



ENTRE O CIENTÍFICO E O SENSÍVEL, O TEÓRICO E O PRÁTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA: TECENDO CONSIDERAÇÕES ENTRE O BRINCAR, O CORPO E A ARTE

BETWEEN THE SCIENTIFIC AND THE SENSITIVE, THEORETICAL AND PRACTICAL IN THE PEDAGOGY COURSE: WEAVING CONSIDERATIONS BETWEEN PLAYING, THE BODY AND ART

Marilúcia Antônia de Resende Peroza **1**

Daiana Camargo **2**

Resumo: O relato de experiência apresenta discussões referentes ao (não) lugar de disciplinas que tratam da ludicidade, do corpo e da arte na formação de professores no Curso de Pedagogia. Aborda as relações de poder entre áreas de conhecimentos no contexto de reformulação do Curso de Pedagogia de uma universidade estadual do Paraná. Apresenta os elementos teórico-práticos de uma disciplina e suas contribuições na formação de professores de crianças, destacando a sensibilidade, o afeto, a experiência e a reflexão sobre a ação como formas de marcar a formação docente inicial. As análises tomam por base Gatti (1992), Friedmann (1998), Ostetto (2014), documentos oficiais, dentre outros. O texto conclui que é necessário um diálogo mais aprofundado sobre a infância e seus processos educativos no âmbito da reformulação do curso como forma de que os saberes da prática e das experiências sejam valorizados no percurso formativo para a docência com crianças.

Palavras-chave: Arte e Infância. Formação de Professores. Teoria e Prática.

Abstract: The experience report presents discussions regarding the (non) place of disciplines that deal with playfulness, the body and art in the training of teachers in the Pedagogy Course. It addresses the power relations between areas of knowledge in the context of the reformulation of the Pedagogy Course at a state university in Paraná. It presents the theoretical and practical elements of a discipline and its contributions in the training of teachers of children, highlighting sensitivity, affection, experience and reflection on action as ways of marking initial teacher training. The analysis is based on Gatti (1992), Friedmann (1998), Ostetto (2014), official documents, among others. The text concludes that a more in-depth dialog about childhood and its educational processes is necessary in the context of the reformulation of the course as a way for the knowledge of practice and experiences to be valued in the formative path for teaching with children.

Keywords: Art and Childhood. Teacher Training. Theory and Practice.

-
- 1** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora no Departamento de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5303529926208158>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-5244>. E-mail: malu.uepg@gmail.com
 - 2** Doutora em Ciências de la Educación pela Universidad Nacional de La Plata -AR. Professora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4089725099671010>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1931-5577>. E-mail: camargo.daiana@hotmail.com
- 

Dos encontros, vínculos e percursos...

Corpo que tem criança interna viva é corpo irrequieto e não parado,

é corpo solto e não amarrado, é corpo falante e não mudo. Olhar de

quem tem criança interna viva é olhar cheio e não vazio,

é olhar brilhante e não opaco, é olhar direto e não evasivo.

DOWBOR (2008, p. 28).

O exercício da docência no espaço de formação inicial de professores para além das disposições legais, dos currículos e dos temas candentes da educação, nos convida constantemente à reflexão quanto aos sentidos e significados daquilo que nos propomos a ensinar e a pesquisar. Nos flagramos, em diversos momentos, a discutir a validade e viabilidade dos temas e propostas que nos dispomos a construir coletivamente, com e para os sujeitos que conosco interagem, acadêmicos, comunidade, adultos e crianças, que aprendem e nos ensinam. Muitas inquietações emergem ao considerarmos a diversidade de pessoas, interesses, histórias de vida e experiências de aprendizagem que nos integram, bem como a pluralidade dos espaços educativos, culturas e interesses que ora se renovam, ora se repetem.

As vivências como professoras na disciplina de *Ludicidade, Corporeidade de Arte* agem como um disparador de questionamentos acerca dos espaços de escuta, diálogo, sensibilidade e experiências que permitam aos acadêmicos falar e aprender de si, dos outros e da profissionalidade docente. O diálogo constante com os acadêmicos, os estudos teóricos e as proposições práticas integrando ludicidade, corpo e arte nos permitem uma importante aproximação com o acadêmico calouro, que adentra a universidade com seus anseios e necessidades. Tais ações têm se constituído num importante vínculo no decorrer da formação.

