



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISLAINE FRANCO DE MOURA

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ACERCA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE**

Londrina-PR
2020



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina-PR
2020

GISLAINE FRANCO DE MOURA

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL ACERCA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal

Londrina-PR
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M929A Franco de Moura, Gislaine.
A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL ACERCA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE / Gislaine Franco de Moura. - Londrina, 2020.
154 f.

Orientador: Jaqueline Delgado Paschoal.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Educação Infantil - Tese. 3. Formação - Tese. 4. Atuação - Tese. I. Delgado Paschoal, Jaqueline. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

GISLAINE FRANCO DE MOURA

**A CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
ACERCA DA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado
Paschoal
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Luciana A. de Araujo
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de dezembro de 2020.

Dedico este trabalho a Deus, por sua imensa
compaixão e misericórdia.

E à Mãe de Deus que me conduz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me sustentado e permitido aprender com todas as circunstâncias, por me guiar com seu Espírito Santo e dar forças nos momentos que mais precisei. Te dou graças, Senhor, por seu infinito amor e compaixão. À Maria, Mãe de Deus, por abrir os caminhos e me envolver com seu amor.

À Prof^a. Dr^a. Jaqueline Delgado Paschoal por toda a orientação, carinho e dedicação, por ter me acompanhado e com toda a sua sabedoria e paciência guiado nosso trabalho. Sou muito grata por ter a oportunidade de conviver, ter sua amizade e pelo seu exemplo, entender o verdadeiro significado do ensino e do cuidado. Obrigada pelos finais de semana que dedicou em nossas correções e para sanar minhas dúvidas, a senhora é incrível, agradeço de todo o coração e com toda a minha sinceridade.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Dr^a Luciana A. de Araujo e Prof^a. Dr^a. Marta Silene Ferreira Barros pela disposição em contribuir e enriquecer esta produção.

Aos meus pais por serem a minha base, sobretudo por me incentivarem e se dedicarem com tanto amor. Me ensinaram quem sou e me proporcionaram com todo carinho tudo o que puderam. Mamãe e papai, obrigada por tudo o que fazem e são para mim, amo vocês!

Ao meu namorado Wesley dos Santos Magalhães, por seu apoio, carinho, amor e parceria. Sou grata por toda ajuda e suporte e por viver comigo os meus sonhos. Aos meus irmãos Geane, Eliane e Leandro, por apoiarem minhas decisões e comemorarem comigo as minhas vitórias e aos meus sobrinhos e afilhados por compreenderem minhas ausências. As minhas amigas Jéssica Oliveira, Jéssica Venâncio e Luana, por todo o amor.

Às professoras participantes da pesquisa, que dispuseram seu tempo e conhecimentos, permitindo a realização desta pesquisa. Aos colegas do mestrado, pela amizade, aprendizagens, anseios e conhecimentos compartilhados e a todas as pessoas que, de alguma forma, colaboraram com meu processo formativo, especialmente na concretização deste trabalho.

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.

Carlos Drummond de Andrade

MOURA, Gislaine Franco de. **A concepção das professoras da Educação Infantil acerca da formação e atuação docente**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, deve garantir o direito da criança a uma educação de qualidade, que promova o seu pleno desenvolvimento por meio da ação docente que envolve o cuidado, a educação e o ensino. Neste sentido, o estudo tem como objetivo geral conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Linha de Pesquisa - Docência: Saberes e Práticas e vinculada ao grupo de pesquisa do CNPq, intitulado: Infância, Educação Infantil e Formação de Professores. Justifica-se a pertinência da pesquisa por acreditar que muitos fatores contribuem para um atendimento de baixa qualidade, que vão desde a formação inicial aligeirada e superficial, condições inadequadas de trabalho, ações espontaneístas até alta rotatividade no emprego, entre outros. Isso porque há uma relação bastante próxima entre a formação e a atuação profissional, visto que o conhecimento teórico e metodológico favorece um atendimento de mais qualidade às crianças e suas famílias. Como problema de pesquisa, questionou-se: “até que ponto os processos formativos contribuem, efetivamente, para a atuação de mais qualidade das professoras no contexto da Educação Infantil?”. Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e de campo, tomando por base a perspectiva crítico-dialética. Para a discussão do referencial teórico, foram utilizados autores da Teoria Histórico-Cultural e autores que dialogam com esse referencial, tais como: Vygotsky (2010); Leontiev (2010); Elkonin (1998); Assis (2012); Martins e Moser (2012); Massucato e Azevedo (2012); Melo (2007); Pasqualini e Martins (2018); Chaves (2014); Kishimoto (2002); Kuhlmann (2007); Nascimento (2015); Paschoal e Machado (2009); Kramer (2003), entre outros. Além disso, foram analisados leis, Decretos, Pareceres, Resoluções e documentos oficiais propostos pelo Ministério da Educação, que orientam a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes 1 (2006a) e 2 (2006b), a Política Nacional de Educação Infantil (2006c), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Participaram da pesquisa professoras que atuam na Educação Infantil no município de Londrina. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com questões abertas que cobriram aspectos sobre a formação profissional e a relação com as práticas pedagógicas no cotidiano das instituições. Os resultados parciais da pesquisa evidenciam que, embora a legislação garanta o direito à educação desde o nascimento, esta conquista não se efetiva para todas as crianças, seja em função da fragilidade na formação docente, condições adversas de trabalho ou em função da dicotomia entre os processos formativos e a atuação com as crianças. Por outro lado, os resultados indicam que a articulação entre formação e atuação profissional é um dos caminhos para a concretização de práticas que respeitem a individualidade da criança, suas manifestações e suas

diferentes linguagens, direito historicamente conquistado, que possibilita a democratização da Educação Infantil, sobretudo em relação ao acesso e permanência nas instituições.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Formação. Atuação.

MOURA, Gislaine Franco de. **The conception of Early Childhood Education teachers about teacher training and performance.** 154 pp. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Early childhood education, the first stage of elementary education, must guarantee the child's right to a quality education, promoting their full development through the teaching action that involves care, education, and teaching. In this sense, the study's general objective to know, register and analyze the conceptions and practices of teachers about pedagogical work in Early Childhood Education from the initial and continuing education. The research is linked to the Graduate Program in Education from the State University of Londrina, Research Field - Teaching: Knowledge and Practices and linked to the CNPq research group, entitled: Childhood, Early Childhood Education and Teacher Education. The pertinence of the research is justified by the belief that many factors contribute to low-quality care, ranging from light and superficial initial training, inadequate working conditions, and spontaneous actions to high job turnover. This is because there is a very close relationship between training and professional performance since theoretical and methodological knowledge favors better quality care for children and their families. As a research problem, the central question is: "to what extent do the training processes effectively contribute to the performance of higher quality teachers in the context of Early Childhood Education?". As a methodology, the bibliographic and field research were chosen, based on the critical-dialectic perspective. For the discussion of the theoretical framework, authors from the Historical-Cultural Theory and authors who dialogue with this framework were used, such as Vygotsky (2010); Leontiev (2010); Elkonin (1998); Assis (2012); Martins and Moser (2012); Massucato and Azevedo (2012); Melo (2007); Pasqualini and Martins (2008); Chaves (2014); Kishimoto (2002); Kuhlmann (2007); Nascimento (2015); Paschoal and Machado (2009); Kramer (2003), among others. Besides, laws, decrees, opinions, resolutions, and official documents proposed by the Ministry of Education were analyzed, guiding the organization of pedagogical work in early childhood education, such as the National Quality Parameters for Early Childhood Education volumes 1 (2006a) and 2 (2006b), the National Early Childhood Education Policy (2006c), the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010) and the Common National Curricular Base (2017). Teachers working in early childhood education in the city of Londrina participated in the research. For data collection, semi-structured interviews were used with open questions covering aspects of professional training and the relationship with pedagogical practices in the institutions' daily lives. The partial results of the research show that, although the legislation guarantees the right to education from birth, this achievement is not useful for all children, either due to the weakness in teacher training, adverse working conditions, or due to the dichotomy between training processes and acting with children. On the other hand, the results indicate that the articulation between training and professional performance is one of the paths for the realization of practices that respect the individuality of the child, its manifestations and its different languages, a right historically conquered, which

enables the democratization of Early Childhood Education, especially concerning access and permanence in institutions.

Key-words: Education. Early Childhood Education. Teacher Education. Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Democratização do acesso.....	29
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento da formação inicial e continuada	99
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAD	Ensino à distância
LDB	Lei de diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS DETERMINAÇÕES LEGAIS E A CONCRETIZAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INFANTIS	22
2.1	A Educação Infantil como direito da criança: entre as conquistas e os recuos da legislação.....	22
2.2	Para além da maternagem: a consolidação do binômio - cuidar e educar na ação dos professores	32
2.3	O trabalho pedagógico na Educação Infantil: uma análise dos documentos oficiais	38
3	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	51
3.1	Formação e atuação profissional: o que relatam as pesquisas.....	51
3.2	O ensinar, o aprender e a mediação do professor: questões para a Educação Infantil.....	61
3.3	Brincadeiras, interações e aprendizagem na Educação Infantil	70
4	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
4.1	O processo formativo de professores de Educação Infantil: em defesa da formação de qualidade.....	79
4.2	Contextualizando o caminho da pesquisa.....	95
4.2.1	Diálogo com os sujeitos da pesquisa	98
4.3	Saberes e fazeres a partir dos processos formativos: o que dizem as professoras	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
	REFERÊNCIAS	144

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de toda a criança e foi garantida com a promulgação da Constituição (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases- LDB 9394/96, que determinaram o dever do Estado na oferta de creches e pré-escolas. Nesse sentido, o objetivo principal da Educação Infantil é possibilitar o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e complementar a educação da família. Daí a importância de práticas que possibilitem as interações sociais e atendam às necessidades básicas das crianças, por meio do cuidado, educação e ensino, além das brincadeiras e atividades orientadas.

Nessa perspectiva, todo o trabalho desenvolvido deve “expressar-se na organização curricular que, por sua vez, inclui a organização do tempo, do espaço, das rotinas de atividades, da forma como o adulto exerce seu papel” (MORENO, 2007, p. 56). Os espaços devem ser planejados e organizados, além de acolhedores no sentido de propiciar diferentes brincadeiras e experiências, que promovam diferentes aprendizagens e conseqüentemente contribuam para o desenvolvimento das crianças.

A acolhida é parte importante nesse processo e deve ser considerada pelas professoras ao receberem as crianças de maneira acolhedora e agradável, “oportunizando a cada uma, diferentes possibilidades, como o planejamento de transformar os espaços, explorando materiais, diversificando os brinquedos e brincadeiras” (BURG, 2012, p.88). É necessário proporcionar um ambiente promissor, que seja capaz de ampliar as interações das crianças e ativar a curiosidade e atender às necessidades dos pequenos.

Nesse sentido, as brincadeiras, tão significativas para a infância, precisam estar inseridas na rotina da instituição, pois essa permite a elaboração do conhecimento da criança. Nas palavras de Moreno (2007):

A proposta pedagógica na educação infantil deve levar em conta o brincar como um direito da criança, pois este constitui um espaço sócio-moral fértil na construção de saberes, considerando-se também, o direito da mesma aos minutos do tempo presente, a ser o que ela é, um ser brincante (MORENO, 2007, p. 58).

Sobre essa questão, a Base Nacional Comum Curricular (2017) orienta que o ponto de partida é o “[...] foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades,

referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.12). Isso porque o processo de desenvolvimento do ser humano não é natural e tampouco espontâneo, ao contrário, é um processo de mediação, no qual a ação docente torna-se decisiva na relação de ensino e aprendizagem.

Conforme Lavoura e Martins (2017, p. 314):

[...] tanto o desenvolvimento do pensamento quanto sua expressão epistêmica não se efetivam senão em condições de ensino e apropriação dos saberes historicamente constituídos, dado que confere à educação escolar especial importância.

O profissional, portanto, deve ter uma formação inicial e continuada de qualidade a fim de compreender suas ações, saber planejar, organizar o tempo, espaços, materiais, rotinas e atividades nos espaços dentro e fora da sala de aula. O respeito à criança em relação aos direitos conquistados, ao longo da história, possibilita a elaboração de um trabalho que reconheça sua autonomia e cuidados com seu corpo, alimentação e situações orientadas.

Dessa forma, as leis e as publicações legais reafirmaram a função pedagógica das escolas infantis e consolidam esses espaços como necessários na promoção do desenvolvimento integral da criança. Ainda que os documentos oficiais não garantam a qualidade dos serviços prestados, podem ser considerados como avanços, pois, em alguns momentos na história das instituições, não havia regulamentação legal direcionando e orientando o trabalho pedagógico nas escolas.

A Educação Infantil constitui-se como um espaço de grande significado para a elaboração do conhecimento das crianças pequenas e sua função vai além do cuidado, porque a educação também é parte importante na ação dos professores junto às crianças. Para tanto, a formação e atuação docente é ponto de partida e de chegada para um atendimento de qualidade nessa etapa da educação básica.

Justifica-se, portanto, a relevância desta pesquisa, pois considera-se que a falta de conhecimento a respeito da função pedagógica na Educação Infantil pode levar a equívocos no trabalho, seja por meio da preparação para o ensino fundamental, com a finalidade do letramento das crianças ou por ações que priorizam somente os cuidados nos momentos que envolvem a rotina da instituição. Estes equívocos podem levar ao pensamento de que qualquer pessoa pode ser professora de crianças pequenas, não sendo necessário formação e qualificação profissional (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012).

Apesar dos avanços legais, pode-se afirmar que a identidade dessa etapa da educação básica e dos profissionais que nela atuam ainda está em construção e “no âmbito do debate sobre a qualidade da educação das crianças pequenas, vem se delineando a concepção de qual é a função social, política e pedagógica da Educação Infantil” (BARBOSA *et. al.*, 2016, p. 2).

Do ponto de vista histórico, a concepção equivocada sobre as especificidades da Educação Infantil impactou de maneira negativa a atuação do professor junto às crianças, pois a falta de qualidade na organização do trabalho pedagógico, no planejamento e estabelecimento de estratégias e indefinição de objetivos levou às práticas espontaneístas, sobretudo em relação à ausência de embasamento teórico. Na atualidade, o profissional deve buscar a articulação dos conhecimentos, discussões e problematizações que acontecem na universidade com a prática cotidiana nas instituições, para que nestas não haja práticas improvisadas (GUIZZO; FELIPE, 2012). Isso porque a formação do professor interfere diretamente em sua atuação, portanto, é indispensável que a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nesta fase do ensino seja também de qualidade.

[...] o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos exige, além do conhecimento de como fazer, também o conhecimento do que fazer, incluindo assim os métodos e técnicas para a efetivação do trabalho da professora de Educação Infantil (RAUPP, 2008, p.136 Apud MASSUCATO; AZEVEDO, 2012 p. 158).

A formação possibilita ao professor a compreensão da importância da integração entre os cuidados e a educação nos momentos que envolvem a rotina da instituição. Por esse motivo, a Política Nacional de Educação Infantil (2006c) define que a formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais, deverá contemplar, em seu currículo, conteúdos específicos relativos a esta etapa. Já os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006a) determinam como um preceito inquestionável para a qualidade, “a formação específica dos que atuam neste nível de educação, em nível superior” (BRASIL, 2006a, p. 8).

Para tanto, o profissional deve estar ciente de seu papel e não “reproduzir práticas de maternagem e de escolarização precoce” (KISHIMOTO, 2002, p. 8), ou qualquer outra atitude espontaneísta, tendo claro qual é seu papel diante do aprendizado e desenvolvimento das crianças que ensina e conhecendo a constituição de sua profissão.

Observa-se, portanto, a importância da formação, da valorização do

profissional e da própria Educação Infantil no cenário atual, o que, de acordo com Batista e Rocha (2018, p. 96), “[...] exige a aproximação com estudos sobre a docência, na medida em que vai se definindo, também, em termos de conquista legal, a profissão de professora de Educação Infantil”. Desta forma, a pesquisa contribui na busca por “uma consolidação conceitual particular em torno das especificidades das funções da educação da pequena infância relacionada à análise das definições da docência, suas origens, delimitações e suas relações profissionais” (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 96).

Neste sentido, como problema de pesquisa, questionou-se: “até que ponto os processos formativos contribuem, efetivamente, para a atuação de mais qualidade das professoras¹ no contexto da Educação Infantil?”. Para responder a esta questão, o objetivo geral estabelecido foi “conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada”. Pressupõe-se que há um distanciamento entre o discurso teórico e a realidade nas escolas, além da constatação de que muitos dos cursos de formação não contemplem conteúdos específicos sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Os objetivos específicos propostos foram: discutir a função pedagógica da Educação Infantil a partir das determinações legais e sua concretização nas escolas infantis; apontar os desafios e possibilidades para a docência na Educação Infantil, bem como o papel das brincadeiras como promotoras das diferentes linguagens infantis e como ferramenta essencial no trabalho da professora; evidenciar a importância da formação inicial e continuada de professores para uma atuação de mais qualidade na educação infantil; e apontar os desafios para a democratização da educação infantil e para a qualidade dos serviços prestados.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, pautado na perspectiva crítico-dialética, com autores que dialogam com a Teoria Histórico-Cultural e autores afins. Para Gamboa (2013), tal perspectiva compreende a concepção dinâmica da realidade e a dimensão histórica das contradições e fenômenos, sendo relacionadas aos conteúdos da realidade objetiva, ao pensamento e movimento do conhecimento e também às ciências, das formas e

¹ Será utilizado o termo no gênero feminino, por se constatar que a grande maioria das profissionais que atuam nesta etapa da educação básica são mulheres.

leis do pensamento. Neste sentido, o conhecimento se dá na relação cognitiva entre sujeito e objeto, com um interesse crítico, que emancipa e orienta a pesquisa, a atividade intelectual reflexiva e se organiza para desenvolver a crítica e a práxis, ou seja, a reflexão atrelada à ação, que transforma o real e seus condicionantes (GAMBOA, 2013).

Participaram da pesquisa oito professoras da Educação Infantil do município de Londrina. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada com questões abertas, que cobriram aspectos relacionados ao trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir dos processos formativos dos professores.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista possibilita que sejam levantadas novas hipóteses para o estudo, por favorecem não somente a “[...] descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade; além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Por meio deste instrumento de pesquisa, se dá uma maior interação entre o pesquisador e os participantes do estudo, pois, tendo um objetivo previamente definido, é possível coletar informações e compreender a realidade das professoras.

O trabalho está dividido em três seções, sendo que a seção 2, intitulada “A função pedagógica da Educação Infantil: entre as determinações legais e a concretização no cotidiano das escolas infantis”, discute o direito da criança à educação desde o nascimento e os avanços e recuos da legislação nas últimas três décadas, abordando aspectos históricos e sociais desta conquista, bem como as formas de atendimento à criança em diferentes momentos. Na referida seção, são tecidas considerações acerca da integração entre cuidados e educação na ação docente e o papel da maternagem na constituição da profissão, sobretudo em relação às práticas domésticas associadas ao ato de cuidar das crianças. Também são analisados os documentos do Ministério da Educação que orientam o trabalho pedagógico na organização do currículo e do planejamento na Educação Infantil, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes 1 (2006a) e 2 (2006b), a Política Nacional de Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Na seção 3, intitulada “A docência na Educação Infantil: desafios e

possibilidades”, são apresentados os resultados de pesquisas de mestrado e doutorado que evidenciam as relações entre a formação profissional e a atuação das professoras nas instituições. Ainda nessa seção, são discutidas questões sobre o ensino, a aprendizagem e a mediação do professor, bem como o papel das creches e pré-escolas enquanto espaços de saber sistematizado que propiciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, por meio de ações planejadas que permitem que as brincadeiras e interações aconteçam.

Na seção 4, cujo título é “Concepções e práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil”, discute-se sobre os processos formativos das professoras e a defesa da formação de qualidade. Apresenta-se, nesse contexto, a percepção das professoras sobre o trabalho pedagógico com as crianças a partir da formação inicial, além das divergências e convergências na relação entre teoria e prática e dificuldades encontradas no cotidiano das instituições.

Este estudo pretende reiterar a importância da formação inicial e continuada das professoras para a qualidade dos serviços prestados, visto que as crianças são sujeitos de direitos, inclusive à educação, desde a mais tenra idade. Como contribuição para a pesquisadora em questão, este estudo trouxe reflexões e experiências que influenciam na profissão, bem como nas relações pessoais e acadêmicas, de forma que as práticas diárias se tornaram cada vez mais pautadas na teoria, corroborando com a qualidade no atendimento das crianças na instituição em que atua.

No que diz respeito ao meio acadêmico, a contribuição é no sentido de propor reflexões e melhorias para a formação inicial das professoras e também para a formação em serviço daquelas que já atuam na Educação Infantil, pois pesquisas relacionadas aos temas aqui abordados corroboram para que a primeira etapa da Educação Básica seja reconhecida em sua importância e os profissionais sejam cada vez mais qualificados para sua ação. Como contribuição para a sociedade, a temática pode fortalecer o trabalho pedagógico, entrelaçando continuamente a teoria e a prática e contribuindo com o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como das professoras participantes da pesquisa, que puderam refletir sobre sua realidade e buscar caminhos para uma formação em serviço.

2 A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE AS DETERMINAÇÕES LEGAIS E A CONCRETIZAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS INFANTIS

2.1 A Educação Infantil como direito da criança: entre as conquistas e os recuos da legislação

O direito à educação garantido pela Constituição (1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases (1996) foi uma conquista, pois a educação da criança, do ponto de vista histórico, esteve, por muitos anos, sob a responsabilidade familiar. O acesso e a permanência das crianças nas creches e pré-escolas, portanto, deve ser considerada nos estudos na área, porque é necessária a democratização e efetivação do direito a uma educação de qualidade, em um ambiente com ricas interações, vivências e oportunidades de aprendizado.

Apresentar uma breve retrospectiva histórica da creche e pré-escola propicia o entendimento de questões atuais que vem sendo e precisam ser discutidas. Compreender as funções das instituições de atendimento das crianças pequenas, desde a sua criação, nos permite analisar criticamente as contribuições e retrocessos na legislação e os desafios atuais que a Educação Infantil enfrenta.

Sobre as origens da constituição profissional daqueles que atuam na Educação Infantil, Batista e Rocha (2018) afirmam que, do ponto de vista histórico, as amas de leite foram influências relevantes nesta construção, no sentido de atendimento à criança fora do âmbito doméstico, sendo que elas eram o intermédio entre mãe e professora, pois tinham a missão de substituir ou prolongar ambas, estando entre o ofício profissional e o serviço doméstico. As autoras afirmam, contudo, que, para a análise desta concepção, é preciso refletir sobre as determinações políticas, sociais e econômicas do trabalho das mulheres em relação ao processo de industrialização e urbanização, processo este que evidenciou uma profunda desigualdade social neste período histórico.

Nascimento (2015) explica que, no nosso país, a creche foi apresentada como uma instituição que solucionaria os problemas trazidos após a libertação das crianças filhas de escravos. Neste contexto, algumas mulheres abastadas tomavam atitudes que buscavam diminuir os problemas sociais na época, o que foi considerado “remédio” ou um “ato heroico” destinado às crianças. Por isso,

juntamente com as irmãs de caridade, foram vistas como guardiãs dedicadas que deveriam atuar com carinho na vigilância.

No Brasil, creches e instituições similares tiveram como forma de atendimento a função assistencialista e higienista com objetivos diferentes e, por consequência, distintas maneiras de conceber e atender às crianças. Após a Lei do Ventre Livre e devido à pobreza das famílias, muitas crianças foram abandonadas nas “Rodas dos Expostos²” e, assim, surgiram as instituições de atendimento chamadas asilos ou creches, que, por um tempo, foram sinônimo de orfanato, com o objetivo de proteger as crianças abandonadas nas ruas (DIDONET, 2001).

O alto índice de mortalidade infantil e a desnutrição generalizada mobilizaram setores da sociedade, como religiosos, empresários e educadores para pensarem em um espaço não doméstico que cuidasse da criança, o que, de acordo com Didonet (2001), trouxe para a sociedade o sentimento de filantropia, caridade e assistência em relação às crianças e suas famílias. Importante destacar que estas crianças eram atendidas para que houvesse a manutenção e higienização dos espaços públicos, o seu bem-estar viria por consequência.

Didonet (2001) afirma que o modelo tradicional da creche foi influenciado por fatores históricos, sociais e econômicos, e diferencia os cuidados das crianças de acordo com sua posição social ou econômica, sendo que para as famílias abastadas eram pagas babás e para os mais pobres a creche era gratuita ou de baixo custo. O seu objetivo era atender à necessidade das mães que precisavam trabalhar e, ao mesmo tempo, zelar pela saúde e o ensino dos bons hábitos de higiene e alimentação, de acordo com o que buscava cada instituição.

No período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam impulso, outras instituições foram sendo inauguradas para atender os filhos dos trabalhadores e operários, o trabalho nas indústrias impossibilitava as mães de zelar por seus filhos, o que trouxe a necessidade de instituições públicas, com profissionais que as substituíssem. Por conseguinte, outras instituições foram criadas, partindo de iniciativas religiosas, filantrópicas, médico-higienistas ou empresariais, em diferentes contextos geográficos, históricos e políticos.

Em âmbito nacional, as criações das primeiras instituições não se

² De acordo com Kramer (2001, p. 49), a “Roda” ou “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados” foi uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar as “almas inocentes” abandonadas, enjeitadas ou desamparadas.

distanciaram das concepções de iniciativas de Jardim de Infância e Creche “[...] vinculadas à ação direta das mulheres, geralmente religiosas, em instituições voltadas para educação, saúde e assistência social” (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 102). Neste contexto, a formação do profissional era suprimida e os objetivos das suas ações concentravam-se na formação para o trabalho doméstico, da feminilidade, felicidade espiritual e sentimento maternal de suas alunas, formando-as em uma vertente moral e religiosa. Nesse sentido, influenciando o Brasil, foram criados os Kindergarten³ e seu mentor Froebel considerava que as condições naturais e de maternidade tornavam a mulher mais indicada a ser professora, propondo, inclusive, modelos educacionais para meninos e meninas e prolongando a perpetuação da feminilidade na figura das professoras.

Conforme Kuhlmann, (2007, p. 109), Froebel defendia que seria “[...] sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças e desejava criar um amplo Jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância”, além de sugerir canções, jogos, poesias e gravuras para o atendimento materno aos pequenos.

Nascimento (2015) ressalta que as propostas dos Kindergartens se voltava para a elite e buscava o controle e disciplina das crianças, pois, “[...] embora a ambição das propostas fosse seguir um encadeamento lógico na construção do conhecimento, acabavam por congelar e formalizar as relações entre professora e criança [...]” (NASCIMENTO, 2015, p. 17453). Nas propostas das instituições, o adulto exercia poder de convencimento sobre as crianças, comandando e controlando-as no acesso aos materiais e dirigindo todos os momentos, inclusive os que eram considerados como atividades livres. Assim, de acordo com Nascimento (2015), os Jardins de Infância tinham propostas que reconheciam a especificidade do atendimento educacional com as crianças, porém, sua intenção era disciplinar.

Para Batista e Rocha (2018), estes espaços tinham características religiosas e buscavam, de maneira rigorosa, evitar a preguiça e intolerância, ensinando valores de trabalho e ética. Além disso, as mulheres luteranas prestavam-se a educar a criança e manter a harmonia familiar, objetivando a formação espiritual e moral dos pequenos, com preceitos da virtude e amor à pátria, tentando manter os sujeitos obedientes, saudáveis e produtivos. Nesta configuração social, cabia ao

³ A ideia do Kindergarten foi originalmente concebida entre as décadas de 1830 e 1840.

homem atividades ligadas à inteligência, razão lúcida e capacidade de decisão, sendo a mulher considerada pela sua sensibilidade e sentimento. Atribuía-se, assim, ao gênero feminino a sensibilidade e ao masculino a razão, mantendo as mulheres às margens de poderes e decisões políticas, tendo suas práticas supervisionadas e orientadas por médicos e especialistas em puericultura (BATISTA; ROCHA, 2018).

As mães menos abastadas eram vigiadas pelos postos de puericultura por meio do serviço de visitadora-atendente que promovia reuniões com o intuito de ensinar as mães a cuidar e educar seus filhos, pois eram consideradas incompetentes para tal, situação que reforçava a desigualdade e a discriminação das famílias pobres (BATISTA; ROCHA, 2018). Neste contexto, ainda conforme Batista e Rocha (2018), a mulher teve em suas atribuições o papel de insinadora de bons preceitos, a fim de que a criança tivesse uma vida saudável e feliz e, desse modo, segundo seus conselhos, fosse evitado os males e mantida a higiene infantil para contribuir com a obra civilizatória de regeneração da infância.

Para Kramer (2001), a infância tem-se constituído de maneira que há uma enorme discrepância, entre a valorização dada à criança em nível de discurso e situação real. A autora constata em seus estudos, desde a década de 1980, que se estabelece legalmente um discurso o qual coloca a criança como um futuro cidadão, ou ainda, que elas devem ser preparadas para que, assim, exista, no futuro, uma sociedade diferente.

Kramer (2001) afirma ainda que a valorização do atendimento à criança varia em intensidade em períodos diferentes e que, a partir de 1948, o atendimento das crianças das classes dominadas tinha a tendência médico-higienista, e, ao lado desta, uma orientação médico-higiênica, voltada às práticas de fortalecimento das famílias. Em seguida, foi possível identificar uma tendência individual-assistencialista, enfraquecida durante a década de 1960, com o desdobramento progressivo da estrutura do Departamento Nacional da Criança.

