

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFCG: ESPAÇO DE DIÁLOGOS, CONSTRUÇÃO DE SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Academic unit of early childhood education of UFCG: space for dialogue, knowledge building and teacher training

La unidad académica de educación infantil de la UFCG: un espacio de diálogo, construcción de saberes y formación docente.

Fernanda de Lourdes Almeida Leal*

Crisliane Boito**

Maria Betania Barbosa da Silva Lima***

Universidade Federal de Campina Grande [UFCG] – Bra.

RESUMO

O artigo reflete sobre o lugar da Unidade Acadêmica de Educação Infantil, da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG), como espaço formativo e de vivências junto a professoras e crianças. Objetiva apresentar e problematizar vivências realizadas em uma sala escura durante oficinas oferecidas à professoras da educação básica, do ensino superior, e alunas de graduação e pós – graduação. A discussão pauta-se na concepção de campos de experiência, presente na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, e dos conceitos de experiência e saber de experiência. Os dados foram gerados e analisados a partir de fichas avaliativas buscando compreender se, e de que modo, às propostas desenvolvidas contribuíram para formação das professoras. Percebemos que os sentidos gerados pelas vivências possibilitaram às participantes a ressignificação do fazer pedagógico, sendo essa singular à trajetória de cada uma.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Infantil. Campos de Experiência.

ABSTRACT

This work reflects about the place of the Academic Unit of Early childhood Education in the Federal University of Campina Grande (UAEI/UFCG), as a formative space and to promote experiences with teachers and children. The article aims to present and problematize experiences in a dark room during workshops offered to basic and superior education, as well undergraduate and graduate students. The discussion is based on the conception of experiences' fields, present in the National Curricular Common Base of Early Childhood Education, and the concepts of experience and knowledge of experience. Data was generated and analyzed from evaluative files to understand if, and in which way, the developed proposals contributed to the teachers' formation. We perceived that the senses generated by the experience enabled the participants to change the signification of pedagogical doing, being this change different to the trajectory of each one.

Keywords: Teacher training. Early childhood education. Fields of experience.

RESUMEN

El artículo reflexiona sobre el lugar de la Unidad Académica de Educación Infantil de la Universidad Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG) como espacio formativo y de vivencias entre profesores y niños. Su objetivo es presentar y problematizar vivencias realizadas en una sala oscura durante talleres ofrecidos a profesores de enseñanza primaria y superior y a alumnas de grado y posgrado. La discusión se basó en la concepción de campos de experiencia, presente en la Base Común Curricular de la Educación Primaria y en los conceptos de experiencia y saber de experiencia. Los datos fueron generados a partir de fichas de evaluación y analizados buscando comprender si, y de qué modo, las propuestas desarrolladas contribuyeron a la formación de los profesores. Percibimos que los sentidos generados por la vivencia posibilitaron a los participantes la ressignificación de su práctica pedagógica, la cual es singular a la trayectoria de cada una.

Palabras-clave: Formación docente. Educación Infantil. Campos de Experiencia.

Introdução

A oferta da Educação Infantil em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil é uma realidade há quase cinco décadas¹. O surgimento de escolas de Educação Infantil no âmbito das Universidades, não diferente de outras na realidade brasileira, também se deu, especialmente, a partir da reivindicação e luta das trabalhadoras servidoras, professoras e estudantes que, diante da necessidade de um local para deixarem seus filhos enquanto desenvolviam suas atividades, começaram a demandar esse atendimento (MACEDO, 2018; CANCIAN; FERREIRA, 2009). Nesta perspectiva, em Campina Grande/PB, no ano de 1978, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II, foi inaugurada a Creche e Pré-escola. Em 2002, com o desmembramento da UFPB e a criação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Creche e Pré-escola passou a ser chamada de Unidade de Educação Infantil, tornando-se, assim, de responsabilidade administrativa da UFCG².

No ano de 2013, a partir da resolução UFCG/ CONSUNI nº 1/2013, a Unidade de Educação Infantil (UEI) passou a ser denominada Unidade Acadêmica de Educação Infantil, vinculada ao Centro de Humanidades da UFCG, o que reforçou a sua importância para o desenvolvimento de atividades do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão – embora, desde muito antes de 2013, a unidade já viesse realizando atividades nesse sentido. O intercâmbio de saberes entre a UAEI e outras instituições públicas vem sendo realizado, prioritariamente, por meio de projetos de extensão, tais como: “Espaços de leitura e a formação do educador” (2013-2015), “A avaliação na educação infantil: instrumento de formação docente” (2014-2015), “Leitura literária infantil – formar o gosto para quem forma leitores” (2018). Estas ações formativas reafirmam a importância da UAEI como um espaço de diálogo, construção e compartilhamento de saberes e experiências com professores (as) da rede municipal e de municípios paraibanos vizinhos.