Neste texto, descrevemos nosso cotidiano, nossos encontros com estes professores em formação, relatamos sobre seus saberes, seus caminhos e aprendizagens, mas também, falamos de nós, formadoras, que nos constituímos aula após aula, discussão após discussão por meio de reflexões contínuas e mudanças constantes em nossos saberes e fazeres. Aprendemos com as recorrentes indagações, com os estudos e pesquisas, mas também, aprendemos e crescemos com as histórias, com as formas de construir conhecimento, com as resistências e experiências quanto ao brincar, ao corpo e à arte, que vêm reafirmando em nós e para nós a potência do brincar, dos vínculos, dos olhares e afetos, do corpo e da arte, na trajetória de vida de cada sujeito – criança ou adulto – como uma necessidade latente.

Para além da relação de proximidade estabelecida com os acadêmicos do curso de Pedagogia, as experiências vividas com nossos pares, nos espaços de discussão e debate, nas tentativas de aproximação e articulação entre disciplinas, vão compondo o complexo tecido da docência. Tais relações trazem consigo abertura, colaboração, mas também, conflitos e disputas que propiciam ampliarmos os olhares a respeito da formação inicial dos acadêmicos e favorecermos o reconhecimento da importância de temas caros aos professores de crianças: sensibilidade, ludicidade, arte, movimento, escuta, afeto, dentre outros, considerando a importância dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas educativas.

Diante deste cenário, nos perguntamos cotidianamente: qual o lugar que esses conhecimentos e saberes específicos assumem no currículo do curso de Pedagogia? Que espaço tem sido dado ao conhecimento daqueles que atuam com as crianças? O que sabemos sobre a infância e como contribuimos para constituir professores de crianças? Somos capazes de mover-nos a fim de olhar, ouvir e pensar com a escola da infância? Essas problematizações nos impulsionaram a sistematizar conhecimentos com base em nossas experiências teórico-práticas como forma de contribuição e abertura ao diálogo com outros sujeitos.

O presente texto traz para a análise algumas reflexões a respeito do lugar que as disciplinas

que abordam a ludicidade, o brincar e a educação da criança pequena, assumem no âmbito da reformulação do currículo do curso de Pedagogia. Trata-se de um relato que expressa nossas reflexões a partir de debates ocorridos entre docentes do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual do Paraná no contexto da reformulação curricular. Essas reflexões tomam por base uma análise a respeito de questões que envolvem o currículo da formação inicial de professores, bem como as especificidades da formação do profissional para a educação da criança, no bojo das querelas relacionadas às dimensões teórico-práticas da formação inicial.

Busca-se, para tanto, um aprofundamento sobre a relação entre teoria e prática e o lugar que as diferentes áreas de conhecimento, bem como as disciplinas acadêmicas, assumem no currículo. Compreende-se tais relações enquanto construção histórica e sociocultural, constituída nas complexas relações de poder entre docentes do ensino superior e de suas áreas de conhecimentos. As reflexões são perpassadas pelo debate sobre o estatuto de ciência revelado nos conhecimentos teóricos das disciplinas de fundamentos em contraposição ao *status* de inferioridade, geralmente, dado às disciplinas tidas como “práticas”.

Ainda que as discussões coletivas tenham acontecido nos anos de 2018 e 2019 mais intensamente, surpreendeu-nos a nova diretriz para a formação de professores – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCN-BNC), proposta apresentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que tem sido debatida em função de seu caráter prescritivo e retrógrado, se pensarmos no caminho já trilhado pela legislação da área. Além da nova legislação, o ano de 2020 trouxe um contexto singular. A pandemia de coronavírus acabou por reconfigurar os desafios para a docência assim como para o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os desafios sejam ampliados, as discussões referentes às implicações dessa nova legislação sobre o currículo do Curso de Pedagogia continuam sem um desfecho para o currículo do curso em questão.

Nesta reflexão, destacamos a disciplina *Ludicidade, Corporeidade e Arte*¹, que compõe o currículo do curso desde o ano de 2013. Proposta para as turmas de 1º ano do Curso de Pedagogia. A disciplina de 68 horas, se organiza numa perspectiva teórico-prática cuja importância se dá na medida em que se articula às disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil no 2º ano e Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no 3º ano do curso. Este caráter de seguimento nas discussões, bem como de constituição de uma área composta, em sua maioria por professoras efetivas, tem contribuído para fortalecer o debate sobre a formação do professor de crianças nos espaços coletivos do curso de Pedagogia.

Neste relato, apresentamos as discussões a respeito da disciplina que se refere aos processos educativos da criança pequena e a formação de professores para atuar na educação infantil e que tem repercutido no reconhecimento, ainda que pequeno, da importância de ampliar o olhar sobre a educação da criança, a função social da educação infantil e os conhecimentos inerentes ao trabalho docente para atender a faixa etária dos 0 aos 5 anos.

