isto alguns necessitaram dedicar um tempo maior, outros maiores números de tentativas; mas de modo geral, com intermediação todos alcançaram os objetivos propostos: expressaram interesse, curiosidade, desenvolveram a coordenação motora, socializaram, tiveram iniciativa, demonstraram capacidades de equilíbrio, noção do espaço, paciência e cooperação.

Ao término da proposta foi permitido brincar livremente, exercendo a autonomia a partir desta aprendizagem. Observamos um trabalho que num primeiro momento adotaria caráter individual tornar-se uma brincadeira coletiva em que compartilharam conhecimentos, entusiasmo e diversão. Na maior parte unidos, modificaram o sentido da atividade pela imaginação, criando novas descobertas com interação e criatividade. Promoveram assim, juntos, uma parceria na liberdade lúdica, bem como inovadora.

As habilidades cognitivas e corporais exploradas despertam um olhar de que a Educação Infantil seja o ponto de partida do crescimento físico e intelectual, no desenvolvimento da personalidade, em especial da formação integral da criança que está inserida no universo repleto de emoções. Analisa-se, portanto, que o papel docente com sua ação mediatizada oportuniza transformar, refletir e humanizar quando intrínseco a um processo formativo contínuo de busca por melhorias para a educação, por meio de aperfeiçoamento profissional e acadêmico.

d) REFERÊNCIAS:

ANSAI, Rosana Beatriz. **Formação inicial no curso de pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória, PR, 2012.

ASTORGA. Departamento de Educação. **Proposta Pedagógica Curricular - Crianças bem pequenas (1 ano).** 2019.

MADALOZZO, Tiago; MADALOZZO, Vivian Agnolo; BROOCK, Angelita Vander; WILLE, Regiana Blank. **Educação musical na infância: questões (e inquietações) em debate – do ensino remoto ao retorno presencial.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2024.

UJIE, Nájela Tavares. **Teoria e metodologia do ensino da arte,** 2013.

UJIE, Nájela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. **Analecta**, v. 9, n. 1, p. 51-59, 2008.

UJIE, Nájela Tavares. O brincar como direito inalienável na primeira infância. **Revista Direitos Humanos: Para Quê (m)?** Disponível em: <https://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitos-fundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2021-06/artigo_junho_najela_ujie.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2024.

UJIE, Nájela Tavares; PELOSO, Franciele Clara; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Orgs.). **Tributo à(s) infância(s) e educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

UJIE, Nájela Tavares; BLASZKO, Caroline Elizabel. Prática pedagógica, linguagens e infâncias: campos de experiência e proposituras de implementação. In: **Infâncias plurais: anais,** 2021. [e-book]

Relato de Experiência 2

Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante - Turma: Infantil III A

INTRODUÇÃO

Ao pensar em uma proposta pedagógica deve-se levar em consideração o quão acolhedor e atrativo seja o ambiente, pois isso facilita o processo de ensino-aprendizagem de diferentes linguagens, permitindo conviver, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Ao realizar a estruturação do ambiente na Educação Infantil devemos ter um olhar voltado para a criança, pois isso permitirá e estimulará a sua criatividade, curiosidade, novas habilidades cognitivas, motoras e afetivas, despertando o interesse em aprender, explorar o mundo ao seu redor, promovendo a construção da autonomia e construindo suas próprias experiências de aprendizagem.

RELATO

ATIVIDADE: Tenda da leitura (portadores textuais).

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação.

SABERES E CONHECIMENTOS: Sensibilidade estética em relação aos textos.

OBJETIVOS: Participar de situações de exploração de portadores de diferentes gêneros textuais em brincadeiras ou atividades de pequenos grupos.

RECURSOS: Livros de histórias infantis, tenda improvisada, fantoches.

METODOLOGIA: No gramado do CMEI, foi improvisada uma tenda com lençóis utilizando a estrutura de um balanço. No chão foram colocados diversos tatames, e dentro foram disponibilizados diversos tipos de livros infantis e fantoches, possibilitando um ambiente agradável, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar os mais variados portadores textuais.



Ao chegar na tenda foi possível notar o brilho no olhar de cada criança. Elas demonstraram bastante entusiasmo ao se depararem com a cabana e rapidamente foram entrando e explorando o ambiente que foi preparado para elas. Ao manusear os livros foi possível observar que começaram a ler as histórias à sua maneira, baseando-se nas imagens visualizadas.

No momento em que faziam a leitura visual dos livros, algumas crianças exploraram seu mundo imaginário ao colocarem a si próprias e aos colegas como personagens da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tenda da leitura foi preparada pensando com um olhar voltado para a criança, para que possa observar de uma forma diferente os portadores textuais, sendo possível explorar seu mundo imaginário com o objetivo de despertar a curiosidade. De acordo com Horn (2004, p. 28), a organização desse espaço deve ser pensada tendo como princípio oferecer um lugar acolhedor e prazeroso para a criança, isto é, um lugar onde as crianças possam brincar e recitar suas

brincadeiras sentindo-se assim estimuladas e independentes. Enquanto professora, acredito que pensar e realizar a criação desse espaço foi de grande valia e contribuiu para o aprendizado, estimulando assim a formação de futuros leitores. De uma forma diferente e instigante eles exploraram os livros de uma maneira como nunca havia sido feito antes em sala de aula.