É importante salientar também que a UAEI tem uma articulação bastante ativa com a Unidade Acadêmica de Educação (UAEd) da UFCG, contribuindo com suas ações formativas no curso de Pedagogia e em cursos de especialização³, nos quais as professoras⁴ da UAEI ministram componentes curriculares, bem como, orientam Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. Em contrapartida, as professoras da UAEd contribuem com a formação docente na UAEI, sendo também proponentes de palestras para as famílias e propostas junto às crianças da instituição. Ao longo dos seus 40 anos, a UAEI tem se tornado referência no que diz respeito à educação e cuidado visando à formação integral de crianças que frequentam a primeira etapa da educação básica, bem como vem sendo campo de estágio, pesquisa e extensão, cumprindo, assim, sua finalidade. Atualmente, atende crianças na faixa etária de 2 a 5 anos e 11 meses da comunidade campinense⁵.

¹A primeira Unidade de Educação Infantil em Instituição de Ensino Superior – Creche Francesca Zácara Facaro, foi fundada em 1972 junto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG teve sua fundação em 1978, sendo a 4ª unidade inaugurada em nível nacional.

²Para saber mais a este respeito consultar dissertação de mestrado de Roseane Rodrigues de Macedo, intitulada “A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/ UFCG, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)”, apresentada ao Programa de Pós-graduação da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no ano de 2018.

³Professoras da UAEI integraram o quadro docentes das duas edições do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado Pela UAEd/UFCG, em parceria com o Ministério de Educação (MEC).

⁴Neste texto optamos por nos referir a professoras e não professores, pois entendemos que estas constituem o maior percentual atuante na etapa da Educação Infantil.

⁵A partir da resolução nº1/2013 a UAEI passou a atender não apenas os filhos de servidores ampliou sua oferta para toda comunidade campinense mediante inscrição via edital e sorteio público, universalizando assim o Laplage em Revista (Sorocaba), vol.4, n.Especial, set.- dez. 2018, p.102-114

Sua proposta pedagógica está amparada na concepção sócio - interacionista de aprendizagem e desenvolvimento, e sua ação pedagógica é organizada por projetos de trabalho que acontecem de forma integrada com o cotidiano das crianças (Projeto Pedagógico da UAEI, 2013)⁶. Em face deste panorama, este texto apresentará algumas vivências oportunizadas na sala escura (o que será detalhado adiante) a partir de oficinas⁷ oferecidas a professoras da educação básica, do ensino superior, alunas de graduação e pós - graduação, durante o “IV Seminário Nacional de Educação Infantil da UFCCG: Políticas Públicas, gestão e práticas na Educação Infantil”, realizado em setembro do corrente ano. Tais vivências foram elaboradas a partir do projeto “Crianças, luzes, cores e aromas: ampliando possibilidades e descobertas”, propostas neste segundo semestre de 2018 na UAEI.

O projeto supracitado nasce, inicialmente, da observação de uma das professoras – e também autora deste texto, que, recém-chegada ao Nordeste para compor o coletivo da instituição, percebeu que as crianças da Unidade têm reduzidas possibilidades de vivências com o escuro em virtude de, que nesta região do Brasil, o sol nasce muito cedo e, no final da tarde, quando se põe, as crianças já estão se encaminhando para suas casas. Após compartilhar a reflexão com algumas colegas professoras, duas delas autoras desse texto, decidiram elaborar o projeto e transformaram a sala de multimídia da instituição em uma sala escura objetivando propiciar às crianças da UAEI novas experiências em que a luz natural foi “substituída” pela luz artificial, possibilitando uma oportunidade para que elas ampliassem e significassem essa nova descoberta de mundo.

Importante sinalizar que durante as oficinas realizadas permearam discussões sobre os campos de experiências e os direitos de aprendizagens das crianças, propostos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), o que justifica, neste texto, uma atenção especial ao conceito de experiência. Além disso, apresentamos como foi pensado e organizado o espaço da sala escura, as materialidades, os suportes, a trilha sonora, enfim, a dinâmica do que propomos. Daremos destaque a quatro ações vividas pelas participantes na sala escura: Movibrincando no escuro; Poesia “As borboletas”, de Vinícius de Moraes; Cantiga Popular “Escravos de Jó”; e, Traços no escuro. Dando sequência, o foco será nos relatos verbais e escritos das professoras participantes (a partir das fichas de avaliação) buscando articular com os campos de experiência e os direitos de aprendizagem propostos na BNCCEI. Por fim, apresentamos nossas considerações acerca do vivido e das potencialidades que as vivências trouxeram, não somente aos participantes, mas a nós, enquanto proponentes da proposta.

atendimento. Vale ressaltar também, que em outros momentos a UAEI já atendeu crianças bem pequenas, a partir de 1 ano e 8 meses, atualmente em virtude da falta de professores e recursos a oferta é a partir de 2 anos.