O texto aborda, inicialmente, o debate em torno do currículo do curso de Pedagogia e os (não) lugares da sensibilidade, dos saberes da prática, do brincar e da arte na formação de professores. Em seguida, destaca os modos como o “ser professor de criança” vem sendo abordado na formação inicial de professores. Depois, traz relatos referentes à relação teórico-prática desenvolvida na disciplina do curso que trata do brincar, da arte e do movimento. Por fim, ressalta o exercício de escuta e de diálogo entre o corpo docente nas discussões em relação ao currículo do curso de Pedagogia, como forma de trazer os acadêmicos e a realidade da escola da infância para o debate referente à formação inicial docente.

¹ Trata-se da disciplina que atende a necessidade de formação específica para a docência na Educação Básica, compondo o núcleo de estudos básicos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o do Curso de Graduação em Pedagogia – CNE/CP nº 1/2006.

O currículo e os (não) espaços de discussão acerca do brincar, do corpo e da arte na formação em Pedagogia

No processo de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, nos inserimos em discussões muito mais amplas e complexas do que as determinações legais, a carga horária, as disciplinas que permanecem ou saem do currículo dando espaço a outras que melhor se adequem às exigências postas pela legislação. Os conflitos decorrentes das discussões têm a ver com lutas travadas historicamente e que estão relacionadas aos campos teóricos, aos *status* das diferentes áreas de conhecimentos, aos lugares que as disciplinas assumem ao longo do tempo. Romper com essa lógica exige diálogo e abertura para mudanças, às vezes radicais, nos modos como a educação superior tem se organizado.

Sendo assim, entendemos que o caráter lúdico na formação inicial docente se circunscreve, historicamente, na busca de uma identidade para o curso de Pedagogia, ao passo que as exigências sociais requerem cada vez mais dos profissionais da educação, saberes e conhecimentos específicos em suas práticas. Ao largo destas demandas, os cursos titubeiam entre as necessidades da formação e a defesa de determinadas áreas de conhecimento ou disciplinas que se sobrepõem e contrapõem, permeadas por processos institucionais, mas também subjetivos. Nesta luta histórica, as preocupações com a formação inicial são relegadas a segundo plano. Para Gatti (1992, p. 71),

A formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. Procura-se hoje uma universidade que assuma, de fato, sua responsabilidade social face às questões do ensino em seus diferentes níveis. Uma universidade que se proponha e consiga situar sua participação na configuração de seus limites, com abertura para reconhecer as competências desenvolvidas por outras instâncias, por exemplo os próprios professores em sua prática docente ou administrativa.

Neste contexto, assiste-se a uma complexa relação de poder entre as áreas de conhecimentos. Uma breve retomada histórica nos ajuda a compreender que essa relação se perpetua, conforme Santos (1995), nos paradigmas que sustentam a racionalidade científica, desde o século XVI, legitimando a primazia da ciência sobre a natureza, da racionalidade sobre a sensibilidade, da teoria sobre a prática. Para Amorim e Castanho (2008, p. 1172),

A ciência concentra determinados saberes como relevantes à medida que descarta outros: o racionalismo privilegia a mente, em detrimento de saberes da sensibilidade. O conhecimento local, o senso comum, o saber advindo da experiência cotidiana têm seu lugar não legitimado, em nome de saberes considerados universais – o que significa corresponder ao universo da ideologia dominante. A razão privilegiada e tornada central na concepção da ciência, provoca o apartamento do sensível no homem.

A dicotomia entre conhecimento científico e saberes de experiência, predominam, às vezes veladamente, nas discussões sobre as disciplinas necessárias para compor o currículo do curso de Pedagogia. O espaço marginal das disciplinas que tratam da ludicidade e das práticas educativas específicas para as crianças, deixa margem para que os acadêmicos as compreendam como disciplinas de segunda categoria e acabam sendo menos valorizadas.

As questões propostas no início deste texto, podem provocar não somente um repensar do

currículo do curso de Pedagogia, mas também, do lugar das disciplinas e dos conhecimentos no âmbito da formação. Diante de questões tão complexas, faz-se necessário voltar ao que é essencial, ao sensível, assim como o convite de Boaventura de Sousa Santos em seu *“Discurso sobre as Ciências”* (1995, p. 6):

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.

Trata-se de um momento singular para o curso de Pedagogia, no qual, repensar o currículo pode significar uma oportunidade de reinventar e inovar, de redimensionar sua identidade e as bases que sustentam o ensino, a pesquisa e a extensão. Superar a fragmentação entre as áreas de conhecimento e favorecer uma relação mais equânime entre teoria e prática, conhecimento científico e saberes de experiência, podem se constituir como uma resposta viável para os desafios impostos para a formação docente.