A respeito das publicações oficiais e sua efetivação, Kramer (2001) afirma que a educação pré-escolar a nível de discurso é sugerida como alternativa de solução para problemas sociais, com um caráter de educação compensatória. Função que ocorreu no Brasil, principalmente a partir de meados da década de 1970, e teve como discurso a culpabilização das crianças e suas famílias e nunca da sociedade, muito menos da sua divisão em classes sociais. Após este período, a função compensatória nas creches e pré-escolas visava propiciar a superação das

condições sociais de vida daqueles menos favorecidos e compensar as carências sociais e emocionais das crianças pobres.

Paschoal e Machado (2009, p. 84) afirmam que havia, por parte do poder público, um discurso hegemônico que defendia o atendimento das crianças menos favorecidas, ressaltando a ideia de que estas seriam carentes, deficientes e inferiores aos padrões da sociedade. Dessa maneira, defendiam “[...] superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências [...]” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84), o que, ao invés de promover a democratização, reforça a escola como mola propulsora de mudança social.

Até a década de 1970, foram poucos os avanços registrados na legislação em relação à garantia do direito da oferta da educação em creches e pré-escolas. Na década seguinte, porém, houve mobilização por parte de diferentes setores da sociedade, como algumas organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, também a comunidade acadêmica e a população civil (PASCHOAL; MACHADO, 2009). Estes agentes, movidos por um objetivo comum relacionado à sensibilização da sociedade a respeito da necessidade da garantia dos direitos da criança desde o seu nascimento, lutavam pelo direito à educação e o dever do Estado na oferta e garantia desse direito.

A partir da década 1990, o direito à educação foi concedido legalmente e as creches e pré-escolas passaram a compor os sistemas educacionais, inseridas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em seu art. 208, inciso IV, determina o dever do Estado na garantia do “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade⁴”, sendo que, dessa forma, as crianças foram concebidas como sujeitos de direitos. No ano de 1990, foi publicada a Lei 8.069 (BRASIL, 1990), que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal (1988), reconhece a criança como sujeito de direitos, inclusive à educação e desenvolvimento integral.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), legitimada pela Constituição Federal (1988), estabelece que a Educação Infantil compõe a primeira etapa da Educação Básica e determina que o seu atendimento

⁴ Artigo alterado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que no Art. 1, IV determina a Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

deverá se pautar pelo caráter pedagógico, a fim de promover o desenvolvimento de todos os seus aspectos, complementando a ação da família e comunidade, conforme os artigos 29 e 30:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, 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 quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 1996) (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Didonet (2001) afirma que a lei aponta, enquanto princípio constitucional do direito à educação desde o nascimento e a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, um caminho de construção de uma nova creche, não mais assistencialista, mas com caráter educacional.

De acordo com Assis (2006, p. 90), apesar de buscar o rompimento com a perspectiva do modelo assistencialista, a LDB (1996) “[...] não dá conta de solucionar problemas que acompanham as práticas das instituições educativas e as crianças”. A autora explica que a Lei, ao estabelecer a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para as crianças de 7 a 14 anos – não contemplando a Educação Infantil –, se foca em um modelo que prioriza uma etapa do ensino, e pode, por consequência, representar um recuo, amortecimento ou até mesmo um retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica, assim como a sua sustentação por meio de recursos suficientes.

Assis (2006) esclarece ainda que mesmo que a legislação tenha estabelecido a Educação Infantil como a primeira das etapas da Educação Básica, antecedendo ao Ensino Fundamental e Médio, não oferece condições de expansão e melhoria, seja em relação ao trabalho coletivo ou à formação e valorização dos profissionais que nela atuam.

Sobre essa questão, Saviani (1997) afirma que a LDB (1996), ao invés de formular uma política global e enunciar claramente suas diretrizes e formas de implementação, esvaziou o projeto e optou por um texto inócuo e genérico, deixando o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas e localizadas. Saviani (2013, p. 220) chama a atenção para a importância de se distinguir entre o que é proclamado na lei e sua efetivação, pois, segundo ele, “[...] a cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um

direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive”. Além do mais, segundo o autor, a Constituição (1988) está “remendada” pelas Emendas Constitucionais, o que representa um avanço por buscar adequações que englobem necessidades específicas e, ao mesmo tempo, demonstra sua fragilidade e precariedade.

Em relação à conquista do direito ao cuidado e à educação, Angotti (2006) defende a profissionalidade dos professores infantis, fundamentada na efetivação de um cuidado que promove a educação e o atendimento às necessidades e exigências essenciais desde a tenra idade e da organização de espaços e tempos lúdicos. Afirma ainda que é primordial que os professores possam promover o processo de desenvolvimento das crianças por meio da implementação dos princípios norteadores definidos pela Resolução CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Art. 6º- As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009).

O referido documento afirma também a “integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 19) e, neste sentido, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular que garanta experiências, que, entre outras situações, possibilitem a aprendizagem mediada para a “elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar” (BRASIL, 2009, p. 26). É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) reconhecem que a creche e a pré-escola são um direito social garantido pela legislação e por um processo que envolveu lutas políticas e participação da sociedade civil:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p. 7).

Arelaro (2017) afirma que, embora a democratização na oferta seja objetivo dos documentos oficiais, ainda que a realidade aponte para um crescimento substancial, comparando-se os anos de 2001 e 2015, o aumento no ingresso das crianças na Educação Infantil não é suficiente para o acesso, conforme apresentado na tabela comparativa:

Tabela 1 – Democratização do acesso

ANOS	2001	2007	2015
Matrícula/creche(0 -3anos e 11 meses)	1.093.347	1.575.072	3.049.072
População na faixa etária e %	13.882.144 (7,88%)	13.130.205 (12%)	11.714.289 (25,87%)
Matrícula/pré-escola (4-5 anos)	4.818.803	4.818.803	4.923.158
População na faixa etária de 4 a 5 anos de idade e %	49,7% 81,8%	63,8% 83,1%	68,1% 83,9%

Fonte: Sinopses estatísticas, INEP/MEC.

A Tabela 1 demonstra que, em 2001, havia cerca de um milhão de crianças entre zero e três anos e onze meses matriculadas em creches, número que, em 2015, cresceu para mais de três milhões, o que revela um crescimento no número de matrículas. Por outro lado, ainda que significativo, este crescimento representa pouco mais de 25% do atendimento nessa faixa etária, segundo Arelaro (2017). Sobre esses dados, a autora considera que:

[...] quanto mais “velha” a criança, maior o atendimento, uma vez que o atendimento das crianças de 5 anos atingiu mais de 80% da faixa etária. As crianças de 4 anos, em 15 anos, saíram de 50% do atendimento para cerca de 70%. Somente a faixa etária de zero a três anos, última etapa a ser valorizada educacionalmente é que ainda apresenta um atendimento mínimo para uma potencial demanda (ARELARO, 2017, p. 208).

Os dados apontam, portanto, que, mesmo com um crescimento de atendimento, as pré-escolas, as quais recebem as crianças com idade entre quatro e

cinco anos, têm o maior número de matrículas se comparado aos menores, o que mostra a fragmentação da Educação Infantil, e se opõem à democratização anunciada legalmente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) conceituou o cuidado e educação e os vinculou como práticas indissociáveis no processo educativo. As creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos que foram construídos pelas crianças em diversos contextos e articulá-los com as práticas pedagógicas, têm o objetivo de:

[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 34).

Apesar dos avanços registrados, alguns paradoxos podem ser identificados em relação às medidas legais, pois outras leis e emendas constitucionais alteraram a Constituição Federal (1988). Uma dessas alterações foi realizada por meio da Lei 11.114/2005, que modifica os Arts. 6, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Para Angotti (2006), a Lei de 2005 traz algumas preocupações e afirma que a sociedade brasileira está assistindo à desarticulação e descaracterização da Educação Infantil, que arduamente conquistou o reconhecimento enquanto etapa da Educação Básica e requer investimentos para sua manutenção. Em 2006, foi promulgada a Lei 11.274, que altera novamente os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB (BRASIL, 1996), dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória das crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Já em 2009, é publicada a Emenda Constitucional/EC nº 59/2009 (BRASIL, 2009) que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição (BRASIL, 1988), de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. É determinada também a “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” (BRASIL,

1988).

A partir de Emenda Constitucional (2009), a Lei 12.796/2013 altera os artigos da LDB (1996), que define no art. 4º: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Esta lei determina também, em seu Art. 6º, a obrigatoriedade dos pais na efetivação da matrícula das crianças para a educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Se, por um lado, a obrigatoriedade permite que as crianças de quatro e cinco anos ingressem na escola, o que contribui com o processo de democratização, por outro, a imposição de uma obrigatoriedade e atendimento a uma determinada faixa etária direciona os recursos e valorização a uns e outros não, o que representa um recuo das conquistas legais (CRUZ, 2017).

Para Cruz (2017), as discontinuidades e a reiteração permanente de velhas ameaças têm dificultado a consolidação de um projeto de educação que proporcione às crianças brasileiras melhores condições de vida e escolarização, afetando as interações, modo de vida e formação cultural dos pequenos. A obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 4 anos de idade, promulgada pela Lei 12.796/2013, traz alguns perigos, como: a expansão de matrículas sem a qualidade necessária, a abertura para a desvalorização dos cuidados, pois o equívoco da escolarização precoce pode acontecer, além da cisão entre creche e pré-escola, privatização e precarização do atendimento em creches, o que leva a questionar sobre as implicações da conjuntura política que ora avança, ora retrocede, no modo de vida que nossas crianças têm vivido sua infância e seu processo de formação e desenvolvimento cultural.

De acordo com Assis (2006), ainda se verifica a existência de um descompasso entre as conquistas legais e teóricas nas práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas, o que evidencia que muito há que se fazer para que as crianças sejam realmente reconhecidas como sujeitos de direitos. Isso porque, segundo a autora, vários fatores podem afetar as instituições, tais como: a falta de recursos destinados a esta etapa; falta de materiais humanos para a concretização de objetivos, fazendo o cuidado e a educação parecerem ideais a serem alcançados.

Diante de todo o exposto, é possível perceber os avanços da legislação em relação à Educação Infantil desde as primeiras instituições até a aprovação da Constituição Federal de 1988, que representou um marco na

conquista dos direitos das crianças de zero a cinco anos de idade, bem como as determinações previstas na LDB (1996). O dever do Estado em relação à educação das crianças, assim como o reconhecimento das creches e pré-escolas como espaços eminentemente pedagógicos, que devem ser organizados por profissionais qualificados, é uma conquista importante, a fim de que se cumpra o objetivo principal da Educação Infantil que é a promoção do desenvolvimento integral da criança, por meio de um trabalho altamente qualificado.

Um caminho para a resolução dos descompassos constatados é a democratização não só da pré-escola, mas também da creche, que não pode ser vista ou considerada como menos importante no desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças de zero a três anos. Assim, para o cumprimento das determinações legais, se faz necessário políticas públicas que garantam aos profissionais a compreensão teórico e metodológica das especificidades da Educação Infantil no sentido de superar os resquícios históricos que até hoje descaracterizam a ação docente, conforme se discutirá na subseção a seguir.

2.2 Para além da maternagem: a consolidação do binômio - cuidar e educar na ação dos professores

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, tem características próprias, especificidades e objetivos que a diferenciam dos demais níveis de ensino. Neste sentido, tem-se buscado construir referências para a docência orientadas pela complexidade das ações voltadas às crianças pequenas, pois as dimensões especificamente pedagógicas do trabalho do professor ainda se constituem um desafio. Isso porque a profissão envolve em sua constituição tensões e influências, entre outras, de experiências maternas e domésticas no contexto educacional-pedagógico.

De acordo com Cerisara (2002a), a discussão sobre o surgimento e a estruturação das instituições de Educação Infantil é necessária para a compreensão do papel do professor e das ações de cuidado e educação em seu trabalho, porque, historicamente, a educação das crianças menores de seis anos se dividiu em duas redes paralelas, uma que realizava o trabalho considerado assistencialista e outro, compreendido como educativo. Este equívoco foi percebido

na apropriação de dois modelos: o hospitalar/familiar e a apropriação do modelo da escola de Ensino Fundamental. Nesta dicotomização, as atividades relacionadas ao corpo, higiene e alimentação das crianças não eram valorizadas como aquelas consideradas pedagógicas, assim, considerava-se o cuidar e o educar de maneira cindida, desvalorizando os cuidados e adiantando conteúdos próprios do Ensino Fundamental (CERISARA, 2002a).

Para Sayão (2005), o fato de associar cuidados e educação e de complementar a educação familiar traz um descompasso quanto à clareza na função do profissional, pois esta tem influência das experiências maternas⁵ e domésticas, o que dificulta a consolidação da identidade da profissão. Apesar do avanço em relação a estes aspectos, esta concepção ainda apresenta hiatos no que diz respeito ao que lhe é próprio e particular, portanto, é necessário aprofundar os conhecimentos e, assim, pensar a ação pedagógica de uma maneira mais ampla, segundo a autora. Esta indefinição está associada, entre outros fatores, à ausência de consenso e à falta de referências claras de perfil profissional, que se deve a fatores externos de origem e desenvolvimento das instituições de cuidado e educação da criança pequena e a fatores inerentes às atividades realizadas com as crianças desta faixa etária (SAYÃO, 2005).

Cerisara (1996) considera favorável essa constituição histórica ao defender que a vida e experiência das mães influenciaram de maneira positiva na constituição da profissão, pois argumenta que o trabalho doméstico, neste contexto, não é necessariamente ruim, além de não excluir a formação técnica do profissional. Por outro lado, Sayão (2005, p. 44) afirma que há “[...] conhecimentos e saberes que a instituição, por meio das profissionais, produz como práticas que igualmente são caracterizados como pertencentes ao ‘mundo feminino’ e que conformam uma espécie de cultura institucional [...]”, defendendo que as relações sociais que envolvem o gênero implicam tanto na constituição da profissão quanto nas ações exercidas pelos sujeitos em relação ao cuidado e educação das crianças pequenas.

Sayão (2005) aponta, ainda, para a presença masculina nas ações profissionais, que contribuem para a neutralização das funções femininas e na desmistificação dos modelos socialmente construídos de mulheres cuidadoras e

⁵ Maternagem é o conceito utilizado por algumas pesquisadoras da área, como Sayão (2005), e será também utilizado neste estudo para associar maternação e maternagem ao termo em inglês *mothering*, que, no Brasil, representa os cuidados maternos dedicados às crianças.

homens provedores. Concepção esta que, inclusive, contribuiu para o entendimento equivocado de que homens não poderiam exercer a docência na Educação Infantil, por se considerar que as mulheres são naturalmente mais aptas para este trabalho.

Pode-se dizer, portanto, que a construção histórica da profissão é marcada por contradições entre o feminino e o profissional, por práticas domésticas e pedagógicas e discursos da maternagem como sendo fator primordial para a atuação com crianças pequenas. Esta percepção leva em consideração o contato da mãe com a criança e seu papel na socialização dos pequenos no âmbito doméstico, além das tarefas por ela realizadas em sua casa que se assemelham ao trabalho de cuidado e socialização realizado pela professora.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) foram significativas no sentido de contribuir com o reconhecimento das instituições como espaços de educação e saber sistematizado, além de contribuir ao definir formação para o exercício do magistério. Sobre as prescrições legais, Cerisara (2002b, p. 329) afirma que:

A versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros.

Legalmente se definiu, portanto, a formação mínima para os profissionais que atuam nesta etapa da educação, para que todos tenham formação específica para a atuação, por meio do Artigo 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. (BRASIL, 1996, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Cerisara (2002b) afirma que tal deliberação é um desafio àqueles profissionais que estão em serviço, que deveriam buscar, caso não possuíssem, a formação em nível médio ou modalidade normal. Seria necessário, portanto, identificar o nível de formação que se encontravam tais professores no período da publicação, pois, de acordo com a autora, muitos não possuíam sequer o ensino

fundamental. Além do mais, segundo Cerisara (2002b), a busca pela formação mínima leva também ao aligeiramento do processo formativo, pelo fato de muitos cursos terem o objetivo de apenas certificar esses profissionais em cursos chamados emergenciais.

Em relação à formação, é importante que o profissional entenda a relevância do cuidado e da educação, pois, conforme Sayão (2005), “cuidado/educação”, tratado nas leis e nos documentos oficiais, não significava apenas a justaposição de dois vocábulos, mas representava, de certa maneira, uma parte significativa da história da Educação Infantil no Brasil, visto que almejava criticar a cisão e diferenciação das ações em creches e pré-escolas, e visava, sobretudo:

[...] a superação da tradição assistencialista que, no Brasil, a creche historicamente incorporou – voltada para as crianças provenientes das classes populares – enquanto a pré-escola – voltada para as crianças de camadas médias – possuiria uma tradição mais “pedagógica”. Superar essa distinção de classe era uma das possibilidades que o cuidado/educação como binômio indissociável e princípio da Educação Infantil trazia implícito (SAYÃO, 2005, p. 155).

Na perspectiva de Sayão (2005), apesar do contributo histórico e relato de avanços legais voltados para a primeira infância, ainda permanecem alguns equívocos que, até hoje, se perpetuam nas ações e concepções de alguns professores sobre o cuidado, e, assim, desvalorizam a totalidade do ser humano ao dicotomizar “corpo e mente”. O cuidado, tão importante nas ações educativas, deve ser valorizado nas relações e intencionalidades dos profissionais, de maneira que ao professor se atribua a função de cuidar e educar de maneira indissociada.

Sobre essa questão, Pasqualini e Martins (2008) tecem críticas sobre a díade cuidado-educação e ressaltam que é necessário avançar no sentido de propor as finalidades pedagógicas para que se supere a tarefa de socializar e disciplinar a criança. As autoras questionam o cuidar e o educar como identidade deste segmento educacional, presente, inclusive, nas documentações oficiais que orientam a Educação Infantil.

Ao criticarem o que definem como perspectiva antiescolar, afirmam que esta vem delineando-se hegemonicamente na área, pois as “inadequações observadas nas escolas de Educação Infantil vêm sendo atribuídas por diversos pesquisadores à adoção do assim chamado modelo escolar”. As autoras esclarecem

que não defendem a antecipação imprópria de tarefas típicas do Ensino Fundamental, que ocorre de forma a suprir a lacuna da falta de clareza do que deva ser a prática pedagógica junto às crianças da Educação Infantil (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72).

Para Pasqualini e Martins (2008), a escola é um espaço educativo, porém, não escolar, a prática pedagógica se afasta da escola e do próprio ato de ensinar, portanto:

[...] o slogan cuidar-educar pouco contribui para o entendimento das especificidades do ensino infantil, na medida em que se prende às dimensões operacionais aparentes desses fenômenos e não se preocupa em esclarecer como e para que educar – e cuidar de – crianças nas instituições de Educação Infantil (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 72).

Portanto, as autoras defendem que na ação pedagógica, para além dos atos de cuidado e educação, seja atribuído também o papel do ensino, ampliando as discussões e não tratando como equivocado o fato de se considerar as creches e pré-escolas como ambiente escolar, pois nelas, as crianças têm, especialmente as de classes populares, a única possibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado.

Kuhlmann (2007) afirma que, a partir do momento em que se apregou a ideia de que as creches deveriam se tornar educacionais, foram rejeitadas as dimensões fundamentais da educação da criança, porque o que se fez foi colaborar para a secundarização e desvalorização das ações de cuidado, fazendo com que estes fossem prestados de qualquer maneira. Além disso, se projetou a ideia de um modelo escolarizante e alfabetizador como desejável e não prestado aos de classes pobres.

A oposição do cuidado e educação propõe a incompatibilidade entre os termos, como se fossem excludentes entre si, porém, as creches e pré-escolas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento o desempenho da função de cuidar. Kuhlmann (2007, p. 189) afirma ainda que:

É claro que a Educação Infantil não pode esquecer da transmissão de conhecimento sobre o mundo, sobre a vida. É claro que a Educação Infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino de primeiro grau, especialmente para as crianças mais velhas que logo estarão na escola e que se interessam por aprender a ler, escrever e contar.

Esclarecendo que o modelo da escola primária não é adequado para as crianças até cinco anos, o autor afirma ser este um dos argumentos que caracteriza as instituições de Educação Infantil como lugar de cuidado e educação. Nas ações de cuidado e educação também está imbricado o ensino, que permeia as rotinas das creches e pré-escolas e busca o desenvolvimento pleno e completo daqueles que atende, sobretudo no que tange aos processos de ensino e aprendizagem nesta etapa da educação.

É inegável, portanto, a necessidade da organização do trabalho pedagógico nas instituições, a fim de que o conhecimento sistematizado e historicamente elaborado seja contemplado, assim como o cuidado e educação. Daí a importância da rotina, como “categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições” (BARBOSA, 2000, p. 40).

Para Barbosa (2000), a rotina tem um caráter normatizador e dela provém a possibilidade de concretização pragmática de uma concepção de educação e cuidado. Isso porque pode ser vista como produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. Assim como o tempo, o espaço deve ser planejado, porque:

As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas ideias pedagógicas. (BARBOSA, 2000, p. 139)

Ainda para Barbosa (2000), pensar no ambiente em que as experiências físicas, sensoriais e de relação acontecerão é importante para as crianças, pois um espaço planejado cria novas formas de ação, movimento e experiência. Mudar e adaptar o ambiente de acordo com as possibilidades e necessidades infantis, integrando o espaço à riqueza das possibilidades motoras e sensoriais favorece o desenvolvimento e as relações entre crianças e crianças e crianças e adultos.

Assim, é pela conquista do direito ao cuidado e educação, além do exercício da brincadeira, que as instituições assumem constantemente uma função importante de garantia do direito ao aprendizado e desenvolvimento, pela ação dos professores que organizam o espaço e o tempo para que a criança vivencie situações lúdicas e desenvolva suas diferentes linguagens.

Ainda que se tenha ampliado a discussão acerca do cuidado e educação, permanecem algumas ambiguidades expressas nos discursos e ações de alguns professores. Portanto, muito ainda há que se fazer para que a primeira etapa da Educação Básica seja reconhecida como tal e valorizada em seu caráter educativo. Assim como estabelecido pelas determinações legais que a regem, reflete-se e materializa-se nas ações dos professores e no cotidiano das instituições, conforme orientação dos documentos oficiais na subseção a seguir.

2.3 O trabalho pedagógico na Educação Infantil: Uma análise dos documentos oficiais

A Educação Infantil se consolida na atualidade como espaço pedagógico que contribui para o desenvolvimento integral da criança e para o desenvolvimento de suas diferentes linguagens. Vale ressaltar que as mudanças ocorridas em relação ao direito da criança à educação, desde o nascimento, estão atreladas não só às transformações sociais, políticas e econômicas no país, mas ao avanço da ciência e das pesquisas, reivindicações da população civil em relação às necessidades de expansão das instituições de cuidado e educação, assim como a mudança nas estruturas familiares (OLIVEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação, em parceria com pesquisadores e profissionais da área, publicou, nas últimas duas décadas, diferentes documentos que tratam do trabalho pedagógico na Educação Infantil com o objetivo de orientar as ações dos professores no cotidiano das instituições. Para tanto, nesta subseção, foram selecionados para análise os seguintes documentos: Política Nacional de Educação Infantil (2006c), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes 1 (2006a) e 2 (2006b), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), com o intuito de apresentar a concepção de currículo, criança e qualidade, assim como as orientações para o professor em seu cotidiano nas instituições.

A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, publicada pelo MEC em 2006, teve como objetivo definir a Política Nacional de Educação Infantil por meio de diretrizes, objetivos, metas e estratégias e, sobretudo, “assegurar a qualidade do atendimento em instituições de

Educação Infantil - creches, entidades equivalentes e pré-escolas” (BRASIL, 2006c, p. 19), além de definir a expansão de vagas para a criança de 0 a 6 anos e o fortalecimento do cuidado e educação como aspectos indissociáveis nas ações dos professores.

O referido documento inclui como uma das metas a divulgação permanente de “parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006c, p. 21). Desta forma, apresenta quatro linhas de ação que corroboram para a melhoria do atendimento. São elas:

a) incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; b) promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; c) apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; d) criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006c, p. 10).

Essa política reafirma o dever do Estado na garantia do atendimento das crianças com equidade das oportunidades e padrão mínimo de qualidade para o seu desenvolvimento integral, pois o processo pedagógico deve “considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (BRASIL, 2006c, p. 17). Nesse sentido, a criança é considerada “criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido” (BRASIL, 2006c p. 8). Esta concepção de criança contribuiu para a consolidação da integração entre os cuidados e a educação nas ações dos professores, pois:

Tendo esta função, o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 2006c, p. 8).

Sobre essa questão, Angotti (2006) explica que cabe ao professor elaborar atividades de caráter e finalidade educacionais que propiciem à criança o seu ser, o seu vir a ser, a sua autonomia e a tornem conhecedora de si e do mundo no qual está inserida, entendendo e projetando, atuando e pertencendo nesta sociedade. Por esse motivo, a referida autora reconhece que, para a orientação dos

fazer do professor, a Política Nacional de Educação Infantil (2006c) afirma que “[...] as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos [...]” (BRASIL, 2006c, p. 18).

A profissionalidade dos que atuam junto às crianças deve estar fundamentada “[...] na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade [...]” (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Angotti (2006) ressalta que os profissionais que lidam com a criança devem possuir formação específica para fundamentar suas ações e, conseqüentemente, definir um novo fazer educacional, o qual atenda os pequenos e promova seu desenvolvimento. Daí a importância da Política Nacional de Educação Infantil (2006), que, ao traçar objetivos, metas e avaliação das propostas pedagógicas, também determina o atendimento integral da criança, considerando seus aspectos “físico, afetivo, cognitivo, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária” (BRASIL, 2006c, p. 20). Tal documento, de acordo com Paschoal e Brandão (2015, p. 205):

[...] além de prever padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das escolas infantis, também assegura a valorização dos professores ao promover a participação dos mesmos em programas de formação inicial e em exercício, garantindo-lhes, nas redes públicas, a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério.

Essa política corrobora com a valorização dos profissionais ao afirmar que “a formação inicial e a continuada das professoras e professores de Educação Infantil são direitos e devem ser asseguradas a todos pelos sistemas de ensino com a inclusão nos planos de cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2006c, p. 18), o que, sem dúvida, contribui com a qualidade dos serviços prestados.

Em consonância com a Política Nacional de Educação Infantil (2006c), foi publicado, também no ano de 2006, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a; 2006b), em dois volumes, com o objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das creches e pré-

escolas, além de propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa e da meta estipulada pelo Ministério da Educação.

Segundo Paschoal e Brandão (2015, p. 205), este documento:

[...] destaca, como padrão de referência para um atendimento de qualidade, quesitos necessários para a construção de uma proposta pedagógica que respeite os direitos da criança, tais como: integração entre cuidados e educação; trabalho pedagógico que complemente a educação da família; atividades orientadas que promovam diferentes aprendizagens infantis; reconhecimento da identidade pessoal das crianças, de suas famílias, dos professores e de outros profissionais; inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais; autonomia das instituições para a elaboração das propostas pedagógicas; formação adequada de professores e gestores; e espaços, materiais e equipamentos adequados para o pleno funcionamento das escolas infantis.

Aspectos estes que reafirmam o salto no atendimento de qualidade às crianças e suas famílias, o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil, a valorização do profissional e da ação pedagógica, bem como da intencionalidade nas propostas pedagógicas e envolvimento de todos no trabalho com os pequenos. De acordo com esse documento:

Parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006b, p. 8)

Assim, os parâmetros estão relacionados aos indicadores, entretanto e estabelecem nortes para um atendimento de qualidade nas instituições e não têm o intuito de estipular padrões máximos ou mínimos, mas, sim, os requisitos necessários para o desenvolvimento integral da criança. Sobre o conceito de qualidade, o referido documento afirma que, de maneira geral, “é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações”, pois “depende do contexto”, além de basear-se em “direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades” e, por fim, afirma que “a definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por diferentes perspectivas” (BRASIL, 2006a, p. 24).

Corrêa (2003) reconhece que nenhum conceito de qualidade é neutro e que implica opções, assim, quando se toma o eixo da qualidade para avaliar a oferta de educação é possível e necessário “fazer opções para desenvolver critérios ‘universais’, embora situados historicamente, que se prestem a nortear essa

avaliação (CORRÊA, 2003, p. 88). Para a autora, o termo “não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso” (CORRÊA, 2003, p. 87).

Um dos problemas mais recorrentes, segundo Corrêa (2003), é que os documentos legais apresentam a busca de melhoria da qualidade como meta, mas não especificam o que ela seria, como se expressaria ou quais seriam os critérios a se pautar. Afirma também, por conseguinte, que mais sério seriam as ações concretas as quais viabilizariam o alcance de uma nova qualidade.

Outra questão levantada por Corrêa (2003), diz respeito à manutenção da educação, ressaltando que, para ser boa, tem custos e não são baixos, e, assim, quando se fala em Educação Infantil, é preciso discutir os recursos financeiros para esse nível da educação. Analisando a concepção de criança estabelecida pelo documento, verifica-se que é a mesma adotada pela Política Nacional de Educação Infantil (2006c), pois define que a criança deve ser vista como um sujeito social e histórico, inserido na sociedade na qual partilha, não somente participando, mas produzindo cultura, além de um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra. Define assim que a criança é:

[...] um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação (BRASIL, 2006a, p. 14).