⁶A Proposta Político Pedagógica encontra-se atualmente em revisão conceitual e teórica. Ao longo do ano de 2018 vem sendo realizados, pela Coordenação Pedagógica, encontros com as professoras e funcionários da instituição visando atualização e revisão do documento.

⁷ As oficinas realizadas foram: Múltiplas Linguagens na Educação Infantil e Movibrincando, que trata-se de um projeto paralelo desenvolvido desde o ano de 2016 na instituição, coordenado por professoras da UAEI e tem como objetivo possibilitar às crianças a livre expressão corporal e contribuir para a ampliação dos movimentos amplos, da expressão individual, o respeito aos ritmos e desejos das crianças, além de favorecer as interações entre faixas etárias diferentes.

Campos de experiência como modo de organizar o saber: reflexões para a formação docente

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017)⁸, especificamente a que normatiza a Educação Infantil - BNCCEI, traz algumas afirmações e reafirmações que são importantes, sob nossa perspectiva, como referências a serem consideradas nas práticas pedagógicas realizadas com crianças em instituições de Educação Infantil do Brasil. Ela reafirma avanços já verificados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) e define, pela primeira vez, como deve ser pensada a organização curricular na Educação Infantil: por meio de campos de experiência. Na BNCCEI (BRASIL, 2017), esses campos estão assim nomeados: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Trata-se de uma escolha, uma vez que outras possibilidades de arranjo curricular podem ser adotadas, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009a): “[...] a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências, que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (p. 16).

Três aspectos⁹ devem ser considerados ao se pensar em campos de experiência: eles são estruturados a partir do artigo 9º das DCNEI; não podem ser tomados de maneira isolada e devem ser explorados a partir dos interesses das crianças, por meio de interações e brincadeiras, eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Os referidos eixos colocam como centrais a criança e suas relações com outras crianças, de diferentes idades, com os adultos e com o mundo – pensando-o como natureza e artefatos produzidos e colocados à disposição dos sujeitos pela(s) cultura(s) com a(s) qual(is) se relaciona.

Os campos de experiência se fundamentam em seis direitos de aprendizagem que, mais que nomeados e conhecidos, devem ser considerados e respeitados nas vivências oportunizadas às crianças nas instituições de Educação Infantil. Os direitos de aprendizagem são assim nomeados na BNCCEI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos são fundamentados nos princípios éticos, políticos e estéticos, explicitados nas DCNEI (2009b) e se constituem como a base para que os campos de experiência sejam estruturados e, sobretudo, vividos pelas crianças nas interações que realizam e das quais participam com outras crianças e adultos. Assim, pensamos as vivências como apostas ou oportunidades para acionar os campos de experiência, devendo elas potencializar a construção de experiências pelas crianças em interação.

Também é importante refletir sobre o que vem a ser experiência ou como compreendemos e defendemos que esta seja apropriada em concepções e práticas no âmbito das instituições de Educação Infantil, no fazer pedagógico e humano com as crianças. Jorge Larrosa Bondía Bondía (2002) reflete sobre as concepções de experiência e saber de experiência. Tomamos suas reflexões

⁸A BNCC, aprovada em 2017, constitui-se numa versão que provocou muitos posicionamentos contrários à sua formulação final, sobretudo por não corresponder integralmente ao que vinha sendo realizado desde 2015, quando foi iniciada a sua elaboração, tanto no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, quanto no que tange ao Ensino Fundamental. No caso da Educação Infantil, sua base legal encontra-se na nova redação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, de 2013. Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a equipe de formuladores, composta por quatro referências nacionais na área – os professores Maria Carmen Silveira Barbosa, Zilma Ramos de Oliveira, Sílvia Helena Vieira Cruz e Paulo Focchi – foi destituída. Não obstante essa mudança de impactos significativos dos pontos de vista político e de concepção, permaneceu a noção de campos de experiência, com a qual concordamos e iremos explorar neste artigo.

⁹ Essa síntese encontra-se evidenciada em um dos documentos elaborados pelos primeiros formuladores da BNCCEI, as professoras Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Sílvia Helena Vieira Cruz (UFC) e Zilma Ramos de Oliveira (USP), e o professor Paulo Focchi (UNISINOS).

como importantes no sentido de compreendermos as necessárias diferenças entre experiência e experimento, saber e conhecimento, dentre outras distinções e outros esclarecimentos que o autor coloca à disposição em seu texto. Ele propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 20).

Examinando as compreensões da palavra experiência em vários idiomas, Larrosa Bondía (2002, p. 21) ressalta que experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, tendo relação com o que atravessa o sujeito e não com o que meramente acontece fora ou distante dele. Ao tratar da experiência assim, chama a atenção para a importância de o sujeito ser considerado na construção da experiência, não sendo bastante saber dela, ter informação sobre e emitir opinião com base na informação externa, vinda de outrem, cumulativa. Ao afirmar essa ideia, o autor faz uma crítica à ciência e aos conhecimentos modernos, alicerçados no experimento, na generalização, no excesso de informações que nada ou muito pouco tocam os sujeitos (LARROSA BONDÍA, 2002).