Neste sentido, buscamos as contribuições dos estudos de Dias de Lima (2015), e Camargo (2018) que analisam os currículos dos cursos de Pedagogia na perspectiva de discutir a formação para a atuação na Educação Infantil. Estes estudos apontam que, mesmo com os avanços na área de estudos da criança, da infância e da Educação Infantil, com a ampliação das instituições educativas e o aprimoramento da legislação no que tange a formação de professores de crianças, alguns cursos de formação inicial ainda enfatizam a formação para atuação no ensino fundamental. Dias de Lima (2015 p. 136) ressalta que “a questão é, ao final dessa experiência de ser acadêmico em Pedagogia, estando habilitado enquanto pedagogo possa ver as infâncias com todas as possibilidades [...]” e segue instigando a pensar sobre as necessidades e desejos para a formação de professores:

Anseio que esses acadêmicos possam perceber que se mudam as formas como as infâncias se apresentam e as crianças experimentam essas muitas linguagens, as muitas formas de viver as infâncias, cabe a nós, educadores, (re)pensarmos nossas práticas, que vão muito além de concepções didáticas ou psicológicas, precisam ser também filosóficas, antropológicas e sociológicas (DIAS DE LIMA, 2015, p. 137).

As reflexões tecidas pela autora remetem à necessidade de busca constante e aprofundamento por saberes referentes às infâncias e às crianças em seus modos de viver e aprender. Além disso, a importância destes saberes e seus impactos na formação de professores. Crianças de tempos e espaços diferenciados apresentam conhecimentos e aprendizagens singulares, chegam à escola com experiências e desejos únicos, que precisam ser considerados e respeitados. Sendo assim, o curso de Pedagogia precisa reconhecer aspectos fundamentais, teórico-práticos, que sustentem a formação docente para atuar com as crianças.

O curso de Pedagogia e os entendimentos sobre “ser professor de crianças”

A reformulação do curso de Pedagogia envolve, necessariamente, o debate sobre o estatuto de verdade que permeia os conhecimentos científicos e os saberes de experiência. No bojo desta discussão, o lugar das disciplinas que abordam a ludicidade, o brincar, o corpo e o movimento, as artes, a prática pedagógica desenvolvida na educação da criança, emergem como uma pauta fundamental.

A necessidade de uma formação lúdica que ultrapasse o âmbito da disciplina e seja capaz de perpassar toda a formação docente, tem sido defendida como uma forma de propiciar experiências e vivências aos acadêmicos que possam repercutir em suas práticas pedagógicas nas instituições educativas. Sendo assim, torna-se crucial recuperar o lúdico na formação inicial e continuada de professores. Para Schlindwein e Laterman (2016, p. 116),

Quando pensamos em promover vivências (ou experiências) que possam desenvolver o senso estético de professores e alunos, estamos considerando a hipótese de uma espécie de recuperação das vias do sensível. Ou seja, mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, na perspectiva de um desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato.

Formar professores de crianças é um dos objetivos do curso de Pedagogia e abrange tanto a prática pedagógica desenvolvida diretamente com crianças das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental ou de espaços educativos não escolares, quanto o âmbito da gestão da educação em diferentes instâncias. A atuação em tais espaços requer conhecimentos relacionados ao universo infantil – no que se refere aos conceitos, assim como no que constitui a sua especificidade: o brincar, a ludicidade, a arte, as interações.

É fato que a formação do professor da educação infantil em nível superior, em cursos de Pedagogia, é uma conquista recente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e ainda não consolidada, assim como a identidade do profissional que atua nessa etapa de educação (PEROZA; MARTINS, 2016; PEROZA, 2020). O percurso formativo dos profissionais que atuam na primeira etapa da Educação Básica vem se constituindo de avanços e retrocessos e o tratamento das especificidades desta etapa educativa vem alcançando, de forma lenta, algum espaço no currículo do Curso de Pedagogia.

Não obstante as lutas travadas entre as áreas de conhecimentos, há um movimento crescente de intelectuais, pesquisadores e docentes defensores da qualidade na educação infantil, ampliando as discussões sobre a primeira infância e seus processos educativos na formação inicial docente. No entanto, estes estudos e as novas abordagens da educação da infância, ainda não penetram significativamente nas ementas e, sequer, são de alcance da maioria dos professores do curso. Ainda que seja uma das poucas disciplinas que tratam da infância apresentando contribuições de abordagens como Reggio Emília e demais teorias italianas, a Sociologia da Infância, a Teoria Histórico-Cultural e pesquisas que abordam o universo infantil, a disciplina *Ludicidade Corporeidade e Arte* tem se constituído como importante via de discussão e de reafirmação de temas importantes para a formação inicial docente.