Relato de Experiência 3

A) CRIAÇÃO DE AMBIENTE CONFORTÁVEL, SEGURO E ESTIMULANTE

Turma: Infantil IIB

Atividade: Brincar heurístico: exploração de ambientes estimulantes

B) INTRODUÇÃO

Nas vivências da prática docente, o lúdico é uma ferramenta eficaz para apresentar os conteúdos e competências de cada etapa da vida escolar de uma criança. As interações lúdicas no espaço escolar promovem o aprendizado, interação e o desenvolvimento. Além disso o aprendizado aliado a diversificadas brincadeiras oportuniza a reflexão sobre seu dia a dia e possibilita o desenvolvimento da criatividade.

C) RELATO

CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Traços, Sons, Cores e Formas.

ATIVIDADES/CONTEÚDOS: Criação de ambiente confortável, seguro e estimulante/Contexto investigativo: espaços diversificados de exploração.

SABERES E CONHECIMENTOS: Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas, etc.

OBJETIVO: Manipular diversos materiais das artes visuais e plásticas explorando os cinco sentidos.

RECURSOS: Cones, potes diversos, garrafas PET, cds, areia, água colorida, colheres diferentes, caixas de ovos, funis, peneiras, pedras, sementes de jatobá, latas e tubo de ensaio.

METODOLOGIA: Foram organizados os espaços temáticos de brincadeiras, com antecedência, para que as crianças pudessem fazer suas escolhas, proporcionando a tomada de decisão, de autonomia, e a relação entre elas, vivência de regras de convívio e resolução de conflitos, de forma que foram colocados 4 tatames em um espaço externo com vegetação. Sobre eles propostas e organizações diferentes, com variadas possibilidades de experimentações, como: transferência, empilhar, cozinhar, afunilar, descobrir fonte de luz e cores, peneirar, misturar, entre outras descobertas, onde nas ações investigativas as crianças pudessem realizar variadas experimentações e combinações. Convidamos as crianças a explorarem livremente. Levamo-nas até o espaço sem explicar o que seria a proposta; já no lugar deixamo-las livres para realizarem suas escolhas e preferências, e tocassem, amassassem, transformassem, trocassem de um ambiente ao outro, que fizessem mudanças e sentissem as texturas e descobrissem que podiam criar, misturar e explorar.

ALGUMAS POSSIBILIDADES DE PROPOSTAS QUE FORAM OFERECIDAS NESSES ESPAÇOS:





Ao mudarem os cenários disparadores das brincadeiras adaptar e criar, as crianças realizaram novas possibilidades e narrativas.

As crianças organizaram-se em pequenos grupos, conforme os seus interesses. Assim, puderam vivenciar e definir seu próprio modo de organização. Circularam entre os tatames de opções e inclinaram-se para suas preferências; misturaram-se com olhares curiosos, ansiosos, admirados e maravilhados com tantas possibilidades e meios de exploração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de atividade norteou as ações no espaço educativo do CMEI, através dos ambientes de brincar. Proporcionou uma análise do desenvolvimento da criança dentro desse contexto, em uma construção de um lugar pessoal de brincar de cada criança, através dos materiais organizados de maneira a serem explorados de modo livre, fazendo com que elas interagissem entre si e formassem pares e grupos ativos.

Ficou marcado neste ambiente a construção da autonomia da criança dentro dele e a possibilidade de suas ampliações de experiências e partilha de brinquedos e brincadeiras, o dividir tarefas e tudo aquilo que implica o coletivo, auxiliando as crianças a se aproximarem pelos interesses comuns entre si.

Por isso essas propostas de atividades na Educação Infantil fortalecem o processo de ensino e aprendizagem da criança. Enquanto professora, estive com olhar atento, curioso, compreendendo as manifestações diversas da minha turma, ciente de que o educador tem como papel ser um facilitador e construtor desses espaços de brincar, sendo necessário mesclar momentos onde ele dirige, orienta o processo ensino-aprendizagem e outros momentos em que deixa com que as crianças façam suas próprias escolhas e sejam os protagonistas do brincar. Podemos constatar que o processo de aprendizagem através de vivências lúdicas traz inúmeros benefícios no desenvolvimento da criança.

ANEXO A - Carta de anuência da pesquisa**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Camila Silva Rosa, RG 7.361.191-1, Diretora Municipal do Departamento de Educação, do município de Astorga-PR, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Formação Continuada de Professores em Contexto no CMEI: escuta sensível e ação colaborativa" a ser realizada pela mestranda Miriam de Fátima Roza, sob orientação da Profa. Dra. Nájela Tavares Ujiie, do Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus Paranavaí, com professores (as) que atuam na educação infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil da rede pública municipal de Astorga-PR. A pesquisa se desenvolverá em formato híbrido, com momentos remotos e presenciais, com carga-horária de 36 horas, aplicação de questionário, encontros de estudo, momentos de troca e produção, em correlação com o trabalho docente junto a primeira infância no decurso do ano letivo 2024. O objetivo principal é oportunizar uma formação continuada de professores em contexto, que tenha articulação com a escuta sensível e ação colaborativa na construção de conhecimentos teórico-práticos articulados à docência da Educação Infantil. Nestes termos, firma-se o compromisso e a autorização a execução da pesquisa.

Astorga, 01 de fevereiro de 2024.

Camila Silva Rosa

Camila Silva Rosa
Diretora do Depto de Educação
RG 7.361.191-1
At. M.M. nº 003/21 de 01/01/21