Na mesma direção, Rotstein e Bastos (2011) observam que, em Freud, o termo em alemão *erfahrung*, que em português pode ser traduzido por experiência, significa “[...] o ato de vivenciar, travar contato com algo pelos próprios sentidos, ou o saber obtido dessa maneira” (ROTSTEIN e BASTOS, 2011, p. 372). O vivenciar e a percepção sensível são, assim, duas condições para a experiência. Nesse contexto de reflexão, também consideramos importante evidenciar o pensamento de Larrosa Bondía (2002) em relação ao tempo, aspecto tão importante à construção de experiências, no sentido que ele defende e que é cada vez mais desprezado ou atropelado no contexto atual. Segundo o autor:

[...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa (...) A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 23).

Essa reflexão expressa a importância do tempo disponibilizado às práticas pedagógicas com as crianças nas instituições de Educação Infantil, devendo os professores considerar a organização do tempo não como um mero orientador de rotinas previamente estabelecidas, mas como um aspecto que deve ser considerado enquanto tempo do sujeito, necessário às suas ações e realizações com outros, consigo e com o mundo. O tempo necessário à construção de uma experiência pelo sujeito, e não pela rotina, pela lógica do adulto e do mercado. Nessa direção, Larrosa Bondía nos ajuda a pensar no sujeito da experiência, naquele que, atravessado e afetado por aquilo que lhe acontece, produz-se por meio de algumas marcas e alguns efeitos.

Pensar no sujeito da experiência, assim, é esvaziar a noção de completude, acúmulo, bagagem, conhecimento vindo de fora, vendo-o como aquele que se constitui “como um território de passagem”, no qual “[...] chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24). Ao ser atravessado pela experiência, o sujeito tem com ela uma relação de abertura, relação não apriorística, mas constituída em ato, por meio da exposição, o que implica em riscos e vulnerabilidades, porém, segundo Larrosa Bondía (2002), o único caminho capaz de fazer com que a experiência passe pelo sujeito, atravesse-o, toque-o.

Para o autor, o saber advindo da experiência produz sentidos e sem sentidos nos sujeitos. É algo que é conquistado singularmente, de modo subjetivo e particular. Assim, a experiência não é o que meramente acontece, mas o que nos acontece, o que nos atravessa. Cada sujeito experimenta o mundo e tudo que nele há de uma forma própria e não capaz de se repetir, nem para o mesmo sujeito. Diante de fatos comuns, acontecimentos iguais, cada sujeito produzirá sentido(s) singular(es). Portanto, ninguém aprende por meio da experiência vivida pelo outro. Essa constatação ou concepção impõe consequências importantes ao currículo da Educação Infantil, pensado a partir da BNCC: como as instituições de Educação Infantil podem promover práticas pedagógicas que reconheçam o lugar dos sujeitos, que é sempre singular, na construção de suas experiências e dos sentidos que estas lhes proporcionam? Qual o papel das professoras nas vivências de campos de experiências acionados pelas crianças e/ou por práticas propostas por elas?

Essas questões remetem ao fazer de instituições e professoras da Educação Infantil, provocando a reflexão sobre suas concepções e seus fazeres nos espaços e ações junto às crianças. Com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017), temos, na Educação Infantil, um espaço profícuo ao debate dessas questões pela via dos campos de experiência. A organização curricular da Educação Infantil por meio de campos de experiência não é uma realidade unicamente brasileira. A Itália tem se constituído como inspiração à reflexão no Brasil, pois organiza o que chama de Escola da Infância também nesses moldes (CASARIL, 2017). Desde o século XIX, a Itália vem construindo olhares para a criança pequena, tendo nomes que são referências na educação de crianças, como as irmãs Agazzi, Maria Montessori e Loris Malaguzzi (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015). Nessa perspectiva e considerando a articulação entre os campos de experiência, percebemos a potencialidade que estes têm quanto à promoção de vivências que possam ser significadas pelas crianças a partir dos seus interesses e de suas singulares construções de sentidos.

Cada campo de experiência se apresenta como possibilidade a ser explorada nas práticas pedagógicas. Eles dialogam com várias dimensões relacionadas à criança, ao outro, aos objetos, ao saber, às formas, ao corpo, às mudanças, permanências, enfim, a um mundo ilimitado de possibilidades que devem estar disponíveis a vivências capazes de proporcionar a construção de experiências pelas crianças. Esse novo modo de organizar o currículo na Educação Infantil precisa ser compreendido e apropriado pela professora que atua junto aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas¹⁰. A formação inicial e continuada deve problematizar os significados e alcances dessa proposta curricular e, nesse sentido, passamos a apresentar uma iniciativa de professoras da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da UFCG, na direção de dialogar, sobre o currículo e as práticas, com professoras de sistemas e redes de Educação Infantil de alguns municípios da Paraíba, a partir da concepção de campos de experiência. Inicialmente, apresentaremos como se deu a organização da proposta, considerando o espaço e as transformações necessárias, os efeitos das vivências nos participantes das oficinas e reflexões sobre a formação propiciada.