Além de ser único, completo, em crescimento e desenvolvimento, é capaz de interagir num meio natural, social e cultural desde bebê, devendo ser visto como cidadão de direito, singular, histórico, competente, humanizado e parte da natureza, segundo Brasil (2006a). Por isso, cabe ao professor “captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações” (BRASIL, 2006a, p. 15), pois estas são algumas das habilidades propostas ao professor, a fim de subsidiar suas ações em relação às atividades, organização do espaço, tempo, materiais, proposição das interações entre as crianças.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006a), é

importante a participação dos professores nos processos de elaboração de propostas educativas, além da participação no cumprimento da legislação, pois este profissional deve efetivar uma prática que respeite a diversidade cultural e promova o enriquecimento permanente do universo de conhecimentos, adotando estratégias que proporcionem às crianças, desde bebês, experiências que as permitam “usufruírem da natureza, observarem e sentirem o vento, brincarem com água e areia” (BRASIL, 2006a, p, 17). Além destas práticas, deve propiciar condições para que as crianças “desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade” (BRASIL, 2006a, p, 18).

Além disso, o trabalho pedagógico deve acontecer por meio das trocas entre os parceiros, incentivo às brincadeiras, tempo para trabalhos a partir de propostas prévias, acesso a diferentes tipos de materiais, pois as iniciativas dos adultos favorecem a interação comunicativa das crianças e seu interesse umas pelas outras, fazendo com que aprendam a levantar pontos de vista, articular ideias e complementar ou resistir às iniciativas dos parceiros (BRASIL, 2006a). Esses parâmetros afirmam que a qualidade varia de acordo com diversos fatores, e anuncia ainda a importância de se considerar a diversidade, as diferenças sociais e regionais no país.

Corrêa (2003) aponta para a necessidade de se considerar a regionalidade do país, não no sentido de comparar e reconhecer que aquele que está em melhores condições tem mais qualidade no atendimento, mas reconhecer que há cidades nas quais nem o mínimo de saneamento é oferecido às escolas e em outras, esta necessidade básica é suprida. Entretanto, não significa que aquelas escolas que têm tratamento de esgoto ou água encanada são qualificadas, pois “é preciso um olhar mais atento para esse universo; é preciso não se contentar com o mínimo com base em comparações sobre as desigualdades regionais” (CORRÊA, 2003, p. 98).

Outro documento que pode ser configurado como um marco para a Educação Infantil é o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

As Diretrizes são, de acordo com Cerisara (2002b)⁶, as orientações nacionais para a área e apresentam de forma clara as diretrizes obrigatórias a serem seguidas por todas as instituições.

Conforme Cerisara (2002b), as Diretrizes apresentam objetivos gerais que incentivam e orientam os projetos educacionais e pedagógicos, contemplando a atuação docente e tendo relação com a formação integral da criança, permitindo que todos da comunidade escolar estejam envolvidos, sendo a família, professores e crianças, todos assumindo a autoria nos projetos educacionais.

As Diretrizes definem o currículo como promotor do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, podendo ser visto como um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” (BRASIL, 2010, p. 12). Nesse sentido, propõe para o currículo dois eixos norteadores: a integração e as brincadeiras.

Estes eixos devem garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo, favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, possibilitem experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, explorem as relações quantitativas, desenvolvam atividades individuais e coletivas em situações de aprendizagem mediada e vivências éticas e estéticas. Devem também incentivar a curiosidade, o encantamento, a preservação da biodiversidade, além de propiciar interações e conhecimentos das tradições culturais e o uso de recursos tecnológicos didáticos no cotidiano (BRASIL, 2010). Sobre a proposta pedagógica, o documento menciona que se deve garantir que as creches e pré-escolas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, objetivando também:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Esta concepção vai ao encontro do que é defendido pelos estudiosos na área da Educação Infantil, que reafirmam o direito a um atendimento

⁶ A autora analisa o Parecer CEB nº 022/98, aprovado em 17 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

de qualidade, que cuide e eduque os pequenos, fazendo cumprir a função pedagógica das instituições que atendem as crianças até cinco anos de idade. A função pedagógica é considerada por essas Diretrizes como ação inerente ao trabalho do professor ao afirmar que:

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7).

Esse documento também orienta que a função da primeira etapa da educação não é a preparação para o Ensino Fundamental, pois não tem o objetivo de antecipação de conteúdos a serem ensinados posteriormente. Sobre esta questão, Nascimento (2011) esclarece que há medidas legais que de diferentes maneiras tratam a mesma etapa da educação, sendo, por vezes, contraditórias entre si, e, assim, podem levar ao equívoco em sua interpretação. Assim:

Não há dúvida de que atribuir característica antecipatória à educação de crianças de 4 e 5 anos fará com que a identidade da Educação Infantil, em construção porque recentemente formalizada, tenda a se fragmentar. Em outras palavras, serão as crianças de 4 e 5 anos identificadas com as propostas pedagógicas do ensino fundamental e perderão seu direito a uma educação cujos eixos são a brincadeira e a interação (DNCEI, Art. 9º)? (NASCIMENTO, 2011, p. 155)

Portanto, deve-se ter clareza sobre a função educativa e a especificidade da Educação Infantil, segundo Nascimento (2011), para que não aconteçam equívocos como a antecipação de atividades relacionadas à escrita, por exemplo, que podem substituir a brincadeira e as interações. Outro aspecto analisado no documento é a concepção de criança que não se difere dos demais, concebendo a criança como sujeito histórico e de direitos, que “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Assim como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional Comum Curricular (2017) se configura como um documento de caráter normativo e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. É, portanto, uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos

e propostas pedagógicas e também orienta o trabalho pedagógico dos profissionais da educação, sobretudo, do professor.

Esse documento assegura os direitos da criança em relação à aprendizagem e desenvolvimento, por meio de competências e habilidades e o exercício da cidadania. Nesse sentido, a competência é definida como “A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

O documento afirma que duas noções fundantes garantem que o conhecimento curricular esteja contextualizado pela realidade local, social e individual das escolas e crianças, sendo o primeiro, a afirmação que as competências e diretrizes são comuns e os currículos são diversos e a segunda está no foco do currículo, pois os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Assim, o currículo na escola deve considerar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da aprendizagem, garantindo-lhes os direitos de “conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38).

Desta forma, a BNCC (2017) estrutura-se em cinco campos de experiências, que 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. A partir desses campos, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e “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 do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).

É possível destacar o ganho em relação à implementação dos campos de experiência na Educação Infantil, os quais, de acordo com Aquino e Menezes (2016, p. 41):

[...] podem ser entendidos como um salto na qualidade dos currículos das escolas de Educação Infantil, uma vez que podem representar a superação de currículos descontextualizados, fragmentados, centrados em conteúdos, assim como podem superar, também, as práticas que privilegiam a guarda e a tutela das crianças, centradas no fazer do adulto e no tempo de funcionamento da instituição. Porém, podem se configurar um risco à produção das culturas infantis nos espaços-tempos das instituições, e também um risco à condição das crianças como sujeitos partícipes da história, da cultura e de seus direitos (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 41).

Aquino e Menezes (2016) afirmam que pensar a experiência como fonte para as aprendizagens das crianças é “um convite a um ato de compromisso e responsabilidade para com as formas muito peculiares como a criança se apropria do mundo adulto e de sua cultura” (AQUINO; MENEZES, 2016, p. 39). As autoras complementam que o aprendizado se origina na ação, na exploração, no contato com os objetos, com a natureza e com a arte, e, por este motivo, é profícuo considerar a experiência como fundamento para todas as aprendizagens e destacá-la nos currículos das instituições.

A definição dos campos de experiência, portanto, é uma forma de considerar as experiências infantis e a forma peculiar da infância, valorizando o que é próprio da criança. Entretanto, ao definir campos comuns como horizontes pelos quais as experiências devem acontecer, se pode estabelecer um risco à experiência como algo que é singular e inerente à pessoa, pois a experiência precisa ser sentida por aquele que dará sentido a ela e, assim, não há como controlar, regular, planejar, pré-estabelecer, porque cada um reagirá de maneira diferente ao que lhe foi proposto (AQUINO; MENEZES, 2016).

Neste contexto, para que equívocos não aconteçam, a criança deve ser sujeito das ações, como alguém que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 36). Estas habilidades não são adquiridas espontaneamente, mas implicam a necessidade de uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil. Desta forma, a BNCC (2017) propõe orientações ao trabalho pedagógico afirmando que a intencionalidade deve consistir na organização e proposição pelo professor de experiências que permitam às crianças:

[...] conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 37).

Para tanto, o professor deve refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, que garantam situações diversificadas as quais promovam o pleno desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017). Além disso, ele deve ainda acompanhar o aprendizado das crianças, realizando observação da trajetória de cada um e de todo o grupo, registrando suas conquistas, avanços, possibilidades e outros momentos, reunindo elementos que evidenciem progressões e o aprendizado de cada uma.

Neste aspecto, Aquino e Menezes (2016) destacam uma contradição prevista no documento, pois, ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, deslocam o foco da ação pedagógica do contexto da experiência para centrá-lo no contexto da mudança. Assim, se muda o foco dos sujeitos para a centralidade das propostas educacionais e práticas dos professores. Desta maneira, ao invés de potencializar a participação dos sujeitos na realidade concreta, os conteúdos e valores expressam o projeto de nação que está explícito e implícito no documento (AQUINO; MENEZES, 2016), o que reflete na qualidade dos atendimentos às crianças.

A qualidade anunciada pelo documento está no compromisso assumido com a promoção de uma educação integral, voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de todos, respeitando suas diferenças e enfrentando a discriminação dos preconceitos. Diante disso, o documento se afirma como valioso no contributo com a construção e adequação curricular e promoção da equidade e qualidade no aprendizado de todos os brasileiros (BRASIL, 2017).

De acordo com Aquino e Menezes (2016), uma das justificativas para a inserção da Educação Infantil na BNCC (2017) é a possibilidade de uma articulação mais efetiva com as referidas etapas, o que contribui para a não fragmentação das mesmas. De modo geral, esse documento contribuiu com a consolidação das propostas curriculares para a Educação Infantil, no entanto, não é capaz de contemplar todas as diferenças existentes no país na medida em que preconiza a valorização da cultura nos ambientes educacionais, mas não se apropria

delas para construir uma pedagogia que respeite a singularidade de cada criança e a escola como lugar da infância (AQUINO; MENEZES, 2016).

Kramer (2006, p. 812) afirma que o maior desafio é obter entendimento de uma educação que esteja baseada “no reconhecimento do outro e de suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade”, além de permitir a vivência de uma ética e implementação de uma formação cultural que assegure aos pequenos sua dimensão de experiência crítica. Assim, o trabalho docente deve “compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais” (KRAMER, 2006, p. 812). Desta maneira,

O diálogo com vários campos do conhecimento contribui para agir com as crianças. Conhecer as ações e produções infantis, as relações entre adultos e crianças, é essencial para a intervenção e a mudança. Sem conhecer as interações não há como educar crianças e jovens numa perspectiva de humanização necessária para subsidiar políticas públicas e práticas educativas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas e elos capazes de gerar o sentido de pertencer a (KRAMER 2006, p. 812).

O cuidado e educação, contemplados no trabalho docente, devem, portanto, promover o desenvolvimento integral das crianças, visto que estas são, desde bebês, sujeitos históricos, de direitos e que precisam ser atendidos em suas necessidades e especificidades.

Kramer (2001) afirma que não se deve compreender a criança como uma oposição ao adulto e nem a considerar pela falta de idade ou imaturidade, levando em conta somente a faixa etária. É, assim, impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. Para a autora, as crianças são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, deve-se considerar, portanto, o contexto social e não vê-las como alunos; o que implica reconhecer o pedagógico em sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não somente como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas.

Por isso, é importante ressaltar que, ainda que os documentos analisados reconheçam a criança como criadora de cultura, também centralizam o foco nas propostas curriculares ou nas experiências que podem não contemplar as crianças em suas reais necessidades. Sobre a questão da qualidade, vale lembrar que a realidade das instituições no que tange aos materiais disponibilizados, à

quantidade de crianças nas salas, aos espaços de integração, entre outros fatores, nem sempre favorecem uma atuação mais eficaz do professor e nem lhe dão possibilidades diversificadas e plenas condições de atuar com o que de melhor pode ser oferecido às crianças e suas famílias.

Para Kramer (2006), as crianças têm o direito de estar em uma escola estruturada, com possibilidades de organização curricular que favoreça sua inserção crítica na cultura, bem como o direito de condições oferecidas pelo Estado e sociedade, que garantam que suas necessidades sejam plenamente atendidas também nas esferas econômica e social e, por consequência, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna.

Nessa perspectiva, ainda que a legislação e os documentos oficiais tenham avançado em relação às prescrições e orientação das práticas pedagógicas, por outro lado, também apresentam retrocessos, afinal, o que é determinado não garante a mudança da realidade das creches e pré-escolas. Daí a necessidade de reivindicá-las, especialmente no que diz respeito ao acesso, permanência e a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

3.1 Formação e atuação profissional: o que relatam as pesquisas

O objetivo dessa subseção é apresentar um mapeamento das pesquisas que foram realizadas e publicadas no biênio 2017 e 2018 as quais têm relação com a ação e formação docente na Educação Infantil. Pesquisas neste âmbito se justificam, pois ações espontaneístas ou não reflexivas por parte dos profissionais e condições inadequadas de trabalho afetam diretamente a qualidade da educação oferecida às crianças, o que reforça a necessidade da qualificação para atuação.

Estudos que buscam compreender a formação e a ação do professor, além de dar voz a estes profissionais contribuem significativamente para a consolidação da identidade da Educação Infantil e seus agentes, construindo bases para intervenções que buscam o pleno desenvolvimento das crianças até cinco anos de idade. Nos últimos anos, é possível perceber a expansão das pesquisas que envolvem a formação dos professores e a ação docente, inclusive dos que atuam na Educação Infantil, pois ainda que sejam crescentes é necessário que se organizem estudos os quais considerem os trabalhos já realizados, seus enfoques e lacunas.

Para Romanowski e Ens (2006) esse processo é importante, já que permite que o pesquisador compreenda os caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros sobre os temas que envolvem a sua pesquisa, pois:

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Os autores afirmam ainda que ter acesso aos inúmeros estudos contribui para a construção do campo teórico nas áreas do conhecimento, porque identificam os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontam as restrições da área e restrições sobre o campo da pesquisa, além de mostrar alternativas para a solução de problemas, contribuindo com a área pesquisada.

Esta seção, busca, portanto, contribuir com as pesquisas na área da educação, por meio de um levantamento dos trabalhos que têm por tema a ação, formação e as percepções do professor da Educação Infantil. A busca foi realizada na base de dados da plataforma de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As palavras-chave utilizadas foram: “Formação, atuação e percepção de professores”; “Formação de professores na Educação Infantil”; “Visão de professores sobre formação e atuação”; “Formação e atuação na Educação Infantil”; “Relação teoria e prática Educação Infantil”; “Concepção de professores Educação Infantil”; e “A voz do professor de Educação Infantil”.

Como resultado para as buscas, obteve-se dezesseis trabalhos, sendo eles: 4 teses de Doutorado e 12 dissertações de Mestrado. Dos trabalhos, 11 foram realizados em 2017, sendo 3 teses e 8 dissertações e 5 no ano de 2018, com 4 trabalhos de Mestrado e 1 de Doutorado. Estas pesquisas abordam o trabalho docente na primeira etapa da educação básica e estão organizadas no texto abaixo de acordo com a proximidade entre os temas das pesquisas. Foram lidos os resumos dos trabalhos e como critério de seleção, foi realizada uma análise discursiva dos trabalhos que estavam em consonância com esta pesquisa.

A dissertação de Oliveira (2017), intitulada “Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos”, considera os conhecimentos acerca da formação de professores no final do século XIX e começo do século XX, período em que, no Brasil, surgem as culturas escolares, a constituição da escola e campo pedagógico, pois entre as décadas de 1870 e 1930, muitas mudanças foram identificadas na escolarização do país, tanto no que diz respeito à constituição do campo pedagógico e conhecimento sobre a educação como na busca por padronização da formação de professores.

Oliveira (2017) parte da análise de impressos sobre a formação de professores utilizados no curso da Escola Normal, como Guias de Aconselhamento encontrados em bibliotecas e Tratados de Educação que norteiam e embasam cientificamente os métodos, fins e ideias de educação que orientavam a forma de pensar e agir dos professores em formação. Os impressos analisados foram considerados materiais importantes para a consulta, porque legitimavam e possibilitavam circular os saberes e práticas docentes, o que contribuiu com a constituição do campo pedagógico no país e incentivou a formação e constituição

das identidades e práticas docentes.

A tese de Silva (2017), que faz parte da linha de Pesquisa Formação Docente e Prática Educativa na Universidade Federal do Piauí, aborda a “Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente” e tem por objetivo analisar a relação da formação continuada dos professores da primeira etapa da educação básica e sua prática docente, partindo da tese de que a formação continuada, que se fundamenta em princípios da reflexividade, colaboração e engajamento, contribui com o professor que está em serviço.

A pesquisa buscou compreender a concepção dos professores da Educação Infantil em relação à formação continuada, como se dá esse processo em serviço, quais as aproximações e/ou distanciamentos entre a formação e demandas da prática docente e as contribuições da continuação nos estudos para este profissional. A pesquisa realizada com professoras efetivas da rede municipal de ensino da cidade de Teresina (PI), que participam da formação continuada ofertada pela Secretaria do Município, mostrou que estas profissionais concebem a formação continuada como necessária para a revisão de sua prática e compreendem que o processo formativo que vivenciam se baseia na racionalidade técnica, priorizando o saber.

Em relação ao binômio aproximação/distanciamento entre formação e prática docente e os reflexos dos processos formativos dos professores em serviço, a pesquisa trouxe como resultado a necessidade da organização da formação a partir da realidade das práticas docentes, afirmando que a formação gerada considerando as necessidades dos professores – confirmando a tese inicial da pesquisa e reforçando a importância da reflexão crítica, colaboração e engajamento dos profissionais – promove a reelaboração da prática, o que refletirá no desenvolvimento dos que são atendidos pelas instituições.

A dissertação de mestrado “Será que eu quero mesmo ser professora?: Significações sobre a prática docente e sua relação com a constituição da identidade do professor”, da autora Couto (2018), se destaca como importante para a compreensão sobre a influência da prática docente e a identidade dos profissionais da educação.

Com base no Materialismo Histórico e Dialético e trazendo como objetivo principal a compreensão das significações produzidas por uma professora

da educação básica sobre a prática docente e suas relações com a constituição de sua identidade, Couto (2018) afirma que a identidade dos profissionais tem origem nas múltiplas relações estabelecidas consigo e com as pessoas que compõem seu grupo social. Nos resultados da pesquisa, a autora aponta que a identidade do professor acontece desde o início de sua formação e escolha da profissão, constituindo-se continuamente ao longo de todo o seu exercício profissional.

“Prática docente na Educação Infantil: Concepções teóricas e metodológicas” é o título da dissertação de Gomes (2018), que tem por objetivo analisar a prática docente a partir da concepção de infância, criança e Educação Infantil e traz como questionamento principal as concepções teóricas e metodológicas orientadoras da prática docente nesta etapa da educação. Analisa também, por meio das narrativas das professoras, as suas concepções sobre os aspectos norteadores da pesquisa e a relação com a prática docente, levando em conta os desafios que estas enfrentam em seu cotidiano em sala de aula.

Como resultados da pesquisa, os dados apontam que as professoras participantes demonstravam ter conhecimento das concepções teóricas e metodológicas que norteavam sua prática e a relação e a reflexão entre teoria e prática. Além de terem a compreensão sobre a infância, criança, Educação Infantil e as funções e finalidades desta etapa da Educação Básica, porém, reconhecem a necessidade do aprimoramento de seus conhecimentos nestes espaços de construção e reelaboração de saberes.

“Narrativas de professores: sentidos das trajetórias de formação continuada na Educação Infantil” é a dissertação realizada por Novais (2018), que propõe ouvir professores participantes de um projeto promovido pela rede municipal de ensino, levando em conta a trajetória formativa e trabalho de cada participante nas instituições de Educação Infantil em um município do Espírito Santo. A pesquisa ouviu professores e buscou compreender os sentidos por eles atribuídos ao processo de formação e identificar elementos que são por eles considerados importantes em relação à trajetória de formação para o exercício da função.

Na conclusão de seu trabalho, Novais (2018) destaca as instituições de Educação Infantil como um locus privilegiado para a promoção de encontros e ampliação dos olhares dos professores, por meio de trocas de conhecimentos e interlocução dos diferentes sujeitos que desenvolvem seu trabalho com as crianças pequenas. Caminhando para os resultados do estudo, a análise das narrativas das

professoras e os sentidos que atribuem ao processo formativo reafirma a necessidade da formação continuada, evidenciando a relevância da ampliação deste tipo de formação, de forma que esta contemple a multiplicidade das configurações e sentidos compartilhados por estes profissionais.

Para dar voz ao discurso das professoras da Educação Infantil, em especial às que atuam com crianças de zero a três anos, a dissertação de Berbel (2017) investiga “O trabalho docente na primeira etapa da Educação Infantil: as interações com o mundo letrado”. Na pesquisa, descreve as práticas pedagógicas dos professores – especialmente no que tange ao processo de letramento – e suas concepções, coerência entre prática e discurso, além de perceber também os entendimentos sobre as finalidades da Educação Infantil para os grupos de pesquisados.

Este trabalho levanta os aspectos teóricos e históricos da Educação Infantil, aborda os campos de experiência e destaca características de diferentes concepções pedagógicas e sobre a aquisição do conhecimento. Como resultados, aponta para a necessidade de se repensar as práticas docentes nas instituições estudadas, pois, em sua maioria, são voltadas para estímulos da coordenação motora e sensoriais, alimentação e higiene, assim, poucas são as interações que acontecem com o mundo letrado e seu real significado. O resultado da pesquisa apontou, ainda, que os discursos dos profissionais pouco se relacionam com a prática, revelando incoerência entre a ação e a formação, o que intensifica a necessidade da formação inicial e continuada dos professores, a fim de promover ricas e significativas experiências aos pequenos da Educação Infantil.

Também a partir das concepções das professoras, a dissertação desenvolvida por Monteiro (2018), intitulada “A Educação Infantil na rede municipal de ensino de Belém-PA: um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica”, analisa da essência à aparência dos fenômenos, com base no Materialismo Histórico e Dialético. Por meio da entrevista semiestruturada com professores da Educação Infantil e análise de documentos, obteve-se como resultado da pesquisa a compreensão de que a formação inicial não tem dado o suporte necessário para o entendimento das teorias que cercam a Educação Infantil. Da mesma forma, não foram registradas orientações sólidas para o trabalho pedagógico com os pequenos, além de serem percebidos problemas de infraestrutura e processo formativo dos professores, o que afeta suas práticas em

sala de aula.

Ainda na perspectiva da formação inicial de professores, e dando voz a eles, a tese de Souza (2018), com o título “Professoras iniciantes/ingressantes na Educação Infantil: significados e sentidos do trabalho docente”, vinculada a um grupo de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Infantil, tem o objetivo de identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na Educação Infantil, apropriados e atribuídos por professores iniciantes/ingressantes na carreira, buscando compreender os sentidos atribuídos por eles sobre o trabalho docente e os significados sócio-históricos desta atividade.

A pesquisa de Souza (2018) compreende o trabalho pedagógico como uma categoria singular na relação com a universalidade e a ação e destaca suas mediações e contradições. Sob a perspectiva Marxiana, foram identificadas categorias de significação nas professoras pesquisadas, o que embasou a discussão, ao longo do trabalho, sobre a alienação e emancipação, relacionadas à lógica capitalista, consciência e valorização do trabalho não material, demonstrando contradições nas concepções dos professores iniciantes, que reflete o movimento pendular do trabalho na sociedade capitalista, carregada de elementos alienados e alienantes.

A respeito da formação inicial do pedagogo que atuará na primeira etapa da educação, a dissertação sob o título “O curso de Pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil”, da autora Bonilha (2017), discorre acerca dos cursos de graduação e, neles, o lugar que ocupa o ensino da Educação Infantil, com um olhar voltado também para o currículo de institutos federais, trazendo a questão do pedagogo generalista e a visibilidade da Educação Infantil nestas realidades.

Ao estabelecer diferentes eixos para análise, Bonilha (2017) compreendeu que há fragilidades na formação dos professores, pois é ampla, generalista e suscetível ao poder dos que pensam o currículo, que, de acordo com a análise da autora, tem pouco espaço para formação para o atendimento especializado a crianças pequenas, especialmente os de zero a três anos, apontando que a formação inicial dos professores deve ser repensada, tendo um currículo que garanta a compreensão da criança e suas especificidades.

A dissertação de Nascimento (2017), “Formação de professores da Educação Infantil: a experiência de um curso de formação continuada”, tem por

objetivo a identificação das principais contribuições de um curso de formação continuada de professores da primeira etapa da educação em nível de aperfeiçoamento, sob a perspectiva histórico-cultural, para a efetivação de práticas conscientes destes profissionais. Também toma por base documentos norteadores e marcos legais da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Nascimento (2017) buscou responder à questão: “Quais são os impactos de um curso de formação continuada, fundamentado na teoria histórico-cultural, a nível de aperfeiçoamento em Educação Infantil nas concepções e práticas pedagógicas dos professores cursistas?”. Para atingir os objetivos propostos e buscar respostas a esta pergunta, ouviu e analisou a perspectiva de professoras que responderam a questionários abertos e, algumas delas, entrevistas semiestruturadas. Os resultados da pesquisa evidenciaram o impacto do curso de formação para as professoras em serviço e a mudança de suas concepções sobre a criança, Educação Infantil e papel do professor, o que contribuiu com sua prática no trabalho docente com os pequenos.

Oliveira (2017), na tese intitulada “Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da Educação Infantil”, tem o objetivo de investigar a formação continuada e propor um curso para os professores participantes da pesquisa. Por meio de estudo de caso e Pesquisa-ação, a pesquisadora identifica as necessidades formativas das profissionais em relação ao planejamento das atividades didático-pedagógicas e práticas com os eixos da oralidade, leitura, escrita, linguagem matemática e múltiplas linguagens. Também atua na compreensão do pensamento das crianças, atendimento individualizado das mesmas, relação entre família e escola, utilização de espaços físicos e materiais para atendimento nas instituições destinadas à primeira infância.

Após sessões reflexivas de leitura, observação participante, articulação de teoria e prática e encontros para discussão, a pesquisadora apontou, como resultado do trabalho, que a formação contínua para os professores da Educação Infantil, que considere as necessidades dos professores em serviço, contribui para a sua prática pedagógica com as crianças, reforçando a importante relação entre a ação e a formação do docente.

No campo da formação do pedagogo, com estudos voltados às

concepções históricas, da identidade e da formação humana, está a dissertação “Formação do pedagogo: Concepções históricas, identidade e formação humana”, desenvolvida por Muller (2017), a qual traz documentos legais que regulamentam esta profissão e referenciais voltados a uma perspectiva humanizadora no curso.

Tendo por objetivo a investigação dos desafios da formação, a análise histórica deste processo, a regulamentação da profissão e os referenciais que orientam o papel deste profissional, a pesquisa analisa a compreensão e os sentidos expressos pelos documentos orientadores e reflete os aspectos críticos e humanos destes sujeitos, aproximando sua ação e formação. Muller (2017) conclui a pesquisa afirmando que a formação do professor deve ser ampliada, contemplando sua humanidade e capacidade reflexiva, numa perspectiva emancipatória, amparada no diálogo, formação pessoal e abertura ao outro.

“A formação continuada das professoras de Educação Infantil em municípios da região de Laguna-SC (AMUREL)” é o título da dissertação de Sousa (2017), que procura investigar as iniciativas e estratégias na formação continuada dos professores em 18 municípios na região de Laguna (SC), ouvindo os profissionais por meio de questionários posteriormente estudados, além analisar documentos e orientações legais. Após conhecer as realidades dos pedagogos e as estruturas dos municípios, analisando suas iniciativas e propostas e reunir as informações sobre o ingresso na carreira na Educação Infantil, a pesquisa mostrou que, apesar de ser reconhecida como primeira etapa da educação, os profissionais que nela atuam não são bem formados e, assim, não refletem sobre suas ações, o que afeta a ação cotidiana em seu trabalho.

O trabalho intitulado “Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil”, dissertação escrita por Dorta (2017), ouviu professores com o intuito de investigar suas percepções e definições sobre os saberes que estão relacionadas às suas práticas. Tem também por objetivo a discussão dos saberes para a constituição da profissionalidade docente e as relações entre professores, famílias, alunos e demais agentes da comunidade escolar.

Ao analisar os dados de sua pesquisa e organizá-los em dois eixos, referente às demandas de ensino e aprendizagem, além de problematizar as questões da desvalorização do professor e sua função atribuída socialmente às mulheres, como um processo natural, os resultados apontaram para a necessidade

da valorização da cultura profissional e da formação, assim, os docentes terão referências para sua identidade e compromisso político e profissional com o aprendizado da criança.