No contexto das discussões relativas à reformulação do currículo, reconhecemos a importância de que essas abordagens possam penetrar e se articular aos conhecimentos que fundamentam as diferentes disciplinas do curso, constituindo um caminho de conhecimentos que favoreçam a ação docente na Educação Infantil. Assim, trazemos a seguir, elementos que permitam reconhecer da disciplina acima citada como uma via para abrir discussões a respeito da docência com crianças.

Brincar, corpo em movimento, arte: sensações, sensibilidade e experiências no espaço formativo

Dentre as discussões tecidas com os acadêmicos do curso de Pedagogia ao longo das ações da disciplina *Ludicidade, Corporeidade e Arte*, ecoam vozes, emergem realidades e expectativas. Os acadêmicos nos contam de si, de suas histórias de vida, de seu trabalho e falam de suas crianças, as crianças interiores. Emergem brincantes e brincares, mas também resistências e medos.

As vivências da infância em casa, na rua e na escola, são relatadas ora com gosto, ora com tristeza ao refletirem sobre as restrições ao corpo, ao brincar, à expressão. Acolhemos uma geração

que, em geral, frequentou a Educação Infantil, muitos desde bem pequenos, alguns já em tempo integral. Falamos de uma infância vivida em grande parte dentro de uma instituição educativa. Afloram relatos de experiências lúdicas que não estão vinculadas à escola, mas aos espaços da casa, do bairro, das férias, e da convivência em espaços não escolares. Neste contexto, nos deparamos com diversas possibilidades para refletir sobre ludicidade, brincar, corpo e arte, compreendendo que,

Na atividade lúdica, o que mais importa é o momento vivido, o processo, as experiências, as sensações, a atenção focada, o grau de satisfação obtido e não apenas o resultado de quem a vivencia. Conforme a intensidade e o grau de percepção da experiência lúdica vivida, tal experiência leva ao encontro consigo mesmo e com o outro, ao desenvolvimento da fantasia e do imaginário, a viver momentos de ressignificação e percepção mais intensa e apurada, de autoconhecimento e reconhecimento do outro, de cuidar de si e poder olhar para o outro e reconhecê-lo. Enfim, são momentos de vida intensos e significativos (MORAES, 2014 p. 62).

As reflexões da autora nos instigam a pensar as experiências na formação docente, como estes professores em formação podem ressignificar suas experiências e constituírem-se como professores capazes de brincar, criar e mover-se, de compreender a relevância teórica da área e transpor esses conhecimentos para a prática bem como trazer a prática, o cotidiano da instituição educativa para novas pesquisas. “As aventuras brincantes nos enredam na ciranda dos encontros em que compartilhamos uns com os outros, em que, como vimos, expressamos emoções e sentimentos que vivificam e dão encantamento” (ARAÚJO, 2017 p. 25).

Nesta perspectiva, na disciplina, propomos diferentes estratégias para o trabalho de aproximação com o universo infantil. Dentre elas destacamos a leitura da obra *Quando eu voltar a ser criança*, de Korczak (1981) acompanhada de propostas de narrativas e reflexões. A metodologia desencadeia diferentes compreensões, sentimentos e possibilidades de trabalho. Os acadêmicos, em seus registros escritos, tratam das crianças que foram e sobre seu processo de escolarização, permitindo significativos diálogos acerca da criança, das infâncias vividas e das infâncias possíveis, assim como da escola vivida e da escola possível.

As discussões desencadeadas são articuladas com as leituras de autores como Huizinga (1996), Friedmann (1998) e Brougère (2004), entre outros, a fim de possibilitar reflexões acerca da cultura, da dimensão histórica do brincar, das possibilidades e resistências quanto ao brincar e o professor que brinca. Outra proposta que auxilia a pensar sobre o brincar na formação de professores é o trabalho com o documentário *Tarja Branca: a revolução que faltava* (2014).