A preparação do espaço: a sala escura

A sala de multimídia da UAEI sempre foi um espaço utilizado pelas crianças para diferentes vivências. Apoiadas em pesquisadoras como Guimarães (2009) e Ceppi e Zini (2013), compreendemos que os ambientes escolares devem ser flexíveis, passíveis de manipulações de adultos e crianças, podem e devem ser remodelados, reprojitados com o intuito de promover

¹⁰Compreendemos, a partir do Relatório Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares (BRASIL, 2009c), bebês como crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses.

“ambientes de experiência” (GUIMARÃES, 2009, p. 97). A transformação da sala de multimídia em sala escura (nome dado pelas crianças a partir de suas vivências nesse espaço) demandou, além de recursos financeiros¹¹, estudo e tempo para além das atividades cotidianas no contexto da Unidade. Na construção do cenário, foi preciso forrar todo o espaço que objetivávamos usar nas propostas. Nossa intenção era escurecer ao máximo o ambiente, a fim de serem somente utilizadas luzes artificiais. Para tanto, foram necessários 80 metros de TNT na gramatura 80.

Materiais: cenário escuro e as cores neon

Para criar a iluminação artificial, utilizamos a luz negra, o Strobo, e a U'King Luzes LED que é ativa por som automático. Foi preciso pensar na estética, visibilidade, quantidade desejada de luz e também na disposição que esta iluminação artificial ocuparia no espaço. No que se refere aos materiais utilizados nas vivências propiciadas na sala escura, todos, sem exceção, eram nas cores neon, visando a luminosidade. Pensando nas ações, utilizamos pintura facial cremosa fluorescente, pó colorido Zin Color (Glow), Papel Criativo Filipinho luminoso A4, tinta guache, copos, folhas de cartolina brancas e pincéis¹². Outro potencializador das vivências foi o equipamento de som e a seleção de músicas. O repertório escolhido foi o infantil, incluindo ritmos mais lentos e alguns mais intensos.

As ações: Uau, olha que brilhantesco!¹³

Propiciar novas experiências sensoriais, corporais e estéticas através de jogos de sombras, luzes, cores e aromas, buscando possibilitar “[...] a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social [...]” (BRASIL, 2009) foi nosso objetivo nas explorações junto às crianças. Para tanto, as ações foram idealizadas numa perspectiva de vínculo (HOYELOS, 2005), ou seja, partimos de vivências conhecidas a priori pelas crianças e, inclusive, realizadas com a luz natural naquele espaço que, momentaneamente, transformara-se na sala escura. No que se refere às vivências realizadas junto das participantes na sala escura, estas foram as mesmas ações já vivenciadas junto a todas às crianças da UAEL, em momentos anteriores. A seguir, apresentamos as ações e os materiais utilizados nas vivências:

¹¹Os recursos financeiros para a montagem da sala foram oriundos das próprias professoras e de algumas doações das famílias das crianças da UAEL, tais como copos, prendedores de cabelos, tubo de pulseira neon, fitas de tecidos. Também destacamos que o Strobo e o U'King Luzes LED ativo por som automático foram emprestados por uma família que possui comércio no ramo na cidade.

¹²Foram adquiridos outros materiais, como mexedores neon para drink, cordas de nylon e marcadores de texto que serão utilizados em propostas realizadas posteriormente junto às crianças, monitoras da unidade, famílias e demais interessados na área.

¹³Esse subtítulo remete à fala de uma criança de 5 anos durante a vivência com tinta neon.

Quadro 1 – Ações realizadas junto das participantes na sala escura

AÇÃO	TÍTULO	MATERIAIS UTILIZADOS
1ª	Movibrincando no escuro	Tinta facial cremosa com 5 cores fluorescentes; pó Zin Color (pirilimpimpim ¹⁴); luz negra; Strobo e U'King Luzes LED ativo por som automático; equipamento de som; pen drive com seleção de músicas do repertório infantil.
2ª	Poema “As borboletas”, de Vinícius de Moraes, cantado por Adriana Calcanhoto	Equipamento de som; música “As borboletas”; Papel Criativo Filipinho luminoso A4.
3ª	Cantiga popular “Escravos de Jó”	Copos de acrílico neon.
4ª	Traços no escuro	Têmpera guache neon; pincel; folha cartolina 60kg; equipamento de som; músicas para relaxamento.