Oliveira (2017), em sua tese “Formação de professores: Da teoria à prática na constituição do ser professor de Educação Infantil”, reforça que esta etapa da educação demanda que o professor tenha formação que o propicie um olhar amplo sobre a educação, desenvolvimento e aprendizagens das crianças pequenas. Afirma ainda que, apesar de ser de conhecimento geral, a formação inicial dos professores não contempla com a devida importância e ênfase necessária às especificidades da Educação Infantil.

A tese busca, portanto, analisar as temáticas, abordando os conhecimentos sobre o ensino, aspectos legais, curriculares, políticas públicas, visão do estágio e relação entre teoria e prática no ambiente educativo, debruçando-se também sobre o olhar do professor, seu aspecto reflexivo e articulador da prática docente, que afeta a aprendizagem das crianças. Aponta, como resultado, que o profissional precisa ir além dos livros e das brincadeiras, ele deve conhecer a infância e estar consciente de seu papel transformador que propicia o desenvolvimento infantil.

A dissertação de Souza (2017), intitulada “Formação continuada para professores da Educação Infantil: entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetinga (BA)”, busca investigar como os professores da Educação Infantil concebem a formação continuada adotada pela secretaria municipal de educação em uma cidade da Bahia. A pesquisa tem como objeto os programas de formação impactados pelas reformas educacionais dos anos 1990, através da política neoliberal, efetivadas a partir da lógica do capital e da produtividade, na definição de políticas de formação de professores e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Após análise de dados, o estudo de Souza (2017) apontou que a formação destes professores valoriza o conhecimento tácito e esvazia o teórico, privilegia a forma e menos o conteúdo, não consulta as necessidades formativas dos professores, o que mostra a manutenção de uma lógica de desvalorização do trabalho docente, preservando o funcionamento do capitalismo de nosso país. Por fim, aponta para a necessidade de uma formação contínua e melhores condições de trabalho, salário e carreira, qualificando estes profissionais pedagógica,

metodológica, científica e politicamente.

Os trabalhos apresentam pesquisas relevantes que contribuem com a consolidação da identidade das instituições de Educação Infantil e dos profissionais que nela atuam. Para a análise, buscou-se, dentre as pesquisas, aquelas que compreendem os processos formativos dos professores e, ao mesmo tempo, os ouvem em suas realidades e concepções. Dentre os 16 trabalhos selecionados, o intuito foi identificar se os mesmos contemplam três aspectos: a formação inicial; a formação continuada; e se são consideradas as práticas dos profissionais, dando a eles voz, a fim de compreender as suas realidades no cotidiano das instituições.

Sobre a formação inicial do professor, dois trabalhos se aprofundaram no tema, porém não contemplaram a formação continuada destes profissionais ou os ouviu. Além deles, quatro pesquisas refletem sobre a formação inicial e a relacionam à prática dos professores, mas tais trabalhos não ouviram as necessidades formativas que os profissionais têm em sua prática. Dentre os trabalhos que ouviam os professores em sua realidade, oito relacionavam a formação continuada às concepções dos professores, entretanto, não se aprofundaram na formação inicial dos profissionais.

Dentre todos os trabalhos selecionados para a análise, somente dois contemplaram os três aspectos mencionados, pois tais pesquisas consideraram os processos formativos dos profissionais, levando em conta a sua formação inicial e em serviço, além de ouvirem as necessidades formativas relacionadas ao trabalho que realizam junto às crianças nesta etapa da educação. De maneira geral, foram poucos os trabalhos apresentados que observaram os três aspectos aqui identificados, porque muitos deles ora contemplam a formação inicial, ora a continuada, outros até ambas, mas não as relacionam às realidades dos que atuam na Educação Infantil.

O que há de comum entre as dissertações e teses apresentadas é a evidência da relevância dos processos formativos de qualidade, que efetivamente contribuam com a atuação profissional e compreendam as necessidades formativas destes profissionais, a partir de suas realidades, colaborando efetivamente para a qualidade da educação que é oferecida nas creches e pré-escolas.

3.2 O ensinar, o aprender e a mediação do professor: questões para a Educação Infantil

As creches e pré-escolas são os espaços pedagógicos nos quais a criança tem a possibilidade de enriquecer suas vivências, por meio de experiências significativas, culturais, científicas e humanizadoras. Tais instituições devem ser organizadas, com profissionais que planejam suas ações e têm o objetivo de desenvolver integralmente a criança até cinco anos de idade.

Mello (2007) afirma que as escolas infantis têm a possibilidade e o dever de ser o melhor lugar para as crianças pequenas, pois nelas há a intencionalidade nas ações ao organizar condições adequadas de vida e educação que garantam o desenvolvimento infantil. Desta maneira, deve-se respeitar as formas típicas de atividade infantil, oportunizando condições essenciais para a humanização pelo tato, atividades com objetos, comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, brincadeiras, assim como outras atividades.

Martins (2016) conceitua a aprendizagem como sendo dinâmica e necessariamente mediada, com fator propulsor nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. O desenvolvimento, por sua vez, “[...] carece ocorrer do abstrato para o concreto, do geral para o particular, da síntese como possibilidade para a superação da síntese [...]” (MARTINS, 2016, p. 29), além de realizar-se também por meio do confronto entre conceitos científicos e conceitos espontâneos.

Para Vygotsky (2010, p. 176), a criança pensa sincreticamente até ser capaz de pensar de forma concatenada e lógica, o que significa que seus pensamentos passam de “um amontoado de objetos”, estando na primeira fase de formação da imagem, depois passam pela segunda fase, caracterizada pela percepção do campo visual e organização da percepção, até que, na terceira fase, a imagem sincrética equivale ao conceito, e se formam bases mais complexas na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos.

Já sobre os esquemas conceituais, para Vygotsky (2010), existem no sistema de aprendizagem os conceitos espontâneos, que são os que a criança tem antes do ingresso na escola, e os conceitos científicos, referentes aos conceitos espontâneos enriquecidos e modificados como resultado da aprendizagem. O autor esclarece, portanto, que:

[...] no campo dos conceitos científicos, ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos. O crescimento contínuo desses níveis elevados no pensamento científico e o rápido crescimento no pensamento espontâneo mostram que o acúmulo de conhecimentos leva invariavelmente ao aumento dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se manifesta no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redundante na tese do papel prevalente da aprendizagem no desenvolvimento do aluno escolar (VYGOTSKY, 2010, p. 243).

Assim, os conceitos espontâneos são aprimorados pelo ensino, o que, para Vygotsky (2010), é uma questão prática de imensa importância e primordial do ponto de vista das tarefas desempenhadas pela escola, diante da aquisição dos conceitos científicos na criança.

De acordo com Mello (2007), o processo de educação é também de humanização, o que faz com que se compreenda a aprendizagem não como produto do desenvolvimento, mas, sim, como motor deste, sendo que a aprendizagem deflagra o desenvolvimento. Para a autora, uma especificidade no desenvolvimento infantil envolve a percepção do caráter seletivo da aprendizagem pelas crianças, ou seja, o desenvolvimento máximo das qualidades humanas na infância é alcançado quando se consideram as peculiaridades do aprender das crianças nas diferentes idades.

Neste sentido, as práticas educativas na escola da infância precisam ser conscientes, pois é necessário pensar na formação e no desenvolvimento da inteligência e da personalidade das nossas crianças, considerando, portanto, a forma específica por meio da qual ela melhor se relaciona com o mundo e atribui significado e sentido ao que vive e vê (MELLO, 2007).

É preciso que se defina, então, o desenvolvimento que se refere a um salto, ou uma mudança qualitativa, e se diferencia da aprendizagem, que acontece de forma cumulativa de mudança incremental e, portanto, quantitativa. O aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento, que se operam quando a criança interage com as pessoas e com seu ambiente e, quando internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Neste sentido, o aprendizado organizado adequadamente resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1998).

O professor deve ter claro como acontece o desenvolvimento

humano para promovê-lo, pois “na concepção de desenvolvimento proposta por Vigotsky é basilar entender como uma pessoa se desenvolve como ser humano para compreender como e porque as pessoas passam por mudanças no decorrer de suas vidas” (GERMANOS, 2018, p. 703). Compreendendo tais processos, o profissional tem a possibilidade de oferecer intervenções efetivas que promovam mudanças contínuas e cumulativas às crianças por meio de suas ações.

O desenvolvimento que se dá por estas atividades é concretizado pela linguagem, que, de acordo com Gomes et al. (2016, p. 817), é exclusiva do ser humano e tem um papel “organizador e planejador do pensamento, tornando-o capaz não apenas de comunicação, mas também de construir e regular a si e ao mundo”. Dessa maneira, como a linguagem, os signos assumem uma função essencial para o desenvolvimento infantil e se relacionam com o processo de ensino, sendo um instrumento do psiquismo, assim, se dá a existência da imagem subjetiva da realidade objetiva, por meio da palavra, que se converte em pensamento.

É possível reforçar, portanto, a função da Educação Infantil, que busca oportunizar a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, distinguindo o essencial do acidental, o principal do secundário e fundamental do acessório. Assim, o desenvolvimento do pensamento tem relação com o material que é disponibilizado para a experiência sensorial individual para a abstração da realidade concreta, demonstrando que a relação entre abstrato e concreto não é um processo espontâneo, o que reafirma a necessidade do ensino para a elevação do pensamento a patamares mais complexos, concretos e abstratos (MARTINS, 2016).

A aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que interligados, são diferentes. O profissional, neste sentido, deve estar ciente destes processos, porque sua compreensão reflete a sua ação e relação com as crianças e, de acordo com Germanos (2018), quando há equívocos neste entendimento, o conceito de desenvolvimento é cindido em sua essência e não é precedido pelo aprendizado.

Mello (2007) diferencia dois planos no conceito de desenvolvimento infantil, que são estreitamente vinculados, mas não idênticos e que, muitas vezes, são confundidos, sendo o desenvolvimento funcional e o desenvolvimento geral ou evolutivo. O primeiro deles não leva a um novo nível de compreensão da realidade, tampouco a níveis mais elevados de objetivação, porque acontece com a assimilação dos conhecimentos e capacidades isoladas, acarretando mudanças pontuais, as quais não levam a transformações significativas no desenvolvimento

geral da personalidade da criança.

O desenvolvimento geral ou evolutivo, por sua vez, é refletido na realidade da criança e acarreta transformações significativas em sua personalidade e permite a formação de novos níveis de compreensão da realidade, pois está relacionado à reestruturação do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e a passagem a novos níveis de atividade, fazendo parte da atividade principal da criança, de acordo com sua idade. Mello (2007, p. 93) explica que:

[...] as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tato com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar.

Neste contexto, se destacam as ações do professor, as quais devem garantir que o processo de transformação evolutiva na criança tenha caráter global e significativo, não atuando com um ensino didatizado, repartido ou simplificado artificialmente, pois estas ações não permitem que a criança se aproprie das qualidades humanas e se desenvolva. De tal forma, a educação intencionalmente organizada tem o intuito de provocar novas experiências que favoreçam o domínio de novos procedimentos na atividade e transforme os processos psíquicos na criança (MELLO, 2007).

Vygotsky (2001, p. 333) defende que “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”, ou seja, para promover a aprendizagem, o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, o que significa que ele deve conduzir o desenvolvimento, atuando sobre o que ainda não está formado na criança. Neste sentido, o professor deve considerar a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), o que, para Vygotsky (2001), é o estágio do processo de aprendizagem correspondente às funções psíquicas que estão iniciando seu ciclo de desenvolvimento, e nelas a criança pode realizar alguma atividade com a colaboração de colegas mais experientes. Agir no que ainda não é conhecido pela criança é reconhecer que se pode fazer o desenvolvimento avançar, não apenas esperar possibilidades, mas propiciá-las, ativando novos processos internos na criança.

Para Pasqualini (2010), o ensino decorre da concepção de que o desenvolvimento não é espontâneo ou natural, compreendendo o ensino como seu

promotor, o que evidencia a importância das ações educativas por parte dos professores. Este profissional é visto como:

[...] aquele que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura – mediando sua apropriação – e organiza a atividade da criança, promovendo assim seu desenvolvimento psíquico [...] (PASQUALINI, 2010, p. 189).

Sendo assim, a intervenção intencional e consciente do professor busca garantir a apropriação do patrimônio humano-genético pela criança, promovendo e guiando seu desenvolvimento psíquico. Neste sentido, não se pode subestimar a capacidade da criança em aprender, ao contrário, é necessário que se respeite as formas pelas quais ela melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade. A ação docente, portanto, é decisiva para a efetivação da qualidade do trabalho na Educação Infantil, sobretudo quando integra ações de cuidado, educação, planejamento dos espaços e tempos, assim como as brincadeiras.

Angotti (2006, p. 20) destaca a criança como um ser social, que se constitui em sua individualidade e expressão de singularidade, sendo que lhe é necessário “a aprendizagem e o desenvolvimento da vida em sociedade, em comunidade, fundamentando-se por comportamentos condizentes com a busca do bem comum”. É, assim, política e cidadã, que produz cultura, sendo capaz de promover inovações artísticas e culturais no seu meio social.

A linguagem assume papel importante nas relações do indivíduo com o meio social em que está envolvido, para tanto, deve ser valorizada e enriquecida, de modo que medie as relações dos sujeitos entre si e com os objetos, com vivências oportunizadas na organização do trabalho pedagógico, que busca o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, assim, os espaços devem ser organizados com o objetivo de tornar as experiências científicas e humanizadoras.

Sobre a relação de espaço e tempo, Martins e Marsiglia (2015) apontam ser necessário no planejamento do professor a vinculação dos objetivos, dos conteúdos, recursos, procedimentos, assim como da avaliação, de maneira sequencial e de forma longitudinal no segmento do ensino nesta etapa da educação básica. Daí a importância do currículo, o qual deve ser pensado na organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

O currículo que organiza as atividades nucleares da Educação Infantil (escola – espaço), precisa articular sequencialmente, os conteúdos eleitos, os objetivos, procedimentos de ensino, recursos, estratégias de avaliação tendo em vista os alunos-alvo, instituindo o permanente e cíclico processo de planejamento das atividades escolares (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 22-23).

Estes planos acontecem em diferentes tempos, sendo anuais, desdobrando-se em semestrais, bimestrais, subdividindo-se em conjuntos de ações semanais, chegando, por fim, ao planejamento diário. Além deste que é feito para um ano letivo, é necessário articular as propostas aos anos anteriores e pensar, inclusive, no futuro próximo, refletindo, assim, um trabalho que é efetivamente coletivo. Desta forma, o planejamento do ensino é parte da organização do trabalho pedagógico e, para tanto, é necessário que o professor estabeleça claramente os seus objetivos, sabendo aonde quer chegar e como proceder para alcançar o que propõe. Assim, o planejamento não deve ser um procedimento esvaziado dos conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento infantil e do papel da escola na sua promoção.

Para Martins e Marsiglia (2015, p. 16-17), “Isso implica a compreensão da dinâmica criança/entorno social, das características que pautam cada período do desenvolvimento, das implicações que a qualidade da relação que o adulto estabelece com ela possui, dentre outros aspectos”. As autoras afirmam ainda que o planejamento se vincula, necessariamente, aos conteúdos de ensino e estes precisam ser selecionados articulando-se dialeticamente aos objetivos pretendidos. Além disto, deve-se considerar o sujeito a quem se ensina, as peculiaridades da sua faixa etária e entender que o desenvolvimento infantil não é garantido por fatores naturais, como a idade cronológica, mas por condições sociais de vida e educação.

O conteúdo pode e deve ser trabalhado de diferentes maneiras, em vários momentos, de acordo com sua relevância operacional ou teórica, assim como o objetivo de ensino, que se altera tendo em vista o atendimento aos graus de complexidade dos procedimentos. Além do mais, o objetivo traçado para as crianças deve estar em consonância com a atividade-guia de sua faixa etária e o ensino deve propiciar superação das crianças em direção à atividade-guia seguinte, porque, como afirmam Martins e Marsiglia (2015), as ações educativas precisam ser planejadas levando em conta os períodos de desenvolvimento, seja do bebê, da

criança na primeira infância ou da que está em idade pré-escolar.

Na organização do trabalho pedagógico, se destaca a avaliação, a qual, conforme Martins e Marsiglia (2015), deve ser adequada às situações de aprendizagem oferecidas e aos conteúdos de ensino. Precisa ser, especialmente na Educação Infantil, processual e contínua e, para isto, cabe ao professor observar e registrar, a fim de identificar as conquistas ou dificuldades das crianças, assim como as demandas que necessitarão de novos planejamentos de ações futuras.

Para que se tornem vigentes as observações feitas pelo professor sobre o aprendizado das crianças, é preciso que não as avalie por meio de um único instrumento ou situação, pelo contrário, deve oportunizar diferentes formas e considerável quantidade de oportunidades avaliativas, sendo elas em grupo, dupla ou individualmente, com relatos orais, observações cotidianas, da resolução dos problemas pelas crianças, seus desenhos, entre outras.

Esta diversidade assegura o caráter processual e formativo que a avaliação deve ter e é indispensável para a identificação do que é conhecido ou não pela criança ou do que ainda está em vias de consolidação. Assim, a avaliação potencializa o ensino e permite a busca de estratégias mais adequadas para as proposições de ensino. Desta maneira, o processo avaliativo deflagra um processo qualitativo nas práticas pedagógicas que observam dialeticamente os resultados e, quando necessário, orienta para novos caminhos, corroborando com um ensino melhor (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Outro fator que deve também ser considerado nas ações do professor é a concepção clara de criança enquanto sujeito histórico e social, pois, conforme Leontiev (1988, apud Mello, 2007), o lugar ocupado pelas crianças nas relações sociais exerce força motivadora em seu desenvolvimento. Os pequenos não devem ser vistos como objetos do desenvolvimento, mas, sim, como sujeitos históricos, e, por isso, as especificidades do aprender devem ser consideradas, fazendo parte da intencionalidade do professor.

Para Mello (2007, p. 91), a organização intencional das propostas para desenvolvimento integral das crianças deve considerar alguns pontos, como “a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, no processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas” e destaca três elementos como estratégias de reflexão, sendo o primeiro a formação por etapas da personalidade humana, que é um processo que começa na infância; o caráter sistêmico do

processo e a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança, tendo em vista a apropriação da experiência social que tem uma base orgânica que cria premissas indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Desta forma:

Sem fazer do meio uma fonte rica e diversificada do desenvolvimento e sem fazer dos adultos – ou de parceiros mais experientes – mediadores que permitam a apropriação da cultura, o desenvolvimento possível das máximas qualidades humanas não se efetivará.” (MELLO, 2007, p. 92)

Mello (2007) explicita a importância da mediação das relações para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, pois a mediação da pessoa mais experiente, feita de maneira intencional, propicia a relação entre os objetos da cultura e as novas gerações. A mediação, porém, vai além da relação entre os polos, ela potencializa e transforma a ação dos sujeitos, por isso a importância da palavra mediadora do adulto no processo de formação dos conceitos na criança.

O homem usa de instrumentos para transformar o mundo com sua ação, “quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou da própria linguagem. Não há como pensar se não utilizarmos, sempre, palavras ou imagens” (MARTINS; MOSER, 2012, p. 10). A mediação da linguagem impulsiona e molda as formas conscientes do homem, as atividades, assim, passam a ser intencionais, sendo consideradas como atividades conscientes.

Sendo que a ação humana supõe uma mediação, assim também é a aprendizagem, que acontece pela mediação semiótica ou pela interação com o outro nas suas relações sociais, quando as palavras são empregadas como meio de comunicação ou interação. Vygotsky (*apud* MARTINS; MOSER, 2012) e seus discípulos chamaram esta mediação de sociointeracionismo, que acontece numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural.

Na perspectiva de Vygotsky (*apud* MARTINS; MOSER, 2012), a mediação é vista sob os aspectos do signo, palavra e símbolo, e os conceitos de “meios mediacionais” e “ação mediada” são imprescindíveis para compreender o verdadeiro significado ou processo de aprendizagem. Assim, ao falarmos de meios, significa que a mente humana não acessa o mundo diretamente, mas é pela mediação que isto acontece.

Para a estruturação da vida mental, ou seja, a elaboração do conhecimento, o papel da função semiótica se destaca e Vygotsky (*apud* MARTINS; MOSER, 2012), considerando o conceito marxista de mediação, afirma que a mente

forma os conceitos pela mediação de signos, e é a linguagem o meio ou o modo mais importante que os seres humanos têm para formar conceitos e aprender, estando sempre em contexto de interação social.

As formas de comunicação ou de pensamento, de acordo com Martins e Moser (2012), estão distribuídas entre o ser agente, que é o professor no processo de ensino, e a ferramenta cultural, que é a linguagem, ou seja, na gênese das funções mentais, a memória e o pensamento em geral não evoluem unicamente do cérebro do indivíduo, não dependem unicamente da sua estrutura individual.

Importante ressaltar que uma atividade é mediada quando é socialmente significativa e, de acordo com Leite, Leite e Prandi (2009), a fonte da mediação pode ser um instrumento que regula a ação dos indivíduos sobre objetos externos ou um sistema de símbolos, que medeiam processos psicológicos do ser humano, ou ainda interação com outros seres humanos e nesta interação, assim como outros agentes, se destaca o professor. Este tem papel crucial no desenvolvimento das funções mentais superiores da criança, por sua ação se tornar decisiva na relação de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Mello (2007) enfatiza que é necessário, além de outros fatores, que os professores compreendam os processos de ensino e aprendizagem, pois esses se constituem elementos fundamentais para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitem a humanização das crianças. Se percebe a relevância da educação de qualidade através de uma organização efetiva do ensino para a promoção do desenvolvimento humano, que acontece por meio das interações sociais do sujeito e as relações que o mesmo estabelece com o ambiente e com as pessoas, destacando-se, nesse contexto, o processo de mediação.

Portanto, o desenvolvimento do pensamento tem relação com o material que é disponibilizado para a experiência sensorial individual para a abstração da realidade concreta, demonstrando assim que a relação entre abstrato e concreto não é um processo espontâneo, o que reafirma a necessidade do ensino para a elevação do pensamento a patamares mais complexos, concretos e abstratos. Neste sentido, na próxima subseção, serão aprofundadas a aprendizagem, as interações e as brincadeiras, sendo estes fatores primordiais para compreensão do professor que atua nesta etapa da educação básica.

3.3 Brincadeiras, interações e aprendizagem na Educação Infantil

As questões que envolvem o ensinar, o aprender e a mediação do professor, assim como as brincadeiras, interações, se constituem elementos fundamentais na organização do trabalho pedagógico. O equívoco do adiantamento de conteúdos e práticas de Ensino Fundamental, entretanto, por vezes, está presente na concepção dos pais e professores, que, acreditando ser esta a maneira de se ensinar, favorecem condições que são propícias a crianças maiores, como afirma Mello (2007, p. 85):

[...] pais e mães que creem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores e professoras da Educação Infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental.

Para a autora, práticas que não consideram o que é específico da Educação Infantil, contribuem para o encurtamento da infância da criança e comprometem o seu desenvolvimento. Assim, é necessário o aperfeiçoamento dos métodos educativos, a fim de desenvolver a personalidade e inteligência de nossas crianças desde a mais tenra idade (MELLO, 2007).

No mesmo sentido, de acordo com Kramer (2003), para ensinar as crianças pequenas é necessário que o professor considere a sua perspectiva cultural em relação ao agir e interagir no mundo, das condições que temos enquanto sujeitos de história e cultura. Sob esta perspectiva, o profissional percebe que em sua prática pedagógica, não basta “ensinar coisas”, pois, “ao contrário, a prática pedagógica envolve conhecimentos afetos, saberes e valores, cuidados e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2003, p. 11).

Estas práticas envolvem o cuidado, a atenção, o acolhimento, as trocas, as narrativas da história, que precisam estar presentes na Educação Infantil assim como a circulação de saberes. É, portanto, pela prática pedagógica que as crianças aprendem, e cabe ao professor o desafio de atuar com liberdade para garantir a apropriação do conhecimento por todos. Assim, é preciso “assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural” (KRAMER, 2003, p. 11), pensando nas crianças enquanto sujeitos de cultura e história.

As brincadeiras também devem estar presentes na rotina, porque

estas são consideradas a atividade principal da criança, segundo Vygotsky, Luria e Leontiev (2010). Para esses autores, a brincadeira não é uma atividade meramente instintiva, mas é objetiva, pois permite que a criança, de acordo com seu estágio de desenvolvimento, se aproprie do mundo real dos seres humanos. Nesse sentido, a fantasia e a imaginação são componentes indispensáveis para a brincadeira e não têm a função de criar um mundo diferente dos adultos, mas de permitir que este seja aprimorado, porque nas brincadeiras os pequenos desempenham as mesmas tarefas que os adultos em seu cotidiano e aproximam a criança do mundo dos adultos.

Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) definem esta como atividade principal e não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento, a atividade à qual a criança dedica muito tempo.

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados [...]. 2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. [...] Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras formas de atividade geneticamente ligadas a ela. [...] 3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. E precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolas, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento ("O que é um soldado do Exército vermelho?", "O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?"), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 64 e 65).

Assim, a atividade principal da brincadeira provoca revoluções no desenvolvimento infantil e influencia a personalidade da criança, permitindo que ela assimile os significados e funções do mundo real e vivencie experiências cotidianas, agindo movida pela realidade objetiva. Desta forma, as creches e pré-escolas, enquanto espaços educativos, precisam reconhecer a importância das ações de cuidado e educação, bem como da brincadeira, pois esta é a atividade principal, na qual as crianças podem desempenhar atividades como desenhar, modelar, recortar, construir e, por isto, influenciam seu desenvolvimento psíquico.

De acordo com Assis (2012), é por meio da brincadeira que a criança tem o domínio da realidade, o que favorece o seu desenvolvimento psíquico e inserção na sociedade. Para tanto, a brincadeira pode ser considerada a atividade

principal da criança, pois ela é responsável pelas maiores mudanças no seu desenvolvimento psíquico.

Na definição de Leontiev (2010), a brincadeira é a atividade principal não pela sua frequência, mas, sim, pelas mudanças significativas que, por meio dela, acontecem.

Não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2010, p. 122).

Ainda para Leontiev (2010, p. 120), a brincadeira se destaca como “o caminho da tomada de consciência da atitude humana em face dos objetos, isto é, das ações humanas realizadas com eles”, assim, ao brincar, a criança pode desenvolver a consciência sobre o mundo objetivo. Para dominar o mundo que a cerca, a criança precisa agir nele, sendo que, para elas, a consciência sobre as coisas e o desenvolvimento da atividade teórica abstrata emerge, primeiramente, sob a forma de ação.

Neste sentido, durante o desenvolvimento da consciência do mundo objetivo, a criança, além de tentar interagir com uma relação ativa nas coisas que são diretamente acessíveis a ela, se esforça para agir como um adulto. Para ela, então, os objetos humanos revelam-se de maneira ingênua, sendo que o ser humano é visto como o dominador das coisas. Desse modo, não tendo condições para agir no mundo como os adultos, o faz por meio do jogo (LEONTIEV, 2010).

Neste contexto, Assis (2012) explica que a humanização da criança acontece pela brincadeira, pois tal atividade possibilita a apropriação do uso de objeto, a interação com outras pessoas, internalização de normas de conduta e também das relações sociais, destacando-se, assim, como promotor de cultura. A autora firma que, muitas vezes, esta atividade tem um papel secundário nas instituições, pois sua importância é percebida nas creches e pré-escolas, porém, não está associada à promoção da aprendizagem e desenvolvimento, mas a uma necessidade inata da criança, porque, ora é vista como a atividade meramente

prazerosa que entretêm a criança, ora como oportunidade de expressão de sentimentos.

É preciso, então, que a brincadeira deixe de ser vista como um acessório. Assim, se deve reforçar o papel das brincadeiras, dos brinquedos e das interações que acontecem no contexto escolar, afinal, “as motivações que dão origem às brincadeiras não surgem espontaneamente, elas se originam a partir da mediação dos ambientes, dos adultos e das outras crianças” (ASSIS, 2012, p. 18).

Elkonin (1998) defende que a brincadeira não pode ser naturalizada ou desvinculada da experiência sociocultural das crianças e reforçou a importância do adulto, afirmando que:

Nas premissas do jogo protagonizado (...) evidenciam a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetais e com destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade de relações. Tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea (ELKONIN, 1998, p. 270).

Assim, se nas ações dos professores as oportunidades forem restritas, da mesma forma serão diminuídas as possibilidades de intervenções da criança no mundo adulto, restringindo os argumentos que orientam as brincadeiras e, por conseguinte, as oportunidades de seu desenvolvimento.

Para Barros e Leite (2013), é necessário enxergar a criança como sujeito de cultura e direitos, que tem sua identidade, vivências e lógica de pensamento próprio, e não um ‘vir a ser’, que precisa ser preparado para a vida futura, com antecipação de sua juventude e vida adulta. A infância, neste contexto, é caracterizada pela “criação, imaginação, fantasia, brincadeiras, características específicas desta fase que contribuem para a compreensão de mundo e apropriação de conhecimentos específicos e científicos pela criança” (BARROS; LEITE, 2013, p. 25217).