Dentre os relatos e provocações dos vários entrevistados no documentário destacamos as falas de Lidya Hortélio, musicóloga e pesquisadora do brincar, da cultura popular que nos remete ao contato com a natureza, com a inteireza da criança. A frase “a gente não nasceu para passar no vestibular, a gente nasceu foi para ser gente” instiga reflexões, desencadeia indagações acerca do direito à infância, defendido por Korczak, assim como sobre educação, escola, cultura e formação humana. Em entrevista ao site Memórias do futuro, Lydia ressalta:

A Cultura da Criança se faz brincando. Brincar é o que ela mais sabe, mais pode e mais quer. É caminho, é promessa, é Destino. E para Brincar, ela precisa de “lugar para brincar”. Novamente surge o espaço natural como aquele que mais favorece e “puxa” o movimento contido dentro, alto, fundo, longe. É na Natureza que a criança brinca melhor e manifesta mais amplamente suas necessidades de crescimento e suas qualidades infinitas de movimento. Brincar é, afinal, a respiração da Alma! (HORTÉLIO, 2012, p. 2).

No trabalho cotidiano, defendemos o direito da criança a brincar na instituição educativa. Um brincar pleno, repleto de experimentações e possibilidades, que se organiza, se reorganiza a partir de diferentes elementos, tempos e espaços. Para tal, retomamos a importância de que todos os adultos que integram a equipe da instituição educativa e não apenas o professor, tenham um olhar sensível e uma prática que permita o brincar.

A partir da dimensão do brincar, a disciplina aborda, de forma articulada, o corpo em movimento da criança e a arte como propulsora de sensibilidade, linguagem, expressão do mundo experimentado nas interações com outras crianças e com os adultos. Assim como, no processo educativo a criança aprende com o corpo inteiro – sensibilidade, emoção, motricidade, cognição – por meio do brincar, a disciplina assim se organiza buscando tocar os acadêmicos nestas dimensões, propondo reflexões, estudos e práticas articuladas. Mais do que fazer, propomos experimentar. Mais do que ler e estudar, dar sentido ao lido e refletido. Mais do que propor, possibilitamos diálogos como forma de sensibilizar.

A formação de professores para o atendimento às crianças: exercícios de escuta e diálogo

Os estudos de Azevedo (2013) e Rocha (1999) destacam a necessidade de aprimoramento do que se entende por criança. O avanço das discussões/pesquisas quanto às crianças e à educação infantil precisa estar vinculado às práticas/discussões/disciplinas dos espaços de formação. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) – volume 1 –, propõem a formação como condição para a qualidade na Educação Infantil, destacando os direitos da criança e apresentando dados de pesquisas que relacionam os avanços nesta etapa educativa a partir dos esforços na formação do professor, afirmando que “um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Nesse caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2016a, p. 8).

A formação como índice de *qualidade inquestionável* é uma importante abordagem no documento e que dialoga com o que defendemos e consideramos como diferencial da educação infantil, específico, próprio deste nível de ensino, devido à pluralidade das crianças, suas idades, culturas, bem como o já comprovado por tantos teóricos da educação de crianças, a respeito do desenvolvimento que ocorre entre 0 e 6 anos de idade.

Na relação entre formação e qualidade, Azevedo (2013) ressalta a importância da superação da visão cristalizada do adulto que cuida e da professora que ensina, que marca historicamente a creche e pré-escola, para um entendimento que considera a revisão da concepção de criança como um meio para organização diferenciada do trabalho pedagógico.

Já no volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b), ao abordarem a criança de 0 a 6 anos de idade, dão especial atenção ao trabalho com bebês. Aqui ressaltamos a necessidade de ampliação do olhar para a compreensão e valorização da criança bem pequena e da superação das práticas de exclusivo cuidado que persistem nas instituições de educação infantil que atendem bebês.

Hoje, se pretende um professor da Educação Infantil que, fundamentalmente, seja capaz de organizar os espaços de atendimento infantil, mediando as interações das crianças, que tenha um olhar crítico sobre sua atuação, que tenha formação específica para atuar na área e compreenda a relevância social do trabalho que desenvolve. É importante, também, que tenha conhecimentos sólidos sobre o desenvolvimento infantil para que possa contribuir com este de forma significativa. Evidentemente, este perfil de professor pretendido está em consonância com uma visão crítica de criança e de Educação Infantil historicamente construídas (AZEVEDO, 2013, p. 102).

Ao passo que compreendemos que a qualidade da educação infantil (entenda-se aqui a articulação desta com a formação) precisa estar relacionada a políticas que assegurem avanços e melhorias nos diferentes aspectos que estruturam a educação para a criança pequena, temos, em textos oficiais, expressões como inquestionável, sólida e constante, no que tange à formação do professor, que nos dão possibilidades de reflexão e sustenta nossas convicções na orientação do trabalho com a disciplina e nas discussões com nossos pares.