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

As ações descritas no quadro tiveram como objetivo apresentar e oportunizar as professoras vivências em um espaço distinto da sala de referência no contexto de uma instituição de Educação Infantil, com materiais que, em contato com o cenário preparado, apontassem novas possibilidades de propostas a serem realizadas junto às crianças, envolvendo o corpo e o movimento, a poesia, as cantigas populares e a expressão plástica. Antes de apresentarmos as avaliações da experiência pelas participantes, cabe ressaltar aqui que, ao possibilitarmos o exercício de diálogo com nossas colegas de profissão, especialmente das que já atuam diretamente com as crianças na Educação Infantil, somos desafiadas a pensar e repensar outras singularidades importantes do cotidiano, que muitas vezes nos escapam. Trata-se, portanto, de um movimento sensível a propor outras práticas e a acolher novos indicativos possíveis.

“Eu estou encantada, imagina a minha turma fazendo isso!”: a formação e suas possibilidades

Os dados que serão apresentados neste artigo foram gerados a partir da análise das fichas avaliativas entregues às participantes das oficinas (totalizando 23 fichas), bem como de nossos registros referentes a escutas e percepções durante o desenvolvimento das ações. Buscamos compreender, com esse instrumento, se as propostas desenvolvidas tinham contribuído para que as professoras em atuação pudessem refletir sobre suas práticas cotidianas juntas às crianças e se as futuras professoras relacionavam sua formação teórica com o vivido. Como já indicamos anteriormente, compreendemos a importância da formação continuada para as professoras que atuam com crianças da Educação Infantil. Reconhecemos em nossas experiências que os cursos de Pedagogia não têm conseguido aprofundar sua formação nas particularidades que a etapa da

¹⁴Pó “pirilimpimpim” foi o nome dado ao pó colorido Zin Color (Glow) na busca de fazer mais um convite para a ludicidade e a magia do brincar na proposta.

Educação Infantil possui. Há de se reconhecer que a formação inicial precisa dar conta, em um tempo curto, de muitas etapas e modalidades da educação – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos - o que, a nosso ver, tem determinado que seja proporcionada de modo que:

[...] o pensamento neutro, abstrato e prescritivo e os saberes disciplinares “objetivos” fragmentados prevalecem, criando rompimentos na experiência pessoal de conhecer, obscurecendo a possibilidade de uma visão mais ampla e profunda do educar. (PIUSSI, 2017, p. 14, tradução nossa).

Ainda, sinalizamos que o tempo de articulação entre teoria e prática durante a realização do curso de Pedagogia, que acontece mais explicitamente no estágio supervisionado, é insuficiente para proporcionar uma formação mais aprofundada em relação às etapas de atuação para as quais a Pedagogia forma e mesmo em relação aos conteúdos estudados¹⁵. Esses apontamentos reafirmam a importância da formação continuada e, desse modo, exigem que, como professoras de uma Unidade Acadêmica de Educação Infantil, também assumamos esse compromisso. Foi nesse sentido que, durante o IV Seminário Nacional de Educação Infantil mencionado, realizamos as oficinas voltadas a professoras das redes municipais, do ensino superior e alunas em formação que atuam na Educação Infantil. Buscamos promover oficinas e não minicursos porque a ideia era proporcionar vivências capazes de fazer refletir sobre os campos de experiência na Educação Infantil, problematizando-os, uma vez que, como vimos, mais do que saber deles, é preciso vivê-los singularmente, permitindo que cada participante pudesse ser atravessada pelas experiências vivenciadas (LARROSA BONDÍA, 2002).

Acreditamos que a experiência sensível é fundamental para a compreensão conceitual dos campos de experiência, uma vez que a experiência é construída pelo sujeito singular, por meio daquilo que o toca e o atravessa (LARROSA BONDÍA, 2002). Para ultrapassar o sentido meramente conteudista, é preciso saber do conteúdo como uma experiência única, entendida do modo como estamos tratando o conceito aqui. Na busca por compreender o que significaram as vivências oportunizadas nas oficinas, identificamos, a partir das narrativas das professoras, o estranhamento do espaço: “Senti-me, em princípio, com estranheza, pois não consegui de imediato identificar detalhes do ambiente e das pessoas nele presentes. Depois, quando me acostumei, senti-me confortável e acolhida” (Professora de graduação, 26/09/2018). De fato, entrar em um ambiente escuro em uma escola de Educação Infantil, mesmo para uma professora com larga trajetória profissional, é algo estranho. No entanto, como podemos observar no relato escrito, passado o impacto inicial, aconteceu uma alteração desse sentimento, propiciando outras leituras do espaço. Nesse sentido, para Hoyelos (2006 apud OSTETTO 2011), o espaço:

[...] congrega uma linguagem muito potente, pois atua sobre todos os sentidos de seus usuários, objetiva e subjetivamente. Visão, audição, tato, olfato e até paladar são condicionados por uma dada configuração espacial. Os espaços não são simples arranjos físicos, mas também conceituais, constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que o habitam estabelecem determinados tipos de relações, emoções, atitudes. Como qualquer outra