Barros e Leite (2013) afirmam que, apesar de receber por parte da sociedade um baixo *status* social, ou, por vezes, ser visto como perda de tempo, o brincar faz parte das vivências infantis. Para tanto, os profissionais e pesquisadores precisam defender esta prática e aprofundar os estudos sobre a temática, pois a concepção sobre o que é a ludicidade traz implicações na constituição da infância na contemporaneidade. Neste sentido, enquanto professores é preciso:

[...] estimular as crianças nas situações cotidianas, a manipular, explorar, imaginar, criar, reaproveitar objetos que podem se transformar em brinquedos, jogos, tudo isso por meio da ação desses sujeitos. Para tanto, é oportuno possibilitar situações para que as crianças façam, criem seus próprios brinquedos, viabilizando, portanto, situações para que estas explorem sua imaginação e seu universo de fantasia. (BARROS; LEITE, 2013, p. 25220)

Assim, é importante considerar as brincadeiras para além de uma estratégia de ensino ou como recurso da aprendizagem, percebendo a possibilidade de abertura de um campo em que aspectos da subjetividade se encontram como elementos da realidade externa, possibilitando experiências formativas e educativas (BARROS; LEITE, 2013).

De acordo com Bacelar (2009), é consenso que o lúdico é uma atividade prazerosa, associada a experiências alegres ou atrativas, entretanto, uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma criança e para outra não, pois a experiência é própria de cada indivíduo, processando-se interiormente de forma peculiar em cada história pessoal, portanto, só o indivíduo pode expressar se está em estado lúdico. Estado lúdico quer dizer estar inteiro, estar vivenciando uma experiência associando seu sentimento, pensamento e ações de forma plena, sem separação entre estes elementos e a vivência que é lúdica, a qual acontece nos níveis corporal, emocional, mental e social, de maneira integral e integrada.

Bacelar (2009) afirma que o lúdico tem papel amplo e complexo, vai além de treinamento de habilidades psicomotoras consideradas como pré-requisitos para a alfabetização, como, muitas vezes, é visto. Pela vivência lúdica, a criança aprende com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo, de maneira criativa e pessoal, como uma experiência vivenciada de forma inteira. Pela atividade lúdica presente na brincadeira e no jogo, a criança pode vivenciar plenamente e com inteireza, integrando seu sentir, pensar e agir, daí a importância do ato de brincar.

Vygotsky (2000) toma como ponto de partida o contexto sociocultural e a estrutura da linguagem para subsidiar os estudos sobre a brincadeira. Para o autor, os processos psicológicos são construídos a partir do contexto sociocultural. Estes processos afetam tanto o modo de vida da sociedade como as formas de pensamento dos seres humanos, de maneira que suas condutas, incluindo as brincadeiras, são construídas como resultado dos processos sociais vivenciados.

Kishimoto (1997) ressalta algumas modalidades de brincadeiras

presentes na Educação Infantil, como o brinquedo educativo (jogo educativo), as brincadeiras tradicionais infantis, as brincadeiras de faz de conta e as brincadeiras de construção. O primeiro deles, o brinquedo educativo, ganhou espaço na Educação Infantil por sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, pois é entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, materializando-se nos múltiplos brinquedos e brincadeiras cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica. Assim:

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1997, p. 36).

Ao utilizar o jogo educativo, se propicia para o campo do ensino e aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, trazendo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Outra modalidade destacada por Kishimoto (1997) é a brincadeira tradicional infantil, uma manifestação livre e espontânea da cultura popular com a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar.

Tais brincadeiras expressam-se sobretudo pela oralidade, guardando a produção de um povo em certo período histórico e, ao mesmo tempo, está sempre em transformação, incorporando criações anônimas de gerações que vão sucedendo-se. Isso porque apresentam como características o anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade, o que significa que foram transmitidas de geração para geração, algumas vezes preservando sua estrutura inicial e outras, modificando-se e recebendo novos conteúdos (KISHIMOTO, 1997).

De acordo com Kishimoto (1997), outra modalidade é das brincadeiras de faz de conta, que podem ser também conhecidas como simbólicas, de representação de papéis ou sociodramáticas e deixam evidentes a presença da situação imaginária. Tem relação com a representação e a linguagem, presentes quando a criança altera o significado de objetos, eventos ou expressa sonhos e

fantasias, assumindo papéis observados em seu contexto social. Desta forma, as regras implícitas se materializam nos temas das brincadeiras e provêm das experiências anteriormente adquiridas pelas crianças nos diferentes contextos e vivências.

As brincadeiras de construção, por sua vez, têm relação com as de faz de conta, pois as ideias e considerações sobre o mundo real presentes nas representações são refletidas nas construções infantis, mas tais jogos não são apenas manipulação de objetos e se destacam em sua importância, pois permitem enriquecer experiências sensoriais, estimular a criatividade e desenvolver habilidades da criança, evoluindo em sua complexidade conforme o seu desenvolvimento.

Exemplificadas algumas modalidades de brincadeiras presentes na Educação Infantil, vale ressaltar que, apesar de serem no Brasil considerados como sinônimo, os termos jogo e brincadeira têm diferenças e representam diferentes significados. O jogo pode ser visto como o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto, sendo que, em cada caso, assume um sentido, tendo influências dos contextos e realidades daqueles que jogam (KISHIMOTO, 1997).

O brinquedo, por sua vez, supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, em outras palavras, ele representa a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade, o que significa que ele representa certas realidades, assumindo o lugar de algo, como se permitisse a evocação do que está ausente, propiciando a relação da criança com tudo o que existe em seu cotidiano, a natureza e as construções humanas, dando ainda, a oportunidade da criança manipulá-las.

Desta maneira, Kishimoto (1997) afirma que o brinquedo não apenas reproduz objetos, mas a totalidade social que o envolve e pode também incorporar um imaginário pré-existente criado por outros fatores, como desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica e mundo encantado, como os contos de fadas, histórias de piratas, índios e bandidos, variando de acordo com a idade e cultura das crianças. Portanto, o brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois ele conota criança, além de ter uma dimensão material, cultural e técnica e, enquanto objeto, é sempre suporte da brincadeira.

Vygotsky (1994, p. 134) acredita que:

o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Nesta perspectiva, o brinquedo é componente e pode ser fonte de desenvolvimento, permeando o que a criança já conhece e o que aprenderá, assim, os brinquedos medeiam as relações dos indivíduos com sua realidade, criando na dimensão material oportunidades de aprendizado e consequente desenvolvimento.

Conforme Mello (2007), a rotina de crianças, especialmente as de classes média e alta, têm sido preenchidas com aulas de inglês, natação, música, judô, balé, e outras atividades, transformando a infância em um tempo útil que prepara para a vida produtiva, o que evidencia a compreensão errônea sobre a aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o tempo é preenchido com atividades extracurriculares que não deixam espaço para as brincadeiras e para a especificidade da infância.

Aprendizagem, entretanto, está relacionada às funções intelectuais envolvidas no processo de desenvolvimento e apropriação da cultura, dos objetos e instrumentos, da ciência, dos valores, hábitos e costumes, lógica, linguagem, ou seja, das qualidades humanas que são expressas nas habilidades, capacidades e aptidões que se formaram ao longo da história da humanidade. Além disto, cada vivência, cada nova experiência da criança exige dela o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos, ou seja, “a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo” (MELLO, 2007, p. 94).

Estes mecanismos, desenvolvidos pelo processo de aprendizagem, precisam estar presentes em um trabalho pedagógico, que, ao promover situações de brincadeiras e interações, permite à criança explorar espaços, conhecer objetos e elaborar, ao mesmo tempo que se apropria da cultura. Sendo uma atividade que é ensinada pelo professor, este precisa conhecer as condições adequadas para a aprendizagem e organizar intencionalmente os momentos de interação e brincadeira

nas rotinas, o que exige a formação contínua deste profissional (MELLO, 2007).

Mello (2007) reafirma ainda a necessidade da formação dos professores da infância como intelectuais capazes de compreender o papel essencial do processo educativo para a humanização e de aprendizagem, pois os profissionais devem ser capazes de organizar vivências intencionalmente planejadas, e, assim, uma educação e um ensino que sejam desenvolvintes.

Se é pela brincadeira que se humaniza, é importante valorizar as atividades lúdicas, afinal, por meio delas a criança compreende o mundo a sua volta, pode criar, recriar, fantasiar, imaginar possibilidades de compreensão do mundo adulto e da cultura. Profissionais que atuam com crianças tão pequenas devem estimular suas vivências, permitindo que a infância seja vivida de maneira lúdica e livre, defendendo estas interações e atuando com intencionalidade e consciência.

Desse modo, a ação do professor deve promover o aprendizado e desenvolvimento integral das crianças, com propostas que valorizam a brincadeira e as atividades lúdicas, respeitando as necessidades de aprendizado e as especificidades destas crianças que desde pequenas interagem com o mundo ao seu redor, interações estas que podem e devem ser potencializadas pela ação educativa. Para tanto, os professores devem buscar continuamente sua formação a fim de que estejam preparados para atuarem junto às crianças pequenas, sendo capazes de realizar um trabalho eminentemente pedagógico e de qualidade, conforme subseção a seguir.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 O processo formativo de professores de Educação Infantil: em defesa da formação de qualidade

Não se pode discutir a constituição histórica da profissão docente e questões de cuidado e educação, ou sobre as brincadeiras, interações e aprendizagens na Educação Infantil, e não refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores, pois a formação reflete diretamente em sua atuação. A formação inicial e continuada é, portanto, condição indispensável para aqueles que atuarão e atuam nesta etapa da Educação Básica e é importante que esta seja de qualidade e efetivamente contribua com as ações de cuidado e educação que promovem o desenvolvimento integral das crianças atendidas.

Esta compreensão de Educação Infantil enquanto espaço de saber sistematizado, que promove aprendizado e desenvolvimento, nem sempre aconteceu, o que influenciou as ações dos professores e, por consequência, a sua formação, de maneira que os acontecimentos históricos e contextos sociais, bem como as funções das creches e pré-escolas, trouxeram, ao longo dos anos, mudanças nas instituições e no trabalho de seus profissionais.

De acordo com Freitas (2002), a partir do final dos anos 1970 e início da década seguinte, houve contribuições importantes sobre a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, num quadro geral da democratização da sociedade ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade, bem como a forma de organização social, os objetivos da educação e a maneira como a escola se organiza.

Na década de 1980, se deu uma ruptura no pensamento tecnicista, que predominava até então, e no movimento de formação. A partir disso, os professores produziram e evidenciaram concepções sobre a formação com uma visão sócio-histórica, destacando a importância de um profissional “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

Houve assim um avanço em direção à democratização das relações

de poder nas instituições e para a construção de novos projetos coletivos e se construiu a concepção do profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. Dessa forma, estas características se configuram como parte importante da construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola (FREITAS, 2002).

No entanto, ainda que nos anos 1980 fossem representadas melhorias na reação do pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, os anos de 1990 foram marcados contraditoriamente pela centralidade no conteúdo, voltando-se às habilidades, competências escolares e ênfase excessiva no que acontece nas salas de aulas, ao invés de se pensar a escola como um todo, perdendo as dimensões importantes presentes nos debates dos anos 1980.

Neste momento histórico, embora se recuperasse a construção do professor enquanto sujeito de suas práticas e tenha acontecido uma abertura da democratização da escola, a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos acarretou a centralização da ação educativa na figura do professor e da sala de aula, baseando-se na qualidade de instrução do conteúdo em detrimento da formação humana multilateral, o que tornou os profissionais alvos fáceis de políticas neoliberais.

Diante deste contexto de embates teóricos, os anos 1990, denominados por Freitas (2002) de “Décadas da Educação”, representaram um aprofundamento de políticas neoliberais que foram respostas aos problemas decorrentes da crise do desenvolvimento do capitalismo, desde os anos 1970. Assim, na década de 1990, a formação dos professores passou a ser vista como estratégia para a realização de reformas educativas.

A partir destas colocações, é preciso refletir sobre a estrutura conceptual da formação de professores, problematizando, inclusive, as contradições e diferenciações epistemológicas apontadas por Garcia (1999) entre prática pedagógica e trabalho pedagógico e discutindo as implicações políticas e sociais da naturalização da categoria prática em detrimento da categoria de trabalho pedagógico.

Sobre o conceito de formação, Garcia (1999) afirma que se podem identificar três diferentes concepções, sendo que uma defende não ser possível utilizar o conceito como linguagem técnica em educação, pois a tradição filosófica

que lhe é subjacente determina existir tantas significações que quem o utiliza expõe-se à suspeita ideológica. A segunda concepção afirma que a formação não se limita a um campo especificamente profissional, mas é múltipla e contraditória a sua identificação, de maneira que a noção de formação tem se apresentado com muitos equívocos em relação à generalização ou classificação em sua definição.

A terceira perspectiva, por sua vez, defendida por Garcia (1999), aponta que a formação diz respeito à aquisição de saberes, sendo uma função social de transmissão do “saber-ser” e “saber-fazer”, além de poder ser compreendida como processo de desenvolvimento e estruturação de uma pessoa em sua maturação interna e possibilidades de aprendizagem e experiências.

Formar-se, portanto, vai além do técnico ou instrumental, tem relação também com o desenvolvimento pessoal dos indivíduos e, assim, não é somente de uma maneira que se forma. A partir desta afirmação, é possível destacar uma distinção entre autoformação, heteroformação e interformação. A primeira delas acontece quando o indivíduo participa de forma independente, mantendo o controle de seus processos formativos, objetivos, instrumentos e resultados de sua própria formação; a heteroformação, por sua vez, é organizada e se desenvolve “a partir de fora”, por especialistas, sem que a personalidade do sujeito em processo de formação seja considerada.

Por outro lado, a interformação se define como a ação educativa que acontece entre os futuros professores e os que estão em fase de atualização de conhecimentos e nesta existe o apoio de uma equipe pedagógica, que pensa na formação relacionada à atuação, assim, tal concepção associa este processo como sendo a formação de um sujeito autoconsciente.

A formação dos professores é, de acordo com Garcia (1999), uma área de conhecimento e investigação que se centra no estudo dos processos de aprendizado e desenvolvimento das competências profissionais do professor, não algo pontual ou fruto do improviso, o que destaca seu caráter sistemático e organizado. É “um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino” (GARCIA, 1999, p. 26). Esta é uma atividade na qual o professor está implicado, com um grupo de professores num processo que os leva a uma aquisição, aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional.

De acordo com Kishimoto (2002), algumas modalidades dos cursos

de formação inicial para os professores, seja em instituto superior de educação ou nos cursos normais superiores⁷, que são responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão na Educação Infantil, tiveram em sua criação marcas de uma política pública atrelada a acordos internacionais. O que fez emergir problemas na formação destes professores, pois são inseridos em cursos universitários, geralmente criados nas universidades ou separados, em centros de formação profissional, como institutos de ensino superior e seus cursos normais superiores.

Uma das críticas mais acirradas a esta questão está relacionada à natureza disciplinar e à tradição universitária, que tem reproduzido práticas em que os professores são organizados em campos disciplinares, criando tradições e feudos, dificultando reformas. Assim, “as universidades destacam-se pela forte presença de alguns campos em detrimento de outros, em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Esta divisão por campos disciplinares surge efeito inclusive na formulação dos currículos para a Educação Infantil, entretanto, a criança aprende por meio do contato com o ambiente educativo que a cerca, com as condições de ensino que lhe são proporcionadas e não pela organização de disciplinas. Ela desenvolve sua linguagem nas situações planejadas do cotidiano, quando “desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Sendo assim, a criança aprende pela brincadeira, no entanto, muitos cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e se o faz, acontece de maneira não aprofundada, deixando de ultrapassar as concepções teóricas que, por si só, não são suficientes para a construção das competências que possibilitem ao professor criar os ambientes de aprendizado nos quais o brincar seja estimulado a fim de promover o aprendizado nas crianças (KISHIMOTO, 2002).

No mesmo sentido, de acordo com Chaves (2014), é preciso que se apresente ao professor conteúdos que ampliem seu universo cultural, pois, para as crianças, é imprescindível que tenham referências que diversifiquem e enriqueçam o seu repertório. Assim, a harmonia entre práticas educativas e musicalização, ou

⁷ A partir da aprovação das diretrizes do curso de Pedagogia, em 2006, os cursos de modalidade Normal Superior foram extintos.

encontro de personagens de histórias ou poesias, por exemplo, proporcionam uma aprendizagem que favorece a emancipação humana, de tal forma que, com estratégias e recursos adequados, tenha a possibilidade de levar as crianças a estágios cada vez mais avançados em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, apresentar músicas, histórias e poesias às crianças configuram-se como uma possibilidade de apresentar-lhes o que há de mais elaborado, devendo os textos ser realmente de valor estético e caracteriza-se pelo rigor na escrita e argumentação e, necessariamente, por sua condição de encantar (CHAVES, 2014, p 132).

Desta maneira, se apresenta a urgência de relacionar teoria e prática docente, com estudos contínuos, pois a coerência entre a proposição teórico-metodológica e a organização da rotina escolar precisaria receber a devida atenção, afinal, a formação não acontece de forma isolada, mas precisa constituir-se em diálogo efetivo entre os integrantes do processo (CHAVES, 2014).

É preciso pensar, portanto, que para o profissional compreender a forma como a criança aprende de modo integrado, este deve ter em seu curso de formação conhecimentos sobre a epistemologia de tais processos. A criança constrói seu conhecimento na exploração do ambiente de maneira não fragmentada, assim, o profissional que promoverá tais situações deveria passar por processos similares, a fim de que se facilite a sua compreensão dos processos de construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2002).

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, cor e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras (KISHIMOTO, 2002, p. 109).

Kishimoto (2002) ressalta que a organização dos cursos de formação deve propiciar aos professores experiências que lhes permitam compreender as formas de construção do conhecimento. Questiona, ainda, acerca do espaço destinado às linguagens expressivas, bem como sobre a ausência das artes nos cursos de formação, que, em sua maioria, fica restrita às artes visuais ou, até mesmo, está ausente, assim como a música, a dança, o teatro.

Esta crítica leva ao pensamento de que os cursos de formação inicial, por vezes, favorecem determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras ou não contemplam os conhecimentos a serem adquiridos pelas crianças pequenas, ou, quando mencionam teoricamente, não vão além desta teoria,

mantendo os processos de construção do conhecimento em nível raso, nem sempre suficientes para que o professor esteja capacitado para o trabalho educativo que desenvolve nas creches e pré-escolas.

De acordo com Freitas (2007), nem sempre a formação do professor é adequada ou satisfatória, de forma que as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter compensatório. Além do mais, há no ensino médio normal a pressão da juventude pela profissionalização após o fundamental, o que leva muitos jovens ao exercício do magistério com uma perspectiva de profissionalização. Destes profissionais, a grande maioria se formará em instituições privadas, como bolsistas, ou em cursos concomitantes ao trabalho na educação básica.

Desta forma, muitas são as desigualdades na formação que são produzidas e reproduzidas e persistem no país há décadas. Entre elas, se apresentam a necessidade da expansão da escolarização e a redução de investimento na educação pública superior, ao se promover o mínimo de recursos necessários para a garantia da formação, que acarretaram alterações significativas no que se espera da formação em nosso país, afetando a qualidade dos cursos destinados a todos os profissionais da área (FREITAS, 2007).

A massificação da expansão dos cursos – sem a preocupação com sua real qualidade – tem se dado pelo intermédio de programas como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que por meio de cursos online buscam cumprir as metas estatísticas, formando professores com caráter subordinado, meramente instrumental, estando em contraposição à concepção do professor com caráter sócio-histórico de professores como profissionais da educação e intelectuais essenciais para a construção dos projetos sociais que ofereçam aos que ensinam a possibilidade de emancipação e trabalho de qualidade com a educação na infância (FREITAS, 2007).

Ao encontro destas afirmações, Silva (2014) aponta que os cursos de formação, por vezes, direcionam seu currículo, limitando-o à lógica do mercado, restringindo e esvaziando para a simples técnica o trabalho feito nas escolas, o que resulta em uma formação unilateral, dirigida para a técnica ou alguma outra dimensão, exclusivamente, e é oposta à omnilateralização da formação do sujeito, que deveria ser completa e adquirir uma dimensão genuinamente humanizadora.

Para os professores de ensino superior, não é exigida a formação

pedagógica ou experiência no magistério do ensino básico, assim, os cursos têm tendência de enfatizar o perfil do pesquisador em educação e, não necessariamente, investem na ação do profissional nas instituições de Educação Infantil. Dessa forma, os professores que atuarão nas primeiras etapas do ensino, destinados à infância, terão reproduzidas práticas que voltam-se à pesquisa com pouca relação com a realidade das instituições (SILVA, 2014).

A formação tem total relação com a educação e o ensino e está relacionada ao desenvolvimento humano global, acontecendo nas relações interpessoais com outros indivíduos. Sabendo da necessidade da formação para a atuação e destacando a complexidade dos processos formativos, é válido mencionar os processos de degradação e a mercadorização do trabalho pedagógico, pois afetam a realidade e os processos formativos dos professores.

Para compreender o processo de degradação do trabalho pedagógico e a mercantilização do mesmo, é preciso problematizar as contradições e diferenciações epistemológicas que existem entre os termos prática pedagógica e trabalho pedagógico, porque o termo prática vem estabelecendo-se sinônimo e naturalizando-se em detrimento da categoria trabalho pedagógico, o que implica na desvalorização do professor e sua função, pois, ao atribuir ao seu trabalho uma intenção meramente prática, se reduz a importância de suas ações (BEZERRA; SILVA, 2006).

Tais termos, de acordo com Bezerra e Silva (2006), estão presentes nos discursos oficiais, senso comum e vem incorporando-se acriticamente a diferentes teorias da educação, a partir de interesses ideológicos, econômicos e políticos e são tratados por diversos autores como sinônimos, o que deixa transparecer que não há necessidade de fundamentação teórica acerca do tema, e, desta forma, “trabalho pedagógico ou laboralidade pedagógica, é reduzido à prática pedagógica como uma prática social qualquer” (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 2).

Para tanto, a fim de perceber alguns dos processos que degradam o trabalho pedagógico, se faz necessário esclarecer diferenças e investigar os significados, para que, assim, os equívocos de uso não aconteçam. Trabalho pedagógico é considerado uma práxis humana, ou seja, o conjunto das ações pedagógicas, materiais e espirituais que o homem desenvolve, transformando a natureza, a sociedade, a si mesmo e aos outros, produzindo as condições necessárias da sua existência (BEZERRA; SILVA, 2006).

Ao equiparar trabalho e prática, se prioriza a observação e o “fazer” em detrimento do conhecimento teórico tão necessário para a formação dos profissionais, assim, a práxis humana enquanto atividade humano-intelectual é reduzida a “um protocolo de atividades, meramente burocráticas, que podem ser executadas por qualquer indivíduo, desde que seja treinado para isso” (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 3).

Neste cenário, faculdades são reduzidas a escolas técnicas que têm por objetivo a profissionalização e habilitação do professor, em um processo de colonização da ação instrumental e burocrática sobre o trabalho intelectual, atendendo estes sujeitos em massa e não permitindo que sejam pensadores e cientistas da educação, assim se resume o trabalho docente subsequente em um fazer pelo fazer e há “um claro deslocamento categorial do magistério e da docência, comprometido com uma perspectiva filosófica humanista, para o profissionalismo e o tecnicismo na Pedagogia” (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 4).

Bezerra e Silva (2006) questionam e discutem sobre a mercadorização do trabalho docente, com o intuito de instigar e provocar os pedagogos para que pensem sobre estas questões e afirma que no trabalho pedagógico há fatores que tomam lugar daquilo que se conhecia tradicionalmente como habilidades e fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão (BEZERRA; SILVA, 2006, p. 4).

Na sociedade capitalista do conhecimento, se pressupõe ao profissional a capacidade de manipular meios para atingir fins determinados a priori pelo capital, além de ter flexibilidade, dinamismo e polivalência, fatores estes que também atingem o profissional da área da educação. Neste contexto, a pedagogia vem sendo transformada em negócio e perdendo seu significado de atividade intelectual, sendo tratada como mercadoria (BEZERRA; SILVA, 2006).

Na lógica atual, Bezerra e Silva (2006) afirmam que a “intelectualidade-de-obra”, associada à mão de obra mencionada por Marx (1980), é destacada como a transformação em energia que alimenta a acumulação ampliada do capital, então, os cérebros humanos são matérias-primas, diretores são capitães de indústria e a escola é como uma fábrica, num cenário onde o pós-estruturalismo tentou destruir o sujeito histórico, propulsor das transformações da realidade social.

Na mesma direção, estão as afirmações de Serrão (2014), quando menciona que é possível indicar que vem acontecendo uma forte demanda da

educação voltada para o trabalho e políticas governamentais que valorizam a produtividade acadêmica em detrimento da formação, além disso, outros aspectos influenciam as transformações educacionais vigentes e dizem respeito a uma suposta democratização ao acesso à escolarização e à fragmentação no trabalho do professor.

Tais características são consideradas limitantes para a humanização dos sujeitos, pois dificultam o conhecimento, que fica pautado em uma formação para o capital, sendo necessárias ações revolucionárias para a mudança deste cenário, de forma que o conhecimento e compreensão destas situações tornam-se relevantes para a transformação da realidade. De acordo com Serrão (2014), para a formação do professor, é preciso considerar aspectos referentes à cognição e emoção, permitindo-lhe a apropriação de instrumentos teórico-metodológicos para seu exercício. Por meio do trabalho, o indivíduo realiza atividade externa e interna, o que propicia condições para o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões, especialmente emocional e cognitiva.

É pela necessidade de produzir sua existência que o indivíduo age intencionalmente em condições determinadas socialmente, configuradas histórica e culturalmente, tendo influência de sentido e significado social nesta atividade. Portanto, através da relação com a natureza por meio da atividade prática, teórica e mental, o homem condiciona a formação de sua consciência e suas conexões psíquicas, criando para si inúmeras capacidades (SERRÃO, 2014).

Para Chaves (2014), especialmente a partir do ano de 1990, tem-se discutido mais a respeito do tema e, além da disponibilização do Estado e municípios, professores têm buscado com mais frequência atualizar-se em seus cursos, seja por exigência legal ou por iniciativa individual. O que se questiona, porém, é como eles acontecem, pois, muitas vezes, são quantitativos, aligeirados, frágeis, fragmentados e não permitem reais condições para o professor realizá-los.

Alguns cursos oferecidos são pouco criteriosos ou responsáveis a ponto de permitirem ao professor uma reavaliação de seu trabalho e conseqüente prática pedagógica que promova a criança para além de sua realidade imediata, o que reforça a alienação em detrimento da real formação e demonstra o caráter de exacerbado capitalismo em nossa realidade social (CHAVES, 2014).

É comum aos cursos de capacitação a atenção ser tomada pelo como fazer, como preparar uma determinada aula, como agir diante de uma dada situação, o que fazer com as crianças que não aprendem, o que fazer com as crianças que não querem aprender, o que fazer com tanta indisciplina e os pais que não vêm à escola, nem quando a gente chama. Essas frases e clamores repetidos de norte a sul do país, se de um lado revelam a preocupação dos professores com sua ação profissional, revela também o que se apresenta como urgência para temas e conteúdos da capacitação (CHAVES, 2014, p. 128).

Chaves (2014) ressalta que é válido considerar a busca da resolução das questões aparentemente emergenciais, que precisam ser compreendidas e contempladas, porém estas situações não podem ser a prioridade nos cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições, pois priorizar o emergencial figura como desconsideração aos fundamentos e reafirma a lógica social que aprisiona os profissionais.

Sobre os cursos oferecidos pelos órgãos públicos, Chaves (2014) observa que a prioridade das capacitações nem sempre se estende a toda a Educação Básica, de forma que aos professores do Ensino Fundamental e Médio com frequência são propostos mais cursos que aos de Educação Infantil. Ainda que seja a primeira etapa da Educação Básica, conforme o estabelecido no artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a mobilização para a capacitação dos professores da Educação Infantil não se dá na mesma proporção das demais etapas.

Chaves (2014) argumenta que quando o poder público expressa o propósito de ascensão de carreira dos professores, o faz afirmando a necessidade de horas de capacitação a serem computadas nos planos de carreira, cargos e salários. Entretanto, se, por um lado, a capacitação pode representar um avanço, por outro, se destaca que, em geral, não há continuidade nos estudos e, por vezes, se reduz questões importantes como aprendizagem e desenvolvimento a alguns poucos momentos de estudos.

Silva (2014) evidencia que o problema da falta de qualidade da formação do professor está nas prescrições legais e, além delas, nas condições históricas de exercício da profissão, destacando-se ao menos dois polos do problema, sendo que de um lado há por parte das políticas públicas um descaso, pois historicamente, em nosso país, a profissão esteve a cargo de professores leigos, porque, na prática, predominou o entendimento de que para as classes

populares bastava uma formação elementar cujo objetivo seria a adaptação ao trabalho semiespecializado.

Outro ponto levantado por Silva (2014) está relacionado às condições adversas de trabalho no ensino básico que, somado ao baixo reconhecimento social da profissão, tem resultado em alto grau de frustração profissional e, por consequência, baixa procura nos cursos, além da evasão dos professores e altos índices de licença de trabalho, especialmente por motivo de adoecimento.

De tal forma, as condições histórico-sociais indicam que as instituições que promovem os processos formativos dos professores devem investir em dois âmbitos, sendo a qualificação profissional e a valorização da profissão. Quanto à qualificação do professor, fala-se na boa qualidade da formação inicial e continuada, além do estabelecimento de sintonia entre os processos formativos e as exigências histórico-sociais vigentes, ou seja, é preciso investir para que não se formem pessoas competentes somente quanto ao domínio de conhecimentos especializados, mas também profissionais que se conscientizem sobre o seu papel transformador diante de realidade social.