Ao pensarmos o aprimoramento, a professoralidade e a profissionalização do magistério, é importante apontar a necessidade de estudo e discussão crítica e cuidadosa das recentemente instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCNFPEB) (BRASIL, 2019). Este documento, em seu artigo 2º, reitera a necessidade da formação de professores para o exercício da docência e tende a impactar na organização dos currículos, na formação das próximas gerações de professores e, conseqüentemente, no processo educativo das crianças.

Entendemos que o fato de dar ênfase à formação de professores para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental, aumentando a carga horária de práticas em detrimento de uma sólida formação teórica não garantiria a qualidade que se almeja na formação inicial docente. Isso porque em seu cerne, a proposta traz uma vertente tecnicista que agrava a ruptura entre teoria e prática e não o diálogo que defendemos que exista entre as áreas de conhecimento.

Sem perdermos de vista o entendimento de que sujeito desejamos e para qual sociedade o educamos, nossas discussões visam ampliar a compreensão do brincar, do corpo e da arte na formação inicial a fim de garantir uma Educação Infantil na qual tanto a organização quanto o trabalho pedagógico estejam amparados em interações e brincadeiras, como apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As resistências e incompreensões a respeito do brincar no espaço de formação de professores, se revelam, também, na prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, no lugar secundário que o brincar assume no planejamento, no Projeto Político Pedagógico e nas rotinas da escola. Moyles (2002, p. 100) afirma que “a maioria dos professores diz que considera valioso o brincar e que ele tem lugar na sala de aula, mas a maioria também indica implicitamente, por suas atitudes, que esse lugar não é tão importante, sendo secundário às atividades que realizam”. Abordar a formação lúdica do professor é estabelecer uma relação entre ciência e experiência, para acolher as especificidades da educação das crianças.

O entendimento sobre as infâncias e o reconhecimento do que lhes é próprio, deve ser central no curso de formação de Professores. A academia não pode se eximir da responsabilidade de considerar a experiência no contexto da formação, dado que não se pode conhecer o universo infantil sem experimentá-lo concretamente. Noutras palavras, a dimensão intelectual da docência com crianças não pode se desvincular da dimensão técnica e relacional. Aos professores de crianças é essencial criar-se, sentir e vivenciar com as crianças as possibilidades educativas.

Nesse caminho, Ostetto (2014) ressalta que as experiências vividas na formação acadêmica podem provocar transformações, possibilitando modificar caminhos e fazer travessias. Compreende-se que a dimensão lúdica humana está na base de todo o processo de criação, pois é marcada pela liberdade de imaginação, nas possibilidades de fantasiar e poetizar o mundo, porém estas práticas ficam cada vez mais restritas e institucionalizadas.

Pensar no curso de formação inicial de docentes enquanto uma possibilidade de romper com um processo firmado apenas na razão, nos conhecimentos científicos como legitimadores da prática, favorece uma nova concepção sobre a formação e a dimensão humana que constitui a identidade docente. Para Amorim e Castanho (2008, p. 1178),

A formação não é algo que se recebe, mas que se faz num processo ativo que requer o envolvimento, a aproximação e a mediação de outros. Formar-se é constituir-se num processo, implicar-se nele. [...] Diante disso, a experiência e a vivência individual do docente distanciam-se de sua formação, sendo desconsideradas

como imprescindíveis na constituição do sujeito. A titulação acadêmica ou o contrato institucional, que designam um nome à profissão do sujeito, não são garantia de constituição professoral; as marcas produzidas no sujeito o são.

Neste sentido, compactuamos com Larrosa (2002, p. 20-21) quando propõe “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Nesta perspectiva, o autor define a experiência enquanto um acontecimento que perpassa a vida da pessoa e a marca de um modo singular:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Sendo assim, buscamos tanto na relação com os acadêmicos, ao longo da disciplina, quanto com nossos pares nos espaços coletivos de discussão do currículo, argumentar sobre as experiências e marcas que a formação inicial pode deixar em cada sujeito, de modo a tornar único cada professor e imprimir tanto um conhecimento teórico quanto um saber prático que os torne profissionais sensíveis ao que é específico do universo infantil e aos modos como as crianças aprendem. Nos parece que o diálogo entre as áreas de conhecimentos e o potencial que cada uma delas tem em relação à educação e à criança podem favorecer uma formação docente mais adequada e significativa.

Brincar, corpo e arte em espaços de formação: algumas considerações em meio aos desafios

Corpo que tem criança interna viva é corpo irrequieto e não parado,

é corpo solto e não amarrado, é corpo falante e não mudo. Olhar de

quem tem criança interna viva é olhar cheio e não vazio,

é olhar brilhante e não opaco, é olhar direto e não evasivo.