¹⁵No curso de Pedagogia, vinculado ao Centro de Humanidades da UFCG, essa constatação é recorrente e, no momento atual, no qual o Curso está passando por uma reformulação do seu currículo, o tema da articulação teoria e prática e a necessidade de existirem outros componentes curriculares vinculados à Educação Infantil têm sido preocupação dos professores, pois há uma constatação de que a discussão que é feita na Educação Infantil, no currículo atual, ainda é insuficiente. Essa não é uma questão isolada na UFCG. Outros cursos de formação em Pedagogia também vêm enfrentando esse mesmo debate. Pesquisadores como Gatti; Barreto (2009) e Pimenta (2006) também têm problematizado essa questão.

linguagem, o espaço é um elemento constitutivo do pensamento e, portanto, converte-se em ação pedagógica indireta à qual requer atenção. (p. 8)

O espaço novo, o cenário distinto, os materiais e o próprio corpo que, durante a vivência, transformou-se em algo luminescente, causou também encantamento passível de ser observado no movimento do corpo, na entonação das falas, no envolvimento e nas interações que aconteceram. Observamos que a apreciação do vivido causou “Um misto de emoções em que se sobressaiu o encantamento com o novo (aluno de pós-graduação, 26/09/2018), bem como a caracterização do ambiente como espaço “[...] que liberta e faz sorrir!” (aluno de pós-graduação, 26/09/2018), propiciando que uma das participantes indicasse ter se sentido “relaxada, contente, descontraída, feliz, interagindo” (aluna de pós-graduação e professora de Educação Infantil, 26/09/2018). As experiências apontadas nos remetem ao que Nigris (2014) conceitua como uma “didática da maravilha”, ou seja, uma didática capaz de despertar admiração, desejo de conhecer e vivenciar coisas novas, de maravilhar-se. Mas, como permitir que as professoras e as crianças se deslumbrem se a formação inicial, a escola e o viver cotidiano apagam “[...] o corpo, as emoções, as diferenças e as singularidades?” (PIUSSI, 2017, p. 16). Acreditamos que é preciso oportunizar mais “terrenos de diálogos”, visando transformar os conhecimentos em saberes vivos, pulsantes, com espaço de pensamentos e sensibilidade (LARROSA BONDÍA, 2010).

Acrescido ao estranhamento e ao encantamento, algumas aprendizagens foram indicadas como disparadoras para que as professoras pudessem ressignificar seu fazer, como podemos observar nos seguintes apontamentos: “Possibilitou que eu refletisse sobre as minhas práticas junto às crianças, pois mostrou novas possibilidades de trabalho, ou melhor, do brincar” (Professora de Educação Infantil, 21/09/2018); “Ajudou a refletir sobre a minha prática pedagógica, me possibilitando desenvolver atividades lúdicas, momentos de relaxamento, dentre outras propostas” (Professora de Educação Infantil, 21/09/2018); “Ajudou a refletir sobre as práticas pedagógicas porque saímos do modo convencional ao qual estamos acostumados. A oficina propiciou novas oportunidades” (Professora de Educação Infantil, 21/09/2018). Entender a aprendizagem num sentido mais amplo, que compreende o processo, a relação com o outro, com o espaço e os materiais, marcada nas experiências significativas vividas, é fundamental. Nesse sentido, foram várias as narrativas que indicaram que as vivências oferecidas na sala escura ampliaram as aprendizagens e as possibilidades de (re)significar o fazer pedagógico implicado na descoberta da potencialidade de um novo ambiente educador.

Nessa direção, Carretero (2010; 2017) afirma que existem experiências que favorecem “crescer para dentro”, sendo propiciadoras de momentos de ressignificação, pelo professor, do fazer pedagógico. No entanto, para que isso aconteça, é importante salientar a necessidade de estar aberto às surpresas, a ampliar a direção do seu próprio pensamento, dando abertura a novas possibilidades de suas ações em seus contextos de trabalho. Se, por uma via, as professoras participantes das oficinas se permitiram “crescer para dentro” a partir de suas experiências, por outra, enquanto proponentes, também fomos atravessadas pelo convite de continuar a pensar em novas possibilidades a serem vividas naquele espaço, junto a crianças e adultos. As sugestões indicadas foram potentes a ponto de, inclusive, alterar o título do nosso projeto, incluindo a palavra “aromas”, antes não prevista. Nesse viés, a troca, o diálogo e a interlocução de saberes tornaram-se elementos de aprendizagem mútua e de crescimento recíproco das ações.

Algumas considerações

A formação em Pedagogia, no Brasil, apenas recentemente incorporou a Educação Infantil como etapa a ser considerada na formação do pedagogo (BRASIL, 2006). Esse foi um ganho fundamental para a área da Educação Infantil, mas ainda há muito a avançar. A presença de componentes curriculares relacionados a essa etapa, nos cursos de Pedagogia, é tímida e mesmo insuficiente.