Assim, trata-se de almejar um perfil de formação que vá além da adaptação ao escasso mercado de trabalho, para que os professores sejam desafiados a transformarem as adversidades de um sistema de ensino vigente “em condições de trabalho alienado, tendendo a serem cooptados por propostas pedagógicas anacrônicas a atuarem em situações embrutecedoras” (SILVA, 2014, p. 86). Apesar da valorização, é preciso reconhecer que o *status* e qualquer profissão é construído socialmente e tem a ver com as condições salariais propícias, desgaste físico e psíquico gerado e com o nível de satisfação do trabalhador, mas também é preciso romper com o senso comum que neutraliza a profissão docente como algo desprestigiado (SILVA, 2014).

De acordo com Silva (2014), além destes fatores, a atuação acadêmica favorece o professor que está em processo de formação, sendo que a dimensão do ensino e pesquisa devem estar presentes, de forma que, por meio das publicações e extensão universitária, nas gestões por políticas educacionais se deem o real valor ao professor e à escola diante da produção e organização social e desenvolvimento humano.

Além das fragilidades na formação do professor, em seu cotidiano

muitas questões devem ser consideradas, pois diversos fatores afetam a execução do trabalho pedagógico, como dificuldades relacionadas à rotina, planejamento, relação com as famílias, gestão da escola, entre outras situações que refletem na qualidade da educação na Educação Infantil.

Uma situação apontada por Saviani (2013, p. 2016) está relacionada à maneira como a gestão democrática é imposta de forma contraditória, passando a ser como “um mecanismo utilizado pelos governantes para responsabilizar os professores pelas mazelas do funcionamento das escolas”, pois, ao professor, é atribuída a responsabilidade de atuar na elaboração do projeto político-pedagógico, de sua gestão democrática e da vida da comunidade, mas não lhe são oferecidas condições adequadas para tal, visto que o profissional, por vezes, atua em mais de uma escola, fazendo todo o possível para dedicar-se em seu trabalho.

Aos professores poderia ser exigido que cumpram as determinações sobre a gestão democrática, se os mesmos realmente tivessem a possibilidade de fazê-lo, se lhes fosse oferecido um plano de carreira que garantisse jornada integral em uma única escola, com horários bem distribuídos, possibilitando a dedicação às demais atividades, bem como à formação (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) aponta que, ainda que se registrem avanços na legislação, é possível perceber no Brasil, historicamente, marcas das ações precárias por parte do poder público, ou seja, “[...] precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários [...]” (Saviani, 2013, p. 221). Esse quadro reforça que o Ministério Público ainda tem muito trabalho pela frente com o objetivo de efetivar, de modo universal, o direito à educação no Brasil.

Chaves (2014, 122) afirma que, na realidade escolar, as desigualdades econômicas se expressam de inúmeras formas e refletem na ação docente, trazendo situações adversas para a ação dos professores. Tais desigualdades podem ser observadas:

[...] na escassez de materiais didático-pedagógicos, de livros de literatura infantil, jogos e brinquedos e na fragilidade da formação e capacitação de profissionais da educação. No tocante a estrutura física, podemos lembrar as salas cuja metragem é insuficiente para a quantidade de educandos e banheiros cujos utensílios internos não correspondem à idade das crianças (CHAVES, 2014, p. 122).

Somados a essas situações, ainda, podem-se observar “corredores

sombrios, salas pouco iluminadas ou mal ventiladas, materiais didático-pedagógicos ‘guardados’ sobre armários empoeirados” (CHAVES, 2014, p. 123), ou quando não deixados de lado, são encaixotados em algum depósito, por vezes, junto aos produtos de limpeza. Também há parques com poucos brinquedos e pátios frios, de alicerce de cimento, em que as crianças ficam por muitas horas de seus dias, desde os primeiros anos de vida.

Chaves (2014) aponta ainda que a escassez de recursos didáticos, textos, livros e material de Literatura Infantil dificulta o trabalho nas creches e pré-escolas, e estas situações, ainda que não pareçam relevantes ou, por vezes, são desconsideradas, podem representar um impeditivo para um processo de escolarização humanizadora.

Além disso, Chaves (2014) menciona que estas situações demonstram que a lógica do capital desvaloriza o conhecimento e afeta especialmente as crianças oriundas da classe trabalhadora, que convivem com escassez ou pobreza dos recursos, da estrutura física e, conseqüentemente, da ação educativa que, diante de situações adversas, se apresenta fragilizada e empobrecida. Para a autora, outro desafio para o professor é avaliar as práticas educativas que nada são facilitadas, pois o sistema capitalista ao secundarizar o conhecimento não atribui à formação dos professores a sua devida importância e se aos profissionais não for oferecido um espaço de atuação adequado e não os permitir manterem-se em formação continuada, dificilmente atuarão objetivando uma educação emancipadora.

Outra dificuldade que se acentua nas práticas docentes é o fato de que, muitas vezes, os profissionais são impossibilitados de contemplar horários possíveis para seus estudos, porque alguns encontros acontecem em horários em que o professor não trabalha o que constitui uma grande dificuldade para as dispensas em dias úteis (CHAVES, 2014).

Além das situações já mencionadas, outra questão ainda pode ser levantada e está na relação entre escola e família, pois, para Moreno (2018), ambas desempenham papéis importantes na educação das crianças pequenas, mas trabalhar tal tema com os profissionais da educação, sejam professores, funcionários, coordenadores, nem sempre é algo que acontece de maneira tranquila.

É comum que esta discussão, ou seja, a família e sua relação com o trabalho realizado na escola transcorra em meio a acusações e preconceitos, pois, geralmente, a instituição responsabiliza as famílias quando algo não vai bem com a criança. Entretanto, as escolas devem fazer uma autocrítica de sua ação pedagógica e considerar os diferentes fatores que influenciam diretamente a vida de seus alunos no contexto escolar [...] (MORENO, 2018, p. 1201)

É possível que existam desencontros de opiniões, pois os contextos são diferentes, mas a criança é a mesma e tem o direito de participar de fato nos ambientes que precisam relacionar-se. Assim, pensando no desenvolvimento dos sujeitos, que é um processo mediado social e culturalmente se deve considerar a importância da escola e da casa para que o crescimento pessoal aconteça (MORENO, 2018).

Para Moreno (2018), cada uma ao seu modo, a família e as escolas se destinam às crianças pequenas como lugares privilegiados para a promoção do desenvolvimento das mesmas, portanto, ambas precisam dialogar constantemente, estabelecendo relações e objetivos comuns, buscando a superação de possíveis divergências. A superação das divergências vividas nesta relação pode partir do compartilhamento das ações educativas que permitam aos professores conhecer as crianças, estabelecer critérios comuns e também oferecer aos pais exemplos de intervenções e de relação com a criança, ajudando-a a reconhecer a função educativa da escola, bem como captar nos pequenos os seus interesses, anseios, críticas e valores.

De acordo com Kishimoto (2002, p. 107), além das questões que mobilizam os professores que atuam com a primeira etapa da Educação Básica, estão “as políticas públicas de Educação Infantil, o financiamento, a organização de projetos pedagógicos, a formação profissional, a integração entre o educar e o cuidar e a discussão de prática pedagógica”. Assim, tais fatores atrelados aos encontros e desencontros na formação dos profissionais e situações consideradas como avanços e retrocessos na caminhada da constituição da área da infância influenciam para o bom trabalho nas instituições.

De tal maneira, é preciso formar o professor que é também investigador, buscando uma estrutura curricular que priorize a investigação, pois o cotidiano das escolas é bastante complexo e teorias não poderiam explicá-lo sozinhas, o que significa dizer que “atribuir à formação pedagógica estatuto científico, aliando a investigação e a formação, parece ser o caminho para a

construção de um novo perfil profissional” (KISHIMOTO, 2002, p. 111).

Para o processo de formação continuada do professor, as equipes pedagógicas das instituições carecem de efetivas possibilidades de estudo e têm o papel essencial de desenvolver estudos e discussões permanentes, que edifiquem a formação e não a deixe reduzida aos intervalos de início, meio e final de ano letivo ou no caso de professores das redes públicas, cursos realizados em final de mandatos administrativos (CHAVES, 2014).

Diante das colocações acerca da formação dos professores, bem como os desafios enfrentados sobre os processos formativos e ações docentes, a possibilidade que se apresenta à organização de uma proposta de capacitação é:

[...] estruturar um projeto de trabalho capaz de atender às necessidades e interesses de professores e crianças. As particularidades locais, aquelas dos centros municipais de Educação Infantil e das escolas infantis precisam ser contempladas, sem perder a dimensão dos aspectos gerais que envolvem a educação atual. Deve-se estabelecer uma mediação entre o cotidiano do centro ou escola e as discussões que norteiam a educação em nosso país na atualidade, com especial atenção às concepções de homem, sociedade e educação (CHAVES, 2014, p. 128).

Diante do exposto, a capacitação do profissional, ainda que tenha as melhores intenções, não pode limitar-se às oficinas pedagógicas ou minicursos, ou à sugestão de procedimentos didáticos fragmentados, pois precisa de conhecimento com significado, o que sem estudos e sem reflexão edificaria uma rotina sem encanto, sem aprendizado, sem som, desprovida de referencial teórico-metodológico, sem o encanto do som, das músicas, histórias e poesias (CHAVES, 2014).

Assim, de acordo com Chaves (2014), o desafio é proporcionar uma formação cuja característica seja a atribuição de sentidos e significados humanos, não se reduzindo ao conhecimento sobre o fazer, mas conduzindo à reflexão e compreensão dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa, em suas necessidades e do potencial humanizador nas crianças.

Para Kramer (2003), é preciso resgatar a identidade do professor, e refletir sobre os profissionais que atuam com crianças, pois todos têm diferenças, histórias singulares e experiências acumuladas de vida e formação, assim, de acordo com suas trajetórias, construíram a maneira como veem o mundo, as crianças e a si próprios e tudo isso deve ser considerado em seus processos formativos e trabalho cotidiano.

Os professores também precisam se constituir como profissionais, não aceitando serem chamados ou tratados como tios e tias, pois tal denominação reforça os mecanismos de desvalorização, desqualificação e desprestígio, esvaziando seu caráter profissional e deixando até mesmo de ser chamado pelo nome e “nesse título de pouco poder, defendido por professoras como único bem que parece restar-lhes, encontramos marcas de classe social, histórias de desigualdade e exclusão, discriminação de gênero, etnia, preconceitos sofridos, dificuldades enfrentadas” (KRAMER, 2003, p. 11).

Reconhecer-se como profissional é também dar reconhecimento aos que são atendidos nas creches e pré-escolas, pois, assim como os professores, as crianças têm sua identidade e, ainda que sejam sujeitos de pouca idade, devem ser vistas como são, porque, mais que alunos, são crianças. De tal forma, sem deixar de lado a profissionalidade, “podemos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas interações, ver suas produções. Entendê-las dessa maneira não significa, contudo, abrir mão de nosso lugar e de nosso papel como adultos, de nossa experiência e autoridade” (KRAMER, 2003, p. 11).

Kramer (2003) destaca que é essencial para a implementação de projetos e garantia do direito à voz, portanto democrático, um trabalho coletivo que resgate as histórias de todos os envolvidos nos processos educativos, sejam professores, crianças, famílias, suas trajetórias profissionais e as histórias das propostas dos projetos, de forma a valorizar o que cada um conhece, fez, experimentou, a ponto de possibilitar que a ajuda mútua aconteça e juntos leiam, vejam, estudem e reflitam.

Diante do exposto, professores e crianças são sujeitos sociais, de cultura e como tal “têm o direito a experiências de cultura - brincadeira, literatura, cinema, museus, música, pintura - e arte em geral” (KRAMER, 2003, p. 13), isto significa que a discussão da infância enquanto categoria social e histórica, permite que se pense uma educação de forma mais democrática. Assim, todas as crianças têm o direito à educação de qualidade, com um espaço digno e sadio, que propicie o conhecimento, com professores que, também vistos enquanto sujeitos sociais, produzem cultura e são sujeitos de história. É preciso considerar que:

Em condições precárias, não se educa (nem se ensina nem se cuida). E aqui reside a maior urgência: precisamos de professores que sejam respeitados nos seus direitos (inclusive o direito à formação, revertendo a situação atual no contexto brasileiro, em que profissionais ganham não pelo nível que alcançam em sua escolaridade, mas pelo nível de escolaridade em que trabalham assim, os que atuam com a criança pequena são ainda mais desvalorizados (KRAMER, 2003, p. 13).

Afirmção que reforça a necessidade dos investimentos públicos para que em seu cotidiano os profissionais tenham condições de assegurar a democratização da Educação Infantil de qualidade e possam ver as crianças como cidadãos de pouca idade e, assim, as eduquem com dignidade, contribuindo para a garantia da promoção da qualidade na efetivação dos direitos de todas as crianças, indo contra as desigualdades, barbáries e outras formas historicamente impostas de exclusão e todas as formas de violência (KRAMER, 2003).

Daí a necessidade de se pensar a qualidade da formação dos professores nas universidades brasileiras, suas perspectivas ideológicas, projetos de educação e sociedade na qual acreditam e as consequências do trabalho pedagógico que exercem diante desta sociedade que manipula e transforma os indivíduos em nome de um desejo de consumo proposto pela lógica do capital.

É preciso que se pense a estrutura conceptual da formação dos professores e os objetivos dos processos formativos, levando em conta que, nos dias atuais, a degradação, a mercadorização do trabalho pedagógico e outras situações adversas afetam a realidade dos que atuam na educação e a qualidade da educação oferecida as nossas crianças, por isso, na subseção seguinte, a pesquisa trata de elementos relacionados às realidades das professoras, dando a elas a voz e a oportunidade de relato de suas experiências.

4.2 Contextualizando o caminho da pesquisa

Gamboa (2013) situa a pesquisa como um processo metódico de busca de respostas para problemas da nossa realidade histórica e social, a fim de que as pesquisas contribuam para a realidade objetiva, não sendo um reforçador das dominações ou reproduções sociais, mas agente de produções, apropriações e utilização do conhecimento para elaboração de outros novos. A busca da apreensão

do fenômeno em seu trajeto histórico e suas inter-relações com outros fenômenos se torna importante para um enfoque crítico-dialético, que considera processos de transformação, contradições e potencialidades. Dessa forma, o homem é capaz de conhecer e com o conhecimento são reveladas suas alienações e opressões, de forma que analise criticamente sua realidade, e suas ações (práxis) transformem e emancipem.

A práxis, elevada à categoria epistemológica fundamental, transforma-se em critério de verdade e de validade científica. A práxis significa reflexão e ação sobre uma realidade buscando sua transformação; transformação orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade do indivíduo e da humanidade em seu trajeto histórico (interesse crítico) (GAMBOA, 2013, p. 75).

A verdade, portanto, é tida como o resultado do consenso intersubjetivo da comunidade científica, tendo caráter relativo, pois pode ser considerada verdade para um grupo e outro não, fazendo-se ainda mais relativa quando ocorre em um determinado momento histórico, contexto ou cenário específico. De tal forma, a pesquisa permite a práxis do sujeito que age e reflete sobre sua realidade social, questionando criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e a potencialidade da ação transformadora (GAMBOA, 2013).

Desta forma, este estudo se fundamenta nos princípios do Materialismo Histórico e Dialético e dialoga com estudiosos da área da infância e da Educação Infantil, que se relacionam com tal pressuposto teórico, pois este permite o conhecimento da realidade histórica em um processo de apropriação teórica, a fim de transformar a realidade histórico-social.

Na compreensão do método científico elaborada pela perspectiva do Materialismo, há dois processos integrados dialeticamente, o investigativo e o expositivo, considerando que toda descoberta precisa ser exposta, mas de maneira científica, pois a fundamentação dá valor à exposição, uma vez que é necessário que se capte adequadamente a matéria e analise suas várias formas de evolução, assim como é necessário rastrear sua conexão íntima (GAMBOA, 2013). Para tanto, como metodologia, optou-se pela pesquisa de caráter bibliográfico e pesquisa de campo, pois é preciso que se produzam novas respostas, superando diferentes desvios e condicionantes que “reduzem a capacidade de compreensão da problemática da realidade e a dimensão transformadora da pesquisa” (GAMBOA, 2012, p. 15).

Severino (2016) ressalta que a pesquisa bibliográfica é importante, porque permite o estudo de registros de pesquisas já realizadas anteriormente como documentos impressos, livros, artigos e teses, entre outros. Além disso, utilizar-se de dados ou categorias já trabalhadas por demais pesquisadores sobre os temas afins possibilita que se trabalhe a partir do que já é conhecido sobre o objeto.

Dialogando com a pesquisa bibliográfica, portanto, optou-se pela pesquisa de campo, que tem como objeto e fonte de estudos o meio ou o ambiente, assim, a coleta de dados acontece em condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo observados sem a intervenção ou manuseio por parte do pesquisador, abrangendo “desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos analíticos” (SEVERINO, 2016, p. 132).

A pesquisa bibliográfica relacionada à pesquisa de campo permite a articulação entre leitura teórica e realidade, pois, para Severino (2007, p. 135), “a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico”. Desta maneira, o trabalho não se reduz a um levantamento e exposição de fatos ou uma coleção de dados. Assim, “só a teoria pode caracterizar como científico os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos” (SEVERINO, 2007, p. 135)

Considerando que o objetivo principal deste estudo é conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada., optou-se pela entrevista semiestruturada, com professoras que atuam com crianças até cinco anos de idade do município de Londrina.

A entrevista é um instrumento de avaliação e investigação que permite que as respostas dos participantes tragam amplas indagações que resultam de hipóteses que surgem, e, neste contexto, o pesquisador pode fazer novas mediações considerando as respostas dadas pelo entrevistado. Tais questionamentos permitem que sejam levantadas novas hipóteses, favorecendo, além da descrição dos fenômenos sociais, a explicação e compreensão em sua totalidade, mantendo também a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista, de acordo com Severino (2007, p. 133):

[...] é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam sabem, representa, fazem e argumentam.

Tal instrumento de coleta, segundo Severino (2007), pode ser não diretiva, que colhe informações dos sujeitos a partir de seu discurso livre, ou estruturadas, como em nossa pesquisa. Nesta última modalidade, as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna, se aproxima do questionário, porém não é impessoal como ele. Sendo assim, as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, relacionadas à bibliografia estudada, possibilitarão a este trabalho a relação entre referenciais teóricos, a formação e ação docente das professoras pesquisadas.

4.2.1 Diálogo com os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa oito professoras que atuam na Educação Infantil, no município de Londrina, no período entre novembro de 2019 e abril de 2020. Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa: “O trabalho docente na pré-escola e a articulação com o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos” em parceria com o projeto: “O social e o cultural na formação e práxis educativa: implicações da teoria histórico cultural e pedagogia histórico crítica no ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano na educação escolar” cujo número do Comitê de Ética é 04455018.0.0000.5231.

Sobre a contextualização do campo, foram selecionadas oito professoras de diferentes escolas, tanto municipais, quanto particulares, entretanto, o intuito do estudo não é fazer uma comparação entre as redes ou instituições, mas perceber diferentes realidades no mesmo município.

As entrevistas foram realizadas com agendamento prévio e fora do horário de trabalho das professoras, em uma sala reservada para que pesquisadora e professora pudessem interagir com tranquilidade e até mesmo para preservar a identidade das entrevistadas, evitando possíveis constrangimentos na resposta de alguma questão, caso se sentissem desconfortáveis. As entrevistas foram gravadas para um melhor aproveitamento da coleta de dados e transcrita respeitando de

forma idêntica à fala das professoras.

A entrevista aborda, em sua primeira parte, questões sobre os dados pessoais e profissionais das participantes, tais como: idade, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na Educação Infantil. Na segunda parte, foram elaboradas quatro questões que cobriram os seguintes aspectos: conteúdos relacionados à Educação Infantil no curso de formação inicial e a contribuição para a prática docente; relação entre teoria e prática nos processos formativos, bem como divergências ou convergências nesse processo; dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho no cotidiano das instituições; estratégias para a participação em cursos, eventos e outras formas de formação continuada, assim como o papel da escola nesse processo (apêndice A).

A idade das participantes varia entre 25 e 45 anos de idade. Sobre a formação inicial, duas realizaram o magistério, uma delas cursou a graduação ao longo de sua atuação, conforme exigências legais, e outra atua como professora na Educação Infantil e ainda está cursando Pedagogia, e sobre as das demais professoras, todas têm a graduação na área. Quanto à formação continuada, quatro participantes realizaram curso de Pós-graduação *Latu Sensu* e, entre elas, uma cursa também o *Stricto Sensu*, as demais entrevistadas não possuem curso de pós-graduação, conforme demonstra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Mapeamento da formação inicial e continuada

Participante	Idade	Formação inicial	Formação continuada	Tempo de docência	Atuação na Educação Infantil
P1	39 anos	Pedagogia Faculdade Catuaí	-	10 anos	10 anos
P2	28 anos	Pedagogia UEL	-	4 anos	4 anos
P3	45 anos	Magistério e Pedagogia Unicesumar	Latu Sensu: Psicomotricidade (EAD) Arte (EAD)	11 anos	11 anos
P4	27 anos	Pedagogia Unifil	-	8 anos	7 anos
P5	30 anos	Pedagogia UEL	Latu Sensu: Informática na Educação Stricto Sensu Educação (cursando)	2 anos (mais 4 no PIBID)	2 anos (mais 4 no PIBID)
P6	25 anos	Pedagogia UEL	Latu Sensu: Trabalho	7 anos	4 anos

			pedagógico na Educação Infantil		
			Latu Senu: Alfabetização e Letramento		
P7	Não informado	Pedagogia UEL	Latu Senu: Docência no Ensino Superior	15 anos	15 anos
P8	26 anos	Magistério e Cursando Pedagogia Unopar	-	2 anos e 6 meses	2 anos e 6 meses

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas realizadas entre 2019-2020 (2020)

Analisando o quadro é possível perceber que a maioria das professoras têm graduação e estão em consonância com a determinação da LDB (1996) que permite a formação em modalidade normal, determinando em seu artigo 62 que:

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) (BRASIL, 1996).

De acordo com Carvalho e Oliveira (2016), após a Constituição Federal (1988) e a regulamentação pelo artigo 87, §4º, da Lei 9.394/96, que estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, foi a primeira vez na história da educação brasileira em que foi formulada uma Política Nacional de Educação Infantil.

Ainda que tal inciso fosse revogado pela Lei nº 12.796, de 2013, refletiu e reflete ainda hoje em nossa realidade, pois, a partir da promulgação, surgiram cursos que não tinham por objetivo a formação qualitativa dos professores, mas buscavam apenas o cumprimento da lei, porque os que atuavam nas séries iniciais, bem como os da Educação Infantil, se engajaram na busca de seu diploma (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016).

Outro fator que contribuiu com esta lacuna na formação foi o fato da década de 1990 ser um período de reformas na educação no país, marcado pela produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos que tomaram por base as recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, que se

voltavam à produtividade de mercado, “que levaram - e ainda levam - os profissionais a uma corrida desenfreada pela formação superior em cursos rápidos, menos onerosos e muitas vezes com qualidade duvidosa” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016 p. 5).

Peroza e Martins (2016) discutem o processo formativo desenvolvido no curso de Pedagogia como primeiro passo na construção da profissionalidade docente para a atuação na primeira infância, considerando as especificidades desta etapa da educação, mas destacam, entretanto, que os cursos de licenciatura enfrentaram dificuldades históricas em sua consolidação ao longo dos anos, afirmando que:

[...] podemos dizer que, no que se refere à formação de professores para a Educação Infantil, sua trajetória de lutas provocou a necessidade de se instituir uma legislação que respondesse a problemas históricos. Contudo, a realidade educativa da criança e a formação dos professores são tão complexas que ainda apresentam desafios para sua efetivação. Desta forma, entendemos que é no fazer cotidiano dos profissionais da educação que se pode encontrar os elementos necessários para sua formação (PEROZA; MARTINS, 2016, p. 812).

A promulgação da LDB (1996) trouxe rompimentos de uma trajetória de atendimento majoritariamente de cunho assistencialista, muitas vezes precário, e vinculou-se à ideia da escolarização entendida como um período de preparação para o ensino fundamental, o que trouxe consequências para a formação do docente, pois pode-se afirmar que a valorização da especificidade do trabalho realizado com crianças de 0 a 5 anos influencia no que se espera das ações a elas direcionadas, portanto, da formação dos professores atuantes (PEROZA; MARTINS, 2016).

Kishimoto (2002) afirma que problemas na formação do professor acumulam-se desde tempos passados, em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação, refletindo em contradições percebidas em cursos que são amorfos, não respeitam as especificidades da Educação Infantil, pois:

[...] ao exigir um corpo de conhecimentos capaz de perceber especificidades para as crianças de 0 a 6 anos e de 7 a 10 anos, as práticas adotadas, de um curso sem diferenciação para formar profissionais a fim de educar crianças de 0 a 10 anos, representam desencontros de concepções e de ações, conduzindo a Educação Infantil ao reboque das séries iniciais do ensino fundamental (KISHIMOTO, 2002, p. 107).

Há, então, uma escolarização da Educação Infantil, com práticas que não reconhecem a especificidade desta etapa da educação, pois a formação dos profissionais é generalizada, perdendo solidez e não compreendendo a complexidade do saber e fazer pedagógico. A pouca clareza do perfil do profissional acarreta em cursos que não equilibram o conhecimento pedagógico e os conteúdos destinados à apreensão dos conhecimentos do mundo, voltando-se à formação teórica sem prática reflexiva ou à prática ignorando o perfil pesquisador do profissional (KISHIMOTO, 2002).

Além da formação inicial, se destaca a formação em serviço das profissionais em questão, e, nesta pesquisa, das oito participantes, quatro deram continuidade aos estudos e em pós-graduação – apesar de uma delas mencionar a questão da qualidade do curso que realizou – ou afirmaram na entrevista que têm a intenção de se especializar, dando continuidade à formação, o que demonstra a valorização da formação em serviço.

Peroza e Martins (2016) destacam a relevância da formação dos professores e afirmam que a teoria adquire significado estando vinculada a uma problemática que se origina da prática e esta só pode ser transformada se for compreendida em suas múltiplas determinações, em suas profundas raízes e atrelada ao saber sistematizado. Deste ponto de vista, considerar as práticas dos professores e as condições que têm para atuação, bem como suas possibilidades de formação em serviço, destacam-se como necessárias.

Sobre o tempo de atuação no magistério, verificou-se que duas professoras trabalham não só na Educação Infantil, mas também no Ensino Fundamental; as demais atuam, desde o início da carreira, somente na Educação Infantil. A professora com menos tempo de serviço trabalha por dois anos em escola, porém, participou do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) ao longo da graduação, mantendo-se em contato com a área por quatro anos, totalizando seis anos de experiência na Educação Infantil. A professora com mais tempo de docência, quinze anos de experiência no total, atua desde o começo da carreira com crianças de zero a cinco anos de idade.

4.3 Saberes e fazeres a partir dos processos formativos: o que dizem as professoras

Na história da formação docente, é possível verificar a predominância de dois modelos que se encarregavam da formação dos professores, em universidades e demais instituições de Ensino Superior, sendo que em um prevalecia a formação voltada para a prática e outra, dando ênfase maior na teoria. Entretanto, a formação do professor em um processo intencional e organizado não exclui nenhum dos aspectos (SAVIANI, 2011).

Assim, o trabalho docente é condicionado pela formação. Ao assumir o caráter consensual de “uma boa formação se constitui em premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente qualitativamente satisfatório” (SAVIANI, 2011, p. 16), se assume dizer que a formação precária, da mesma maneira, tende a repercutir negativamente no trabalho do professor nas instituições. Sendo assim, a formação inicial do professor precisa abranger os conteúdos voltados à sua futura atuação, bem como o capacitar didática e metodologicamente para o trabalho.

Na Questão 1, ao perguntar às participantes se receberam conteúdos relacionados à Educação Infantil no curso de formação inicial e de qual maneira as temáticas contribuíram para a sua prática docente, observou-se que cinco das professoras afirmaram ter recebido conteúdos sobre a referida área, por meio de disciplinas específicas. É possível identificar, no depoimento das professoras P2, P5, P6, P7 e P8⁸, que a formação inicial contribuiu com a prática e mudança de concepção, levando-as a perceber, dentre outras coisas, a importância do planejamento, das rotinas e de pensar o que é adequado para cada faixa etária.

P2: Sim, nós recebemos formação durante o curso. A gente tinha uma matéria só para a Educação Infantil, outra voltada para o planejamento, primeiro era planejamento ‘pra’ Educação Infantil e depois para o Fundamental. E contribuiu, a gente tinha oficina de contação de história em algumas disciplinas e isso por exemplo, foi algo que contribuiu, porque é algo que a gente faz bastante hoje e os outros conteúdos também, de uma forma geral [...] Nunca nada dessas coisas que a gente tem que fazer, essas coisas manuais e nada disso a gente vê e seria legal que tivessem mais oficinas assim.

⁸ Utilizando critérios éticos, serão adotadas as siglas P1, P2, P3... para se referir às professoras participantes da pesquisa.