DOWBOR (2008, p. 28).

Nas palavras de Dowbor (2008), inscritas na epígrafe deste relato, apoiamos nossa compreensão a respeito da infância e de seus processos educativos: um corpo vivo, irrequieto, solto, falante, que vibra e pulsa. Um corpo que precisa ser considerado em toda a sua potência para que os processos de aprendizagem e de construção de conhecimentos sejam significativos. A partir desta compreensão, entendemos, também, a necessidade de uma formação docente que provoque um olhar sensível a estas especificidades e às necessidades da criança nos espaços educativos.

Nesta perspectiva, para aguçar um olhar atento, resgatar e cultivar a “criança interna”, faz-se necessário um processo formativo que traga elementos teórico-práticos que sustentem uma prática pedagógica que rompa com a perspectiva assistencial, centrada no adulto cuidador ou na etapa preparatória para o ensino fundamental. Essa formação sólida e contínua precisa considerar os fundamentos teóricos e as práticas desenvolvidas com as crianças como instâncias complementares na formação inicial. Sendo assim, os discursos explícitos e/ou velados a respeito

dos *status* das disciplinas curriculares precisam ser retomados e ressignificados.

As reflexões desenvolvidas neste relato apontam para a importância de uma das disciplinas que abordam a relação teórico-prática na formação do professor de crianças, destacando os saberes específicos que possam dar suporte a uma nova perspectiva para a prática pedagógica nas instituições educativas. Mudar a formação, trazendo os aspectos sensíveis, da arte, do brincar e do movimento da criança pode ser um caminho que possibilite um novo lugar para as disciplinas que tratam da relação pedagógica no nível da experiência.

Do mesmo modo, ressaltamos que essa formação só alcançará seu significado, conforme Gatti (1992), quando o currículo do curso de Pedagogia reconhecer a complementaridade entre os fundamentos e as práticas pedagógicas; favorecer o diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica; reconhecer, em pé de igualdade, os saberes acadêmicos e aqueles que emergem da prática, dando a ambos o status que merecem e possibilitando articulações na formação docente.

Referências

AMORIM, V. M., CASTANHO, M. E. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, Set./dez., p. 1167-1184, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400011>.

ARAÚJO, M. A. L. O estado brincante. **Revista Terceiro Incluído**. v.7, 2017. <https://doi.org/10.5216/teri.v7i1.48257>.

AZEVEDO, H. H. O. de. **Educação infantil e formação de professores: para além do cuidar-educar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.9394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009. BRASIL. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid=.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a. v. 1. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b. v. 2. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>.

BRASIL. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Diário Oficial da União nº 247, 23.12.2019, Seção 1, p. 115. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, D. **Juego, cuerpos y movimiento en la formación de los profesores de educación infantil: de los caminos a las posibilidades en el curso de pedagogía**. Tesis (Doctorado em Ciências de la Educación). Universidad Nacional de La Plata – UNLP – AR, 2018. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68860>.

DIAS DE LIMA, S. **Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias**. Tese (Doutorado

em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre - RS, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/128896>.

DOWBOR, F.F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRIEDMANN, A. A evolução do brincar. In: FRIEDMANN, A. (Org.) **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Abrinq, 1998.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário Professor X Academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/993/1002>.

HORTÉLIO, L. **Criança, Natureza e Cultura Infantil**. Salvador, 2012. Disponível em: http://www.memoriasdofuturo.com.br/admin/arquivos/arq_2_128.pdf.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Trad. Yan Michalski, São Paulo: Summus, 1981.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr., p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.8540>.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OSTETTO, L. E. **Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

PEROZA, M. A. R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS01>.

PEROZA, M. A. R. A formação docente em cursos de Pedagogia: avanços e retrocessos na formação de profissionais da Educação Infantil. In: GIARETA, P. F; PEREIRA, T. L. (Org.). **Educação superior e a formação de professores no Brasil: contextos e desafios**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

ROCHA, E. A. C. **A Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. Porto: Afrontamento, 1995.

SCHLINDWEIN, L. M., LATERMAN, I. Arte e ciência na formação dos professores dos anos iniciais. In: ROMANOWSKI, J. P., MARTINS, P. L. O., CARTAXO, S. R. M. (Org.). **Práticas de formação de professores: da educação Básica à Educação Superior**. Curitiba: PUCPress, p. 115-125, 2016.

TARJA BRANCA: **a revolução que faltava**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Juliana Borges. Elenco: Antonio Nóbrega, Domingos Montagner, José Simão, Wandy Doratiotto. Roteiro: Marcelo Negri. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. DVD (80 min.), color.