Uma forma de minimizar e acompanhar as necessidades postas para a atuação do pedagogo na Educação Infantil tem se dado pela via da formação continuada – cursos de aperfeiçoamento, especialização, minicursos, oficinas, dentre outras estratégias. Neste artigo, nossa intenção foi de problematizar possibilidades formativas por meio de oficinas que colocaram em pauta a concepção de campos de experiência, posta na BNCCEI (BRASIL, 2017).

A organização do currículo da Educação Infantil em campos de experiência requer uma atenção especial à formação do pedagogo, seja inicial ou continuada, na direção de compreender o alcance e as possibilidades dessa organização. Defendemos que a apropriação conceitual seja prioritária, porém, compreendemos que o saber sensível, experiencial, oriundo de vivências seguidas de reflexão por parte das professoras que atuam na Educação Infantil, seja um caminho profícuo para refletir sobre os campos de experiência, e de pensar como eles podem estar à disposição tanto das crianças que frequentam creches e pré-escolas, como das professoras que interagem com elas. É preciso criar uma nova sensibilidade, um novo olhar e um novo saber capazes de acolher a concepção de campos de experiência, transformando-a em práticas potentes e interessantes para as crianças. Na sala escura, percebemos que os saberes da experiência são, como apontado por Larrosa Bondía (2002; 2010), singulares. As propostas permitiram às professoras e a nós, enquanto proponentes, o aprofundamento de um fazer pedagógico voltado ao ato de encantar-se e se maravilhar com o que se vive dentro de uma instituição de Educação Infantil, levando-nos a ressignificar o que é do cotidiano, ou seja, realizar propostas pedagógicas que já conhecemos, mas propondo-as de outro modo, com outras luminosidades e sonoridades.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 10 ago.2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pecb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 nov.2018.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 nov.2018.
- CANCIAN, V.A.; FERREIRA, I.M.S. (Org.). *Unidades de educação infantil nas universidades federais: os caminhos percorridos*. Goiânia: Universidade Federal de Góias, FUNAPE, 2009.
- CARRETERO, A.L. La magia de saber:: Conversar y pensar juntos. In: *Ensênar teijendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus classes de Educación Infantil Y Primaria*. Madrid: Morata, 2017.
- CARRETERO, A.L. Um movimento interior de vida: Notas sobre los lenguagens de la experiencia. In: DOMINGO, J.C.; LARA, N.P. (Org.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
- CASARIL, D.H. *Campos de experiências na educação infantil: perspectivas para o currículo da escola da infância*. 2017. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Porto Alegre/RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- CEPPI, G.; ZINI, M. *Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a Educação Infantil*. Porto Alegre/RS: Penso, 2013.

FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. Conversações de ponta - cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S. FARIA, A.L.G. (Orgs). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.

GUIMARÃES, D. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, P. (Org.) *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

HOYELOS, A. *La estética em le pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Herido de realidad y en busca de realidad.: Notas sobre los lenguagens de la experiencia. In: DOMINGO, J.C.; LARA, N.P. (Org.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002, n. 19, Jan-abr, p.19-28. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 nov.2018.

MACEDO, R.R. *A garantia do direito à Educação Infantil na Unidade Acadêmica de Educação Infantil/ UFCG, a partir da resolução CNE/CEB nº 1/2011 (2011-2016)*. 2018. 154 f. Dissertação [Mestrado em Educação] Campina Grande/PB: Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

NIGRIS, E. A "didática da maravilha": um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, M.A.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez, 2014.

OSTETTO, L.E. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Acervo Digital Unesp*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-14, mar. 2011. Disponível em:
<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

PIMENTA, S.G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 17., 2006, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Anais, 2006.

PIUSSI, A. M. Prólogo: La escuela hoy y lo que ella vale la pena cuidar. In: DOMINGO, J.C. *Ensénar teijendo relaciones: una aproximacin narrativa a los docentes y a sus classes de Educación Infantil Y Primaria*. Madrid: Morata, 2017.

ROTSTEIN, E. e BASTOS, A. A concepção freudiana de experiência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol.27 n.3 July/Sept. 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010237722011000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Proposta Político Pedagógica da Unidade Acadêmica de Educação Infantil – UAEI/UFCG-2013*. Não publicada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. *Resolução n. 01/2013, de 2013*. Vincula A Unidade de Educação Infantil – Uei, Ao Centro de Humanidades, da Universidade Federal de

Campina Grande, Câmpus de Campina Grande, e dá Outras Providências. Disponível em:
http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_12012013.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

*Doutora em Ciências Sociais, é professora adjunto III da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UAED/UFCG). E-mail: fernandalealufcg@gmail.com.

** Mestra em Educação, é professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). E-mail: crisliane.boito@gmail.com.

***Mestra em Educação, é professora da Unidade Acadêmica de Educação Infantil da Universidade Federal de Campina Grande (UAEI/UFCG). E-mail: mariabetaniab@gmail.com.

Recebido em 05/10/2018

Aprovado em 30/10/2018