P5: Tive disciplinas voltadas para a Educação Infantil no primeiro, segundo e terceiro ano da graduação e contribuiu sim, porque aprendemos sobre os conteúdos e como fazer planejamento, e também tivemos o estágio e fiz portfólio. As aulas me ajudaram a ver a rotina e pensar nos conteúdos voltados “pra” cada faixa etária da Educação Infantil, no caso né. Participei do PIBID de março de 2014 a agosto 2017 e ele era voltado para a Educação Infantil, em 2 CEMEI’s públicos de londrina, o que foi muito bom, porque sem ele eu não teria experiência nenhuma na área, o estágio ajudou, mas foi pouco tempo.

P6: No curso de graduação nós recebemos sim disciplinas voltadas especificamente para a Educação Infantil, com temas que tratavam também da primeira infância e assim, eu vejo hoje pela minha atuação que essas disciplinas contribuíram tanto para o conhecimento da legislação, do que é correto abordar na Educação Infantil, de tudo o que envolve os direitos e deveres dos alunos, mas também de nós professores. E na minha prática, o que eu tirei “pra” mim são inúmeros aprendizados. [...] Então essas disciplinas contribuíram “pra” eu entender a Educação Infantil como uma etapa essencial e primordial da Educação Básica e que nela, as crianças, através do brincar vão adquirindo conhecimentos que são a base para as próximas etapas “né”. Também levo comigo a parte do respeito à individualidade da criança, essa especificidade que cada criança tem, respeitar o tempo de cada criança, porque as vezes a gente quer uma sala homogênea, que todo mundo faça a mesma coisa e que todo mundo seja do mesmo jeito e não, não é assim! Então eu aprendi que cada criança tem seu tempo e que elas aprendem também de maneiras diferentes, então a gente tem que trabalhar com elas, sempre proporcionando experiências diferentes, enriquecedoras e significativas e assim, eu defendo muito o brincar, então é proporcionar tudo isso “pra” criança através do brincar.

P7: Eu tive sim, tanto que quando eu fiz a graduação, no último ano a gente escolhia entre supervisão e orientação ou Educação Infantil, que é a habilitação. Eu escolhi a habilitação para a Educação Infantil, onde a gente recebeu conteúdos relacionados à legislação da Educação Infantil, o RCMEI que é o documento oficial, recebi disciplinas sobre como fazer portfólios, o que deve ter um portfólio, recebi algumas coisas que a gente pode trabalhar como a prática lúdica. [...] Teve a teoria sim, ajudou, embasou, mas muita coisa a gente teve que adaptar e relacionar à prática.

P8: Eu recebi sim conteúdos voltados à Educação Infantil, e isso contribuiu na hora da prática, conforme a professora ia passando os conteúdos, abordando os temas, quando a gente foi para a prática, fomos vendo a realidade e ligando o que aprendemos na teoria com a prática.

Da mesma forma, tais conteúdos não foram por algumas destas professoras mencionado como preparação para o Ensino Fundamental, mas como conhecimentos base para o desenvolvimento nas próximas etapas, sendo o ensino promovido por meio do brincar e das diferentes e ricas experiências planejadas e contempladas na rotina das instituições. Outro ponto mencionado pela professora P6 foi a respeito da contribuição da sua formação inicial para a sua concepção sobre as

crianças, tendo sensibilidade para identificar e compreender a individualidade, especificidade e identidade de cada sujeito, afirmação que vai ao encontro do que é consentido por diversos autores da área da Educação Infantil. Esta professora também destaca que:

P6: Essas disciplinas contribuíram primeiro pra perceber que diferente do que algumas pessoas dizem e que eu também achava antes de entrar na graduação, que a Educação Infantil é só pra brincar, uma fase preparatória e não levava (essa etapa) muito a sério e depois que tivemos essas disciplinas, que começamos a estudar, que a gente começa a ir pra escola e perceber.

O ponto de vista inicial desta professora foi, ao longo da graduação, aprimorando-se ao participar das disciplinas específicas sobre a área e teve a oportunidade de reconhecer e valorizar a brincadeira e a função da Educação Infantil, o que destaca a importância da formação inicial de qualidade para os futuros professores. Portanto, ainda que ocorram avanços, especialmente do ponto de vista legal no sentido de desmistificar sua função como preparação para o Ensino Fundamental, o reconhecimento das instituições como espaços de educação e desenvolvimento infantil, por vezes, não se apresenta consolidado na concepção dos profissionais e comunidade.

As professoras P2 e P7 afirmam que em seu cotidiano há divergências ou adaptações quanto à aplicação na prática, sendo que, por vezes, não aplicam o que aprenderam na graduação ou não veem que todas as práticas têm como base a formação. Os depoimentos expõem os conhecimentos basicamente teóricos, como foi possível observar nas falas:

P2: “Claro que na prática é bem diferente, porque a gente recebe muita teoria. Eu me lembro que tudo era “texto, texto, texto”... e coisas básicas assim, por exemplo, mas quando eu estou na Educação Infantil eu tenho que cantar com as crianças e eu nunca ouvi uma música na faculdade.”

P7: Ajudou bastante sim, é, não posso dizer que não, porém, na realidade, a gente vai adaptando algumas coisas, que a gente vê que na teoria acabam não funcionando, se eu aplicar simplesmente a teoria, acaba não funcionando.

De modo geral, as respostas das participantes demonstram que as ações são pautadas pelas teorias aprendidas e consolidadas ao longo da formação inicial, ainda que nem sempre os conteúdos sejam efetivados no trabalho com as crianças. Isso permite perceber a necessidade de as professoras conhecerem o

cotidiano da escola na teoria e na prática. Diante das especificidades do trabalho educativo, é preciso “[...] romper com a visão preconceituosa que a sociedade em geral e até mesmo algumas professoras, muitas vezes dirigem as questões referentes aos cuidados no interior das instituições” (ASSIS, 2006, p. 100).

Neste sentido, faz-se necessário a reflexão sobre a própria atuação, que não deve ser abstrata e sem fundamentação, pois é preciso a articulação entre teoria e prática, por meio de uma sólida formação. Perceber a contribuição dos conhecimentos teóricos, mas não os aplicar em prática, remete à crítica feita por Silva (2014), quando afirma que as instituições devem, além do conhecimento teórico, relacionar o cotidiano das instituições, a fim de que haja uma práxis, pensando em uma formação profissional “[...] não apenas competente ao domínio de conhecimentos especializados, mas, também, conscientes do seu papel social transformador” (SILVA, 2014, p. 85).

Tais questões podem ter relação com a proposta das instituições, que, por vezes, centram sua atuação e conteúdos formais elementares quantitativos, sem sentido e significado e com pouca ênfase na formação qualitativa da humanização dos futuros professores, que deveriam ter sua formação “omnilateral”, sendo desenvolvidos em suas dimensões intelectuais, corporais e tecnológicas para ressignificar a escola e o seu trabalho (SILVA, 2014, p. 87).

As ações educativas exigem constante atualização. Assim, o professor universitário deveria observar o desenvolvimento humano de seus alunos nas possibilidades de ensino, pesquisa e extensão para formá-los e, além disso, manter-se em formação contínua com realização de pesquisas, participação em bancas, exercendo uma práxis e ampliando seu olhar em relação ao trabalho educativo que exercerão (SILVA, 2014).

Para Silva (2014), a produção da consciência, portanto, se dá no campo da vida real, no exercício da profissão, estudos e atividades de aprendizagem, sendo que o educador precisa ser educado, formado continuamente, tendo a compreensão das contradições reais de seu trabalho, buscando superar as estruturas que o desumanizam, ressignificando seu trabalho seja no ensino superior ou básico.

Ainda sobre a Questão 1, três professoras - P1, P3 e P4 - mencionaram que a formação inicial pouco contemplou os conteúdos da Educação Infantil ou não foram suficientes para embasar a prática em sala de aula. Pelos

depoimentos observa-se que a formação inicial das três participantes não foi suficiente para uma mudança significativa na prática pedagógica, o que demonstra fragilidades existentes nos processos formativos.

P1: Foi mais na área da psicologia. Sobre a prática em sala, da metodologia de aplicação em sala, quase nada, aprendi mais na prática mesmo. Fazemos o estágio no infantil, e foi só uma semana, contribuiu pouco.

P3: Então, no magistério nós tivemos mais atividades relacionadas à prática mesmo “né”, eu percebi que com o magistério eu saí mais preparada. Já na pedagogia, eu senti que saí um pouco crua “né” (risos), é porque no magistério você tem mais coisas no concreto, vimos muitas coisas que se pode trabalhar com a criança no concreto mesmo, então juntou aquela vontade de estar atuando em sala e esses materiais, e percebi que para mim, o magistério foi muito mais gratificante que a pedagogia. Não que a pedagogia não trouxe nenhum conhecimento, ela sempre traz uma bagagem de conhecimento e você pega aquilo que é bom “pra” você e o que você acha que não é você deixa, então, eu vi que no magistério eu tive mais retorno para aquilo que eu estava procurando.

P4: Recebemos o conteúdo só da grade de graduação de pedagogia, nada extra, só com o texto os artigos bem sucintos no início da faculdade. E na verdade contribuiu pouco com o que vejo hoje na minha realidade. Na verdade, contribui assim, como uma base só “né”, Piaget, Vygotsky, Saviani, Ana Teberosky, Paulo Freire. Contribuiu só para dar um norte, mas não foi o fundamental mesmo, o que é fundamental, a gente vai atrás por si só.

É importante observar que, segundo a professora P3, há uma diferença entre o magistério e a graduação, visto que, no primeiro, o foco é dado nas situações cotidianas das instituições e, no segundo, os estudos foram demasiados teóricos, afirmando que com o curso em nível médio sentiu-se preparada para o trabalho docente, e por outro lado, com a graduação ainda esteve “crua” para as aulas, obtendo menos retorno para o que procurava em sua formação.

Os cursos de magistério, sendo uns dos primeiros a serem desenvolvidos para a formação dos professores, tendo origem nas primeiras décadas do século XIX e estando vigente por um longo tempo, esteve a cargo das Escolas Normais em nível médio, numa perspectiva de formação de professores para as primeiras letras, ampliando-se para o primário e se consolidando em sua maioria através dos Centros de Formação para o Magistério (CEFAMS) (GATTI, 2012).

Tais cursos, entretanto, foram transferidos para o Ensino Superior por determinação da LDB (1996) e aos poucos as Escolas Normais de Ensino Médio

foram sendo extintas, deixando de funcionar em alguns estados e sendo substituídas pelas Escolas Normais Superiores e pelos cursos de Pedagogia, fazendo com que os professores formadores dos cursos fossem transferidos e, nem sempre os docentes mostravam-se preparados para a tarefa de formar os profissionais para os anos iniciais e assim, “o que se observou nas redes escolares foi algum desconforto dos professores e gestores em relação ao preparo dos alfabetizadores e dos educadores infantis” (GATTI, 2012, p. 161).

Sobre os cursos de graduação, Gatti (2012) afirma a importância da formação teórica, mas a generalidade com que se apresenta em algumas ementas é preocupante, assim como a ausência de diálogo com os conhecimentos advindos do mundo do trabalho docente e da educação básica. De tal forma, complementa que a formação teórica é necessária, mas insuficiente para a integralização de um profissional da docência para a Educação Infantil, Ensino Fundamental ou outras atuações da profissão.

Sobre essa questão, Saviani (2009) critica a existência de dois modelos igualmente embaraçosos relacionados à formação do professor, sendo que um é centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e outro é um modelo de aspecto pedagógico-didático. Para o autor, estes modelos são:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 149).

Por um lado, a formação cultural-cognitiva se esgota na cultura geral e busca o domínio específico de conteúdos da área de conhecimento que o professor lecionará, com o domínio do que será adquirido na prática com mecanismos próximos a um treinamento em serviço. Por outro lado, outro modelo, contrapondo-se ao primeiro, defende que a formação do professor se efetiva diante do preparo pedagógico-didático, entretanto, para ser uma formação completa, as instituições devem assegurar ambos aspectos indissociados na função docente (SAVIANI, 2009).

Da mesma forma, Kishimoto (2002) reconhece a existência de desencontros, apontando que há, no mínimo, dois problemas em cursos de

Pedagogia e Normal Superior, sendo: “1) cursos de formação teóricos com ausência da prática reflexiva e 2) perfil profissional que ignora o profissional pesquisador da prática pedagógica.” (KISHIMOTO, 2002, p. 108). A pouca clareza do perfil dos profissionais, portanto, se reflete na configuração curricular, porque são ofertados aos professores cursos enciclopédicos, fragmentados ou distantes de sua prática pedagógica, porém, a formação requer equilíbrio entre os conhecimentos pedagógicos ou apreensão dos conhecimentos de mundo.

Resgatando o processo histórico, é importante ressaltar que nos cursos de formação de professores no Brasil, muitas foram as propostas e as configurações em diferentes épocas, sendo que no século XIX foram promovidos os cursos específicos das “primeiras letras”, com a criação das Escolas Normais, que correspondiam inicialmente ao nível secundário e em seguida, no século XX ao Ensino Médio e tais cursos continuaram a acontecer até a promulgação da LDB (1996), quando é postulada a formação docente em nível superior, em um prazo de dez anos para a instauração total (GATTI, 2010).

Conforme Gatti (2010), a partir do século XX são percebidos manifestos de preocupação com a formação em cursos regulares e específicos dos professores para o “secundário”, que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, pois até então, o trabalho era exercido por professores liberais e autodidatas em um número pequeno de escolas e alunos. A partir da formação de bacharéis em algumas universidades, no final dos anos de 1930 para outros cursos e em 1939, o modelo foi aplicado também aos cursos de Pedagogia, acrescenta-se um ano com as disciplinas da área da educação para a obtenção da licenciatura, formação que foi conhecida popularmente como modelo “3 + 1”.

Em 1986 fora aprovado o parecer nº 161 pelo então Conselho Federal de Educação, estabelecendo a Reformulação do curso de Pedagogia, regularizando a formação para a docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, e a grande maioria dos cursos mantinham a vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. Após a LDB (1996), foram aprovadas Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, entretanto, para a graduação em Pedagogia, foi instituído somente em 2006, depois de muitos debates, incluindo também a formação de professores para a Educação Infantil (GATTI, 2010).

Para Gatti (2010) aos cursos foi delegada a responsabilidade de

formação de profissionais com diferentes e diversas atribuições, englobando dentre outras habilidades, a de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, projetos, produção difusa de conhecimentos, enfim, postulações que criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular que ainda não é bem equacionada, sendo realizada de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino.

Diante do exposto, é possível perceber que, historicamente os cursos de formação estiveram desde sempre uma formação polivalente para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental e especialista de disciplina para os demais. Isso acarretou na diferenciação do valor social para os professores de ambos níveis de ensino, ficando histórica e socialmente instaurados resquícios que vigoram até os dias de hoje nos cursos, carreiras, salários, representação da comunidade social, da acadêmica e política, mesmo com a exigência de formação em nível superior de todos os professores da Educação Básica (GATTI, 2010).

Saviani (2009) afirma que a elevação do professor ao nível superior nos estudos deveria permitir que o mesmo tivesse uma base da cultura geral e também da clássica e das científicas, sendo que estes futuros professores poderiam adquirir, nos cursos formativos, um reparo profissional “bem mais consistente, alicerçado numa sólida cultura pedagógica” (SAVIANI, 2009, p. 150). Entretanto, manifestou-se o risco de que tal formação fosse neutralizada pela força de conteúdos culturais-cognitivos, secundarizando exigências pedagógicas, o que faz com que os novos professores tenham grande dificuldade de atender às necessidades específicas das crianças pequenas, seja na Educação Infantil ou no ensino fundamental.

Freitas (1992) afirma que, no Brasil, boa parte dos problemas relacionados à formação não depende de grandes formulações teóricas, mas práticas, no interior das agências formadoras, especialmente escolas normais e universidades ou nas agências contratantes como secretarias ou ministérios de educação. Ou seja, no campo das ideias, há um consenso sobre as necessidades formativas dos professores, porém, estas não se convertem na realidade dos cursos de forma efetiva e duradoura.

Na análise da Questão 1, foi possível verificar que das oito professoras, cinco afirmaram ter recebido conteúdos específicos da área da Educação Infantil no curso de formação inicial, o que contribuiu com a prática

profissional. Entretanto, as demais, embora tenham tido informações sobre essa primeira etapa da Educação Básica, mencionaram a necessidade de adaptá-las no desenvolvimento do trabalho com as crianças.

Na Questão 2, quando perguntado sobre a percepção das professoras a respeito da relação teoria e prática nos processos formativos, observou-se que cinco das professoras, as participantes P1, P4, P5, P6 e P7, apontaram como necessária a relação destes aspectos e consideraram importante esse diálogo nos processos formativos dos professores da infância.

P1: Relacionei o que aprendi na faculdade com a prática depois de terminar o curso. Grande parte do que eu vi na prática, eu vi na teoria na faculdade. [...] então foi depois que eu comecei a vivência, percebi que tinha relação. Conhecia na teoria, mas como não aplicava, ficava vago, perdido. Hoje trabalhando, se vejo os materiais que tenho, percebo que o que a gente estudou, realmente tem relação com o que vejo na prática hoje.

P4: O que eu aprendi está lá na escola de alguma forma. Aparece principalmente no infantil 5 “né”, que parte da alfabetização, que inicia a alfabetização e aí a gente consegue perceber.

P5: A relação entre teoria e prática para mim são coisas indissociáveis, o que eu aprendo na teoria, com estudos, discussões e amplio meus conhecimentos e os devolvo na prática, melhorando cada vez mais meus planos de aula, minhas atividades e meu envolvimento em sala de aula com minhas crianças, adquirindo mais experiências com estudos teóricos, é possível ter mais base e direcionamento que nos mostram o caminho certo a seguir e realizar o melhor trabalho possível. Com relação a divergências ou convergências depende do contexto e das pessoas envolvidas, também da limitação de cada um, cada caso é um caso, [...]. Estamos falando de um processo formativo constante de indivíduos diversos, que pensam diferente, que reagem diferente a cada situação então é meio complexo de entender.

P6: Bom, pra começar eu acho que teoria e prática é uma coisa indissociável, elas não podem se separar, porque toda prática tem que estar sim embasada em uma teoria, porém, nos cursos de formação inicial eu acredito que a parte teórica é muito grande e a parte prática deixa um pouco a desejar, eu acho que deveria ter um equilíbrio pra gente conseguir ter a teoria e conseguir colocar ela em prática, então só os estágios que nós temos na graduação, eu acredito ainda que seja pouco, eu acredito que até mesmo nas aulas a gente via muita “teoria, teoria, teoria” e pouca prática, até nas aulas da graduação deveria ser trabalhado teoria e prática, porque aí nós íamos conseguir entender melhor como colocar essa teoria em prática, porque eu enxergo que as duas têm que caminhar juntas e eu tento o máximo possível embasar a minha prática em uma teoria, mas existem professores que a gente sabe que não fazem isso, elas aprendem toda a teoria, mas a prática é outra e são esses mesmos professores que falam que na teoria tudo é lindo e na prática não dá certo. [...]. Claro que não é sempre tudo perfeito, mas eu sempre

procurei trabalhar com as crianças de acordo com a teoria que eu aprendi e que eu acreditava que dava certo. [...] Pra quem fala que ‘a teoria é legal, mas a prática já é outra’, as vezes sim, mas não é impossível aliar teoria e prática e isso foi também uma das coisas que as disciplinas que fiz me fez enxergar na minha atuação. [...] nas aulas e nos cursos de graduação, eu sinto que por mais que os professores falem que a teoria e a prática têm que andar juntas, eu ainda sinto falta de mais prática nos cursos de graduação.

P7: Atualmente eu acho que há mais convergências, a questão de perceber a infância, da gente trabalhar com a infância e ver como as crianças aprendem. Só que tem muitas coisas ainda que divergem na minha opinião, que na teoria ainda foge um pouco, porque eles colocam uma coisa muito idealizadas e quando você vai “pra” prática, ou as crianças são diferentes daquela teoria idealizada, ou têm uma realidade diferente desta teoria. Eu atuei nos dois campos, no público e no privado e eu, particularmente prefiro o privado por conta disso, apesar de tudo, muitas vezes, quando vem uma normativa, algo do público, vem mais como imposição ‘você tem que trabalhar’, ‘você tem que mudar’ e muitas vezes, você não tem como mudar a realidade da criança “pra” trabalhar essa teoria que eles querem que você trabalhe. No privado já é diferente, não que você mude a realidade, também não tem como mudar uma realidade, mas é mais fácil, mais maleável de trabalhar, até mesmo porque os pais querem que você cobre, e você trabalha sim esse lado lúdico, porém, tentando mudar a criança, é por isso que já colocam lá, então assim, os dois pontos têm bastante, porém, eu acredito que há mais divergências em relação ao público que ao privado, mas a gente consegue trabalhar com várias coisas da teoria, tentando aplicar ali na realidade.

É possível identificar na fala das professoras que o aprendizado teórico, aliado à ação pedagógica, faz com que um trabalho de mais qualidade aconteça, de maneira que a formação inicial proporcione uma base e direcione-se para a realização do trabalho, além de permitir que se compreenda a maneira com que a criança aprende e como trabalhar com a infância. Quando não há relação entre a formação e a atuação e o conhecimento teórico não é associado à realidade das escolas, o aprendizado pode não ser aplicado, conforme afirmação da professora P1, que diz:

P1: Não sabia como aplicar, porque eu não tinha a vivência de trabalhar em escola enquanto estudava.

Nesse contexto, a preocupação com a formação continuada pode ser percebida na fala das P5 e P6. A primeira afirma que este é um processo constante, entretanto, ainda que aponte a importância da relação entre teoria e prática nos discursos das professoras, considera que nos cursos de formação

percebe-se a contraposição destas ações, de maneira que uma vem em detrimento da outra e as questões teóricas recebem maior ênfase, deixando em segundo plano o que acontece nas escolas. A segunda professora, a P6, ao encontro do que mencionou a anterior, afirma perceber que, nos cursos de graduação, muito é destinado ao teórico e faltam os conteúdos práticos.

Uma crítica percebida na fala da P6 diz respeito aos professores que afirmam ser a teoria diferente da prática, mas ela enfatiza que, apesar de haver professores que pensam de tal maneira, em sua formação inicial teve a oportunidade de desmistificar tal paradigma, fazendo o máximo para aliar sua prática com o que fora aprendido nas disciplinas da graduação. Assim, esta professora relata que, ainda que tenha a intenção e busque se pautar teoricamente, nem sempre consegue colocar em prática tudo o que conhece, mas, ainda assim, os processos convergem:

P6: Acredito também que nem sempre a gente consegue colocar em prática toda a teoria que a gente conhece e que a gente estuda, mas quando a gente está atuando com as crianças, eu acho que converge, penso que as duas têm que se conversar porque você não pode, ainda mais na Educação Infantil, sem estar embasada em uma teoria.

Sobre este aspecto, a P5 afirma que divergir ou não é algo que depende dos contextos e das limitações individuais de cada professor, sendo que há aqueles profissionais que se aprimoram com a teoria e outros que realizam tais estudos somente para cumprir protocolo e não veem contribuição no processo de ensino e aprendizagem. Afirma então, que:

P5: existem professores que aproveitam esse momento para se aprimorar, já outros que nem tanto, que realizam estudos e atividades apenas para cumprir protocolos, que não se empenham e não realizam o trabalho como se é esperado, assim como há professores que aproveitam o que podem para contribuir para o sucesso no decorrer do processo de ensino/aprendizagem.

A respeito da especificidade e característica da Educação Infantil, a professora P4 afirma que os conteúdos teóricos aprendidos foram percebidos na prática, ao atuar com crianças do Infantil 5 (5 anos), e o que aprendeu esteve relacionado à alfabetização. É possível perceber que a característica da primeira etapa da Educação Básica pode ter sido trabalhada no curso de formação inicial de maneira divergente dos autores que defendem o não adiantamento dos conteúdos propícios do Ensino Fundamental.

Já a respeito da concepção de criança, de acordo com a P7, na teoria idealizada, as crianças nem sempre correspondem ao que é percebido nas escolas, pois existem realidades diversas e o professor precisa trabalhar diante de cada situação, sendo na escola pública ou particular, o que se espera do trabalho do professor é diferente e é influenciado pelo que a família busca na escola.

Sobre a especificidade do ensino na primeira etapa da educação, Kishimoto (2002, p. 109-110) afirma que:

No Curso de Pedagogia, um mesmo plano curricular visa formar profissionais para todos os níveis da educação: Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, gestores, tecnólogos entre outros, prática que se distancia da ótica profissional. Para atender aos inúmeros propósitos”.

Assim, de acordo com a autora, é necessário considerar a pedagogia com áreas de saber educativo específico, de maneira não genérica, pois, enquanto o curso privilegiar um conglomerado de disciplinas, pouca diferenciação acontecerá nos planos curriculares, e isso se aplica a todos os níveis de educação, de tal forma que a constante mudança nos currículos e substituição ou aumento de disciplinas não é uma solução.

De acordo com Chaves (2014), antes da instituição do Ensino Fundamental de nove anos, as professoras que trabalhavam com crianças mais próximas do Ensino Fundamental tinham prioridade para os cursos de formação, pois se pensava que às crianças menores a brincadeira, somente, bastava, e se tinha a ideia de que a estas professoras eram necessários menos cursos de formação. Nesta linha de pensamento, os temas para os cursos das profissionais que trabalhavam com as crianças que entrariam no Ensino Fundamental eram relacionados à alfabetização, letramento e leitura infantil, com a ideia de que ensinar tais conteúdos, seja na Educação Infantil ou Fundamental, é a mesma coisa.

Assim, sabe-se que “aproximar, ou melhor, antecipar para Educação Infantil cursos ou temas afetos ao Ensino fundamental é algo frequente na educação brasileira” (CHAVES, 2014, p. 125), concepção essa que autores e estudos que a contemplam buscam a superação, de forma que não se tenha a ideia de que a Educação Infantil se reduz às crianças de quatro ou cinco anos. Esta superação poderia ter acontecido desde os anos de 1990, com a elaboração de documentos como a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e a LDB (1996), além dos

estudos que se deram nas instituições de ensino superior em discussões e congressos, onde os temas passaram a ser mais estudados nos cursos de formação, entretanto, tais mudanças não aconteceram em plano real.

Pensar que às crianças se destina a brincadeira e que, para isto, não é necessário a formação do professor, desvaloriza tal atividade. Entretanto, de acordo com Serrão (2003), é consensual que o conhecimento se dá a partir das interações com os objetos, pessoas, situações e acontecimento, em geral, na relação com o mundo que a cerca, e, neste contexto, os jogos e brincadeiras são formas privilegiadas de estabelecimentos de interações. Apesar disso, nas rotinas das crianças maiores, tais temáticas são restritas ou inexistentes, de forma que a elas são destinadas atividades tidas como “mais nobres” ou “mais adequadas” às instituições.

No mesmo sentido, para Serrão (2003), os professores, ainda que conscientes da necessidade do desenvolvimento integral das crianças, muitas vezes, privilegiam em seus planejamentos e rotinas, as atividades com que se identificam mais, ou que exercem com mais domínio, o que faz com que o espaço para as histórias, artes visuais, movimento e música sejam reduzidos, o que somente reforça a necessidade da formação do profissional.

Ainda sobre a Questão 2, três professoras, P2, P3 e P8, afirmaram que percebem que há mais divergências do que convergências na integração entre teoria e prática nos processos formativos, assim, observa-se que, em seus depoimentos, o que foi aprendido ao longo da formação inicial, pouca relação teve com seus trabalhos nas escolas:

P2: Se a gente for pensar na prática, o que a gente faz aqui na escola eu acho que é divergente, porque o que o que a gente aprendeu lá na faculdade... não que não se aplique, claro, todo o conhecimento teórico ajuda, só que o que a gente faz aqui na prática é totalmente diferente do que nós aprendemos.

P3: No chão da escola? “Ah”, a teoria é totalmente diferente da prática. [...]. A família exige muito o cuidado, especialmente dos pequenos, eles dão mais importância aos cuidados do que no processo de alfabetização “né”, apesar de que os pequeninhos os pais nem pensam nisso agora, a partir de 3 anos que eu percebo que o pai começa a se preocupar com o cuidado e já também com a questão do ensino. Então eu vejo assim, que é diferente sim, sabe, esse processo de teoria e prática.

P8: Sobre a questão da teoria e da prática, é de extrema importância

o que a gente aprende na teoria, mas há divergências quando está na prática. Muitas coisas que a gente aprende no curso ou no magistério, [...] na prática não funcionaria bem, as vezes pela idade das crianças ou pra determinada turma não daria certo, então tem que ter um encaixe, lógico, você tem que aprender tudo teoricamente, mas eu acho que o que mais ajuda pro nosso conhecimento é a prática, que colocar em prática o que você aprendeu na teoria. Aprendemos muitas coisas na teoria mas na hora de pôr em prática as dificuldades aparecem é se não tiver uma criatividade, um pensamento rápido para situações inesperadas que possam ocorrer no dia a dia e que as vezes não é posto na teoria, você pode se equivocar, e até pôr em dúvida se é isso realmente que deseja, é como dizem, na teoria as vezes tudo é lindo e sai perfeito, mas na prática se não estiver seguro e não saber lidar com situações inesperadas tudo pode sair do controle principalmente na Educação Infantil

Ficou evidente, com base nas respostas, que nos cursos de formação inicial destas professoras pouco foi aplicado na prática, visto que os aprendizados que tiveram são diferentes do que se observa no cotidiano. Desta forma, ainda que reconheça que todo aprendizado é válido e afirmem a importância de tal relação, P2, P3 e P8 têm um pensamento próximo, ao afirmarem que a prática é diferente do que aprenderam:

P2: o que a gente faz aqui na prática é totalmente diferente do que nós aprendemos.

P3: No chão da escola é que você aprende como trabalhar, como desenvolver e no dia a dia com as crianças você vê que é totalmente diferente, porque não envolve só o processo de ensino, mas também os cuidados.

P8: na questão teórica é tudo lindo e maravilhoso, mas quando é colocado em prática, a gente tem que mudar, tem que ter uma dinâmica maior, tem que mudar ou reinventar algumas coisas da teoria porque na prática não funcionaria bem.

É perceptível, nestas falas, que as divergências são notáveis e que, em sua realidade, há muitas situações adaptadas ou diferentes do que fora aprendido, além disso, observou-se, na fala da P8, que é importante estar seguro e saber lidar com as situações inesperadas, para que os planejamentos não saiam do controle diante da realidade que não é contemplada teoricamente.

Ao se referir às ações do professor, é possível identificar, na resposta da P3, a diferenciação das questões de cuidados e ensino, pois coloca que, em relação às crianças menores de três anos, os processos concentram-se nas ações de cuidado, e que, aos maiores desta faixa etária, há também a preocupação

com o ensino, como uma concepção de separação entre o cuidado e o ensino.

Sobre esta questão, Moreno (2007, p.56) afirma que as ações do professor devem favorecer a "vivência e a experimentação, o ensino globalizado, a participação ativa da criança, a magia, a ludicidade, o movimento, o afeto a autonomia e a criatividade infantil". Assim, o planejamento precisa contemplar as brincadeiras, os cuidados e a educação de forma indissociada, visto que o currículo engloba a participação do adulto e da criança, sobretudo no que tange à organização do tempo, espaços, materiais, rotinas e atividades nos espaços dentro e fora da sala de aula.

De tal maneira, o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido respeitando a criança em todos os seus direitos e especificidades, ou seja, a sua essência lúdica, constante curiosidade e desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social, bem como a sua dependência e/ou necessidade de ajuda nos cuidados com o seu corpo, alimentação e pertences (MORENO, 2007).

Tais questões devem ser contempladas nos cursos de formação, pois envolvem o trabalho do professor. De tal forma, Freitas (1992, p. 3) critica o pensamento, por vezes dito, de que "a teoria na prática é outra", pois "se uma teoria é consistente, na prática ela não é outra, senão ela mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora", portanto, esta questão, que não é tão simples, está permeada de conflitos de interesses que compõem projetos políticos antagônicos. Tais projetos influenciam as escolhas das ideias e teorias nas instituições, e fazem com que outras, mesmo sendo de qualidade, sejam rejeitadas, acarretando que, na prática, as ideias que não convêm a determinados interesses, não sejam implementadas ou sejam determinadas por circunstâncias criadas para a defesa de interesses não comuns.

A respeito da teoria e prática nos cursos de formação, Kishimoto (2002) critica a condução em alguns deles, que destinam pouco tempo com as crianças, e a autora afirma que outros cursos têm mais contato com seu objeto de estudo do que os cursos de formação dos professores. Cita o exemplo da Veterinária, em que os estudantes observam os animais ou trabalham com objetos, e, nesse contexto, tece a crítica que "É como dizer que cavalos e vacas valem mais que crianças. Emprega-se menos tempo observando crianças que animais" (KISHIMOTO, 2002, p. 109).

Para Mello (2007) não há prática sem teoria, pois a teoria orienta e

subsídia as práticas, dirigindo o pensar e o agir, o que significa dizer que, se os professores precisam organizar intencionalmente o processo educativo. É necessário que tenham as intenções ancoradas em concepções que as fundamentem e orientem, isto é, a teoria, que sob a forma de concepções, propicia o estabelecimento das intenções que se concretizam nas ações, que são as práticas, pois:

Não é que a teoria na prática não funcione, como sugere o ditado, o corre que quando perfazemos todo o caminho das concepções às intenções, e das intenções às ações, ou seja, quando não encontramos os elementos mediadores que concretizam a teoria – as concepções e as intenções – sob a forma de ações, não tratamos de teoria, mas de discurso. Anunciamos algo que não nos oferece elementos mediadores para concretizar; anunciamos intenções que sem ter as bases concretas para torna-las prática não se concretizam. Sem conhecer ações que concretizam a teoria, esta não sai da condição de anúncio e nossas práticas acabam por acontecer sem concretizar a teoria que anunciamos. (MELLO, 2007, p. 13)

Sendo assim, é pela apropriação efetiva de uma teoria que os professores podem ter liberdade e condições de analisar os problemas da prática educativa, compreendendo-os em sua complexidade e assim, podem projetar ações adequadas para enfrentá-los. Isso porque, o conhecimento teórico é a condição de liberdade do professor, permitindo a ele que compreenda a complexidade do desenvolvimento humano e tenha a possibilidade de realizar escolhas da prática docente.

Para Kishimoto (2002), a tradição dos cursos é colocar o aluno em formação em contato com os livros, mas pouco vai à realidade das escolas para observar e aprender no contexto a maneira como se processa a relação entre ensino e aprendizagem. De tal formal, se perde a oportunidade de compreender um projeto curricular como parte integrante do projeto educativo da escola e sua ação, o que é possível pela relação entre formação inicial e contínua, dentro das escolas.

Na análise da Questão 2, portanto, verificou-se que das participantes, cinco afirmaram ter percebido a relação entre teoria e prática nos processos formativos dos professores da infância e as demais participantes, relataram que há mais divergências do que convergências nesse processo, o que deixa evidente que muitos professores percebem a importância da relação entre o que aprendem teoricamente e o trabalho que exercem com as crianças, mas que

nem sempre tal relação pode ser exercida ou, por vezes, as questões teóricas são adaptadas ou não aplicadas ao cotidiano nas instituições.

Na questão 3, as professoras foram questionadas sobre as maiores dificuldades que encontram no cotidiano do trabalho na Educação Infantil, sejam na à rotina, planejamento, relação com as famílias, gestão da escola ou outros pontos que pudessem destacar, isso porque, muitos são os fatores que influenciam o trabalho pedagógico de qualidade. A respeito da relação com a família, sete das oito professoras teceram considerações apontando contribuições da família para o trabalho docente ou se a relação com pais e familiares se apresenta como um complicador no cotidiano nas instituições.

P1: Muitas vezes a criança da nossa realidade é poupada pelos os pais, que não deixam as crianças lidar com as frustrações. Talvez também os pais que não aceitem que seu filho tenha algo de diferente, para ser aceito pelos colegas da mesma classe social.

P2: Relação com a família, acredito que nesse contexto (da minha sala de aula), participam, estão próximas e está tudo certo.

P3: Vejo dificuldade em relação a criança não ter um limite, ela já vem de casa com isso. Essa dificuldade também é em relação a parceria da família com a escola e com o professor, porque as vezes a família transfere a sua responsabilidade para a escola e para o professor e aí quando ela vê que isso não acontece, ele cobra muito da escola e esquece do seu verdadeiro papel, principalmente em relação à educação mesmo, porque as crianças vêm para a escola mesmo sem limites e não consegue esperar um tempo, ou os momentos da rotina, isso porque eles têm tudo muito imediato, então eles as vezes não conseguem ficar sentados quando precisa, a gente também tem que trabalhar essa questão do aprender a ouvir “né”, então o professor tem que estar buscando aquele foco no olhar que eles não tem em casa. É isso, eu acho que a escola hoje tem uma responsabilidade muito grande e as vezes a família não consegue fazer essa parceria com a escola e isso tem trazido alguma dificuldade para o professor hoje em dia.

P4: A maior dificuldade é a relação entre a família e a escola “né”, que a família deveria cumprir a parte dela, mas não cumpre. Ou seja, a gente tem uma rotina e uma regra, mas o aluno em casa tem outra, ensinamos, mas o pai fala o contrário. Por exemplo, você tem que cumprir horário, porque tudo na vida você cumpre horário “né”, seja no trabalho, ou qualquer compromisso então tem que começar desde pequeno. Se o horário de entrada é às 7:30 e o pai chega 7:40, a criança acha normal ter dormido até mais tarde e ter perdido a hora. Acha normal não trazer a tarefa que é da biblioteca por exemplo, que é já é uma tarefa simples, as vezes é só ler um livro e contar para os amigos como foi feita essa contação. Outro exemplo é um recado que você manda para vir com determinada fantasia, porque está trabalhando determinado assunto, mas o pai não manda! Isso também é

ruim para o aluno, porque ele se sente diferente dos alunos “né”. Até mesmo uma confraternização de final do ano, onde tudo mundo tem que trazer um prato de salgado e os pais esquecem. São pequenos detalhes, como ler um livro, olhar a agenda e conversar com seu filho. Às vezes acontece algum acidente, empurrou o amigo sem querer e acha que isso é supernormal né, não conversa, não fala se é bom ou ruim deixa tudo a cargo da escola.

P5: Relação com familiares, os pais e familiares na grande maioria é muito presente e preocupado com seus filhos, sempre querem saber como estão, e nós docentes também conversamos muito com eles sobre como foi o dia e o que aconteceu de mais específico com cada criança.

P6: As dificuldades no desenvolvimento do trabalho na escola que trabalhei (1⁹), é um pouco em relação com a família, não que a família não fosse presente, mas as vezes, as famílias poderiam incentivar um pouco mais as crianças, ou poderiam trabalhar com elas de uma maneira diferente e, às vezes, por não fazer isso, por achar que a escola tem que fazer tudo, porque era particular, ‘estou pagando’, nós tínhamos um pouco de dificuldade em relação a isso. As famílias poderiam trabalhar junto com a gente e as vezes não era isso que acontecia, pensam ‘estou pagando a mensalidade, então meu filho tem que aprender tudo na escola’ e não é bem assim, a gente sabe que a família tem um papel importante também na aprendizagem da criança. Na outra escola (2) Também coloco a relação com as famílias, as famílias dessa escola são menos presentes, não têm nem o cuidado de olhar a agenda mesmo sendo uma escola particular, não incentivavam as crianças em casa, então todo o trabalho que a gente fazia com eles na escola não era reconhecido pelas famílias em casa e isso acabava as vezes desmotivando a gente. Na escola pública (3) a relação com as famílias, ainda é complicada! Nesse caso de escola pública nós temos ainda uma parcela de famílias que são muito ativas e muito presentes na escola, mas nós temos outras também que não sabem o que está acontecendo, não sabe que turma que o filho está não sabe qual é o nome da professora da criança e querendo ou não, esses pequenos detalhes atrapalham sim o nosso trabalho, a família que não consegue ajudar a criança a fazer uma ‘tarefinha’, ou não tem uma disciplina em casa de cumprir as vezes alguma coisa que a gente manda pra casa uma pesquisa e assim, não cumprem prazos e nem datas. Então o que eu sinto hoje é que escola e família deveriam estar mais unidas e infelizmente nós ainda não temos essa união muito efetiva.

P8: Sobre os pais, não vejo que me atrapalha tanto, a grande questão é saber lidar com os pais, então acho que isso é menos preocupante.

Percebe-se então, que três professoras, a P2, P5 e P8, afirmaram não ter dificuldades relacionadas aos pais, porque estão em uma realidade onde os mesmos participam, dialogam e estão próximos à instituição e, assim, não trazem dificuldades na execução do trabalho pedagógico. Por outro lado, as professoras P1, P3, P4 e P7 apontaram que em sua realidade, a família nem sempre contribui com

⁹ Esta professora relata uma experiência passada e nas que atualmente trabalha, portanto, se refere às realidades de três instituições, sendo estas diferenciadas com os números 1, 2 e 3.

as instituições, por vezes não cumprem com a criança algumas responsabilidades, como a entrega de pequenas tarefas e prazos, não têm rotina em casa ou pensam as creches e pré-escolas como as únicas responsáveis pela educação da criança pequena, não considerando estas instituições como espaço de saber sistematizado que complementa a ação familiar – não substitui, mas complementa – responsabilizando as instituições pelo papel que é conjunto.

A professora P6 afirmou ainda, que a dificuldade em relação à participação dos pais na educação das crianças desmotiva os profissionais em seu trabalho e aponta que nas instituições particulares, percebe que os pais depositam a responsabilidade inteiramente à escola, pautando-se no argumento de que, por estar pagando a mensalidade, deixam de ter responsabilidade. Já na escola pública, percebe que há pais interessados no ensino proporcionado pela escola, mas outros, por sua vez, não conhecem a realidade da instituição e as profissionais que trabalham com seu filho, além de não contribuir com as propostas da escola, não efetivando uma união entre as instituições familiar e escolar.

Quanto ao trabalho articulado entre escola e família, assim como determinação da Constituição Federal (1988), BNCC (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) deliberam que as instituições têm a função de complementar o ensino, de forma institucionalizada compartilhando o cuidado e educação das famílias, com seu trabalho que é planejado para cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica, assim, determina que:

Na observância das Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; (BRASIL, 2010).

Para Kramer (2006), esta diretriz que fora publicada inicialmente em 1994 complementa a Constituição (1988) e sintetiza os princípios que conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica com ação complementar à família, integrando educação e cuidado, o que significa que as creches e pré-escolas têm sua ação educativa intermediada por especificidades do currículo, da formação profissional, com princípios que normatizam o acolhimento das crianças com objetivos, promovendo a melhoria da qualidade no atendimento.

Este documento também estabelece no Art. 8, parágrafo 2, inciso III, que as propostas pedagógicas das instituições precisam prever condições para um trabalho coletivo, com a organização de tempos, espaços e materiais que assegurem “[...] a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009).

Quanto à participação e diálogo com as famílias, Moreno (2018) afirma que as crianças vivem suas infâncias em diferentes constituições familiares e é papel da escola respeitar suas composições, modos de expressar hipóteses, saberes e sentimentos, pois os indivíduos “[...] são iguais no que diz respeito aos seus direitos e diferentes no que se refere à especificidade de cada indivíduo, de cada grupo familiar” (MORENO, 2018, p. 1190). Pensando nisso, é possível destacar que não se pode falar de trabalho pedagógico sem incluir a família das crianças, pois, para Moreno (2018):

O trabalho com a criança pequena só será viável se houver uma estreita relação entre a escola e a família, relação esta que precisa ser pensada pelos profissionais da educação como uma função da escola, que, por sua vez, precisa ser planejada, realizada e avaliada continuamente, com o objetivo de garantir o desenvolvimento cognitivo e o bem-estar físico, emocional, e social da criança (MORENO, 2018, p. 1193).

De tal forma, todas as configurações familiares devem ser respeitadas e acolhidas, e independentemente do grau de parentesco ou sexo, as pessoas que exercem função paterna e materna devem ser consideradas pai e mãe, portanto, neste processo, cabe à direção, coordenação e aos professores a responsabilidade manter seus conhecimentos atualizados sobre as crianças, afim de valorizar também sua família. Para garantir a participação dos pais na escola, é fundamental que os professores tenham a habilidade de falar, ouvir e aprender com os pais, não considerando que seu conhecimento se sobrepõe ao da família e assim, espera-se que “[...] juntos, escola e família possam unir esforços em defesa de uma educação que respeite o direito da criança a viver dignamente sua infância, gozando o que lhe é de direito: a convivência familiar e a educação infantil” (MORENO, 2018, p. 1195).

A respeito dos planejamentos e apoio da gestão da escola, cinco professoras comentaram e mostraram diferentes percepções sobre as essas questões.

P2: Se for pensar eu tenho a quantidade de crianças pequena, mas tem algumas propostas que eu não concordo. Em relação à gestão eu com certeza mudaria algumas coisas.

P4: Planejamento deve ser flexível né, só que muitas escolas cobram que você faça ele ao pé da letra. Se você colocou que vai dar 1:30 um alfabeto móvel, a escola cobra que você dê esse alfabeto móvel, só que muitas vezes não tem uma quantidade de aluno que você quis da turma, por exemplo uma turma que tem 10 alunos e veio apenas 7 alunos e você ia dar a atividade em dupla e se você colocar em trio já dá uma divergência e não consegue realizar proposta que você tinha pensado. Então às vezes você troca esse planejamento, aí a direção não gosta e quer que você siga perfeitamente o que você colocou: Se 4 horas da tarde você vai contar uma história, 4 horas da tarde você tem conta a história. Então a direção falha em confiar no professor e confiar na proposta que ele está dando, porque se ele está ali em sala de aula, ele sabe o que é melhor para o dia. Se você faz o planejamento para cinco dias, não necessariamente você precisa cumprir à risca todas as atividades que você propôs.

P5: O planejamento a minha coordenadora imprime depois de ler, e me dá apontamentos quando julga necessário para alterar alguma atividade, materiais temos também, então utilizamos o que temos e o que não temos nossa vice diretora compra, ai esperamos chegar o recurso que não tem para montar esse plano específico. Com a gestão da escola, somos bem acolhidos, e trabalhamos como equipe, ela nos mantém bem informadas sempre, temos reunião antes de começar as aulas, praticamente todos os dias, então não tenho do que reclamar.

P6: Em uma das escolas (1) nós temos tempo para planejar, a gestão da escola nos dá todo o apoio, corrigia nossos planejamentos, nos dava suporte, nós tínhamos uma rotina, o que facilitava muito o trabalho com as crianças, porque mesmo em um dia ou outro que acontece alguma coisa atípica eles sentem, então nesta escola não tenho o que falar de dificuldade. Na outra escola (2), aí sim, eu tinha alguns problemas que dificultavam o meu trabalho. Questão de planejamento nós tínhamos horário pra planejar, tempo a gente tinha, mas sempre que a gente queria desenvolver alguma coisa nova, a gestão da escola as vezes barrava, porque ia gastar com algum recurso, ou porque achava que aquilo não era importante para a criança e aí eu comecei a pesquisar e entender que as pessoas que formavam a gestão da escola tinham graduação à distância, não desmerecendo quem fez faculdade à distância tá? Porque a gente sabe que tem profissionais e profissionais, só que assim, essas pessoas estavam na gestão da escola não estavam buscando capacitação! Então as vezes a gente aprendia alguma coisa na teoria que queria levar pra lá, queria fazer acontecer e a escola barrava nisso. Na outra escola na rede municipal (3), planejamento nós temos lá o direito da hora atividade, graças à Deus as coordenadoras estão sempre olhando nossos planejamentos, entrando em sala com a gente pra sanar nossas dificuldades.

P8: No meu caso, encontro dificuldades no planejamento e na execução. Às vezes você vai executar seu planejamento diário e acontece alguma coisa e você tem que mudar de repente é aí que você se perde um pouco, mas tem que cumprir o que planejou, acho que as maiores dificuldades estão ali no 'acaso', que pode acontecer na execução do planejamento. Outras questões também que a

gente pode encontrar, em qualquer escola que a gente trabalha, se a gestão da escola não te apoia, isso pode ser uma dificuldade, você querer trabalhar de um jeito e a gestão não te apoiar, ou não te dá nenhum auxílio e isso causa também uma grande dificuldade no trabalho dos professores.

As professoras P2, P4, P6 e P8 afirmam que algumas mudanças poderiam ser feitas em relação à gestão das escolas, pois esta, por vezes, não confia no trabalho do professor, já que não aceita mudanças e novas propostas que envolvem a compra e uso de materiais ou agem 'barrando' as escolhas feitas pelo profissional; A P8, inclusive afirma que há dificuldade no trabalho quando a gestão da escola não apoia e não auxilia o professor.

A professora P6 frisou que a formação dos profissionais da gestão influencia a direção dos professores, afirmando que mesmo sem a intenção de criticar a formação à distância, percebe que alguns profissionais não buscam capacitação, o que faz com que muitas das propostas que fora por ela trazidas, não acontecessem.

Quanto ao planejamento, as professoras comentam sobre o tempo que têm para planejar e que na execução deste plano no dia-a-dia, adversidades podem acontecer, por conta dos 'acasos' e muitas vezes é preciso fazer algumas mudanças na rotina para melhor atender as crianças. Tais situações devem ser compreendidas pela direção, sendo necessário que a gestão deposite sua confiança nos profissionais que estão em sala.

A P6 conta ainda a experiência vivida que é semelhante à vivência da professora P5, afirmando que seus planejamentos são lidos pela coordenação da escola com o intuito de contribuir, além do mais, sentem-se acolhidas e trabalham em equipe, participando das reuniões e recebendo suporte em sua rotina, percebendo a disponibilidade dos gestores em sanar as suas dúvidas e proporcionar os recursos que necessitam, contribuindo no planejamento e por consequência, no cotidiano nas salas.

A respeito da gestão e o planejamento dos professores, Freitas (2007) afirma que é preciso que aos professores seja proporcionado as condições de infraestrutura que ofereçam suporte para a produção do conhecimento, bem como a formação científica, que atenda as demandas contemporâneas da ciência, da cultura e do trabalho, além do atendimento à demanda por investimento público em políticas de formação continuada para os que atuam na educação básica.

Freitas (2007) menciona ainda que pesquisadores e estudiosos da área, bem como os professores têm indicado algumas urgências para a qualidade da educação básica, e, além do financiamento necessário, se vislumbra:

[...] a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; as condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; a democratização das funções diretivas escolares; a implementação da escola integral; a redução do número de alunos por sala na educação básica; reorganização dos currículos, atendendo às necessidades sociais e acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo (FREITAS, 2007, p. 1221-1222).

Além destas, a exigência pelo estudo e avaliação das experiências de organização da escola, ciclos de formação se destacam em sua importância, pois trazem o debate aos professores, funcionários, pais e comunidade. Tais condições são essenciais para que as creches e pré-escolas, enquanto instituições formadoras, construam também processos formativos, que concebem a escola e a educação como o futuro de um projeto social de emancipação dos sujeitos (FREITAS, 2007).

Sobre a rotina e a estrutura da escola, quatro das professoras comentaram, destacando que em relação à primeira não têm problemas, afirmando que:

P2: Em relação à rotina eu não tenho problema, mesmo não tendo uma professora auxiliar comigo na turma;

P5: Com relação à rotina funciona assim as crianças entram as 13 horas na instituição, as 13:10 vamos para o desjejum (quando é servido um lanche para as crianças), na sequência eles tomam água, vão ao banheiro e iniciamos as atividades, depois vem o lanche, água, banheiro novamente, mais atividades e a saída que acontece a partir das 16:50, com relação ao que seguimos e que foi citado acima, não vejo nenhuma dificuldade, apenas em alguns dias da semana que levamos as crianças para o parque e ele não é coberto, bate muito sol no horário que vamos e quando chove não tem nem como ir, e se chove um dia antes também não dá para ir porque tem barro.

P6: Nas escolas particulares a estrutura é muito boa, não tenho problemas; [na escola 1] Em relação à rotina tudo certo, tudo ok, mas por ser uma escola pequena, com poucas turmas, em alguns momentos, a gente precisava juntar turmas e isso atrapalhava um pouquinho a rotina, essa falta de organização em alguns momentos atrapalhava um pouco sim o meu trabalho dentro da minha sala.

P8: A falta de materiais de trabalho também, um professor, querendo ou não, tem que ter uma disponibilidade de material pra trabalhar com as crianças, e não é em todas as escolas que tem, principalmente as escolas públicas, então as

vezes a falta de material dificulta o melhor planejamento que o professor poderia fazer e a melhor execução desse planejamento, as atividades poderiam ser melhor desenvolvidas, e não são, as vezes por isso, então tem várias coisas que atrapalham o trabalho do professor.

Apenas a P6 apontou que, por ter trabalhado em uma escola pequena, algumas vezes a rotina era afetada pela junção de turmas, o que refletia na organização dos momentos. Apesar desta colocação, frisou que neste aspecto do seu trabalho não encontra dificuldades e neste ponto, sua fala é semelhante à das colegas, pois ambas demonstraram não ter problemas na organização do tempo.

Já sobre o espaço, as professoras P5 e P8 apontaram a falta de materiais e estrutura podem atrapalhar o trabalho desenvolvido nas instituições, pois, com parque descoberto, o sol e a chuva impedem que as crianças estejam no ambiente para brincar. Sobre os materiais, a P8 afirma que, principalmente nas escolas públicas percebe que nem sempre há material suficiente disponível, o que faz com que a execução do planejamento não aconteça da melhor maneira, o que atrapalha o trabalho dos professores.

Sobre a rotina, é importante destacar que ela propicia que crianças e adultos localizem-se no tempo, no espaço e nas atividades desenvolvidas na escola, tornando-se um alicerce que permite os grupos construam seus vínculos, estruturarem seus compromissos e cumpra suas tarefas, assumindo suas responsabilidades na construção do conhecimento.

Desta forma, a rotina se torna uma referência, trazendo segurança e organização, devendo ser coerente com os princípios e fundamentos da proposta de trabalho, possibilitando e/ou facilitando a realização dos projetos, sendo continuamente problematizada e reestruturada de acordo com a necessidade do grupo (SERRÃO, 2003, p. 28). Por isso a necessidade de tal tema estar presente nos cursos de formação, pois para Serrão (2003, p. 28-29):

Daí a relevância de abordar o tema “rotina” nos cursos e programas de formação (inicial e/ou contínua) de profissionais da educação infantil. Ao sensibilizá-los para os aspectos constitutivos da rotina diária de seu trabalho com as crianças, possibilitamos a reflexão sobre a organização do tempo espaço e sua importância no projeto educacional que se pretende desenvolver.

Serrão (2003) afirma ainda que, com a rotina organizada e planejada, professores são convidados a dialogar sobre a estrutura de sua prática, podendo evidenciar os valores e concepções das quais fundamenta seu trabalho,

pois, ao organizar a rotina pode refletir sobre o tempo, o espaço e os seus objetivos de trabalho.

A respeito da estrutura da escola, Chaves (2014) afirma que na realidade social menos favorecida é possível observar uma grande desigualdade e miséria, demonstrada por falta de investimentos em estrutura física, materiais didático-pedagógicos, livros, jogos, brinquedos e na formação de seus professores, fatores estes que podem impedir a escolarização humanizadora e que demonstram o valor atribuído à criança (especialmente oriundas de classe trabalhadora) pela sociedade capitalista. Desta maneira, a desvalorização do conhecimento se apresenta na escassez ou pobreza de recursos, estrutura física e ação educativa, que está fragilizada e empobrecida.

Na análise da questão 3, então, foi possível identificar alguns fatores que influenciam um trabalho de qualidade nas instituições e/ou dificultam o cotidiano nas creches e pré-escolas. A respeito da família, três das oito professoras afirmaram que não encontram problemas na relação e as demais apontaram algumas considerações acerca da participação e colaboração entre a instituição familiar e escolar.

Já sobre o planejamento e a gestão, apenas cinco professoras comentaram e, de um modo geral, mudanças poderiam ser realizadas para que as contribuições com o trabalho docente acontecesse; e por último, a respeito dos materiais e estrutura das escolas, quatro das participantes comentaram, sendo que duas delas não veem dificuldades em sua rotina, porém, a respeito da estrutura do ambiente, há fatores que realmente afetam o desenvolvimento do trabalho em seu cotidiano.

Foi possível identificar, que muitos são os fatores que influenciam o trabalho pedagógico das professoras, pois, embora a qualidade da educação esteja ligada ao trabalho docente, também às diversas situações que envolvem o cotidiano nas instituições, sejam elas relativas ao planejamento, gestão, organização da rotina, relação com os pais, estrutura física dos ambientes, dentre outros.

Além da busca pela formação das professoras, na questão 4 da entrevista foi questionado se a instituição em que atuam incentiva a formação em serviço e se acontece, de que maneira se dá, sendo que as respostas das participantes foram:

P1: *A escola incentiva, mas meu salário não me possibilita. Muitas professoras fazem aquelas pós à distância, que em seis meses recebem certificado, mas esses cursos não são bons “pra” mim, porque aprendo de maneira diferente, preciso interagir, esquematizar e ter perto o professor para me explicar quando tenho dúvida. Eu prefiro esperar um bom momento para fazer a pós do que fazer um desses cursos só pra ganhar o certificado.*

P2: *Em relação à escola, eles proporcionam alguns cursos e eu procuro participar de todos, é muito difícil eu não participar.*

P3: *A escola também tem incentivado muito que os professores participem de eventos e palestras, o tende a ajudar na formação continuada “né” e sempre procuro estar lendo e buscando fontes mesmo que venham contribuir com o meu crescimento profissional.*

P4: *Atualmente a escola não anda patrocinando tanto esses cursos como deveria. Como as vezes no final de semana tem algum curso e eles poderiam incentivar financeiramente, porque a realidade do professor, muitas vezes, financeiramente não convém ele pagar um absurdo em um curso, sendo que o salário dele vem baixo, então as vezes acaba caindo no comodismo. Então a escolas deveriam investir mais em cursos continuados, porque a faculdade dá a base e a experiência você adquire no dia a dia. Agora, o curso continuado, que são as inovações, são o que vêm de novo, deveriam ser a cargo da escola né, tanto o professor tem que ter o interesse de buscar, mas a escola tem que dar aquele inventivo “né”. Tem escolas que você faz uma pós e ela paga a metade, tem escolas que paga a metade para os cursos, mas outras escolas não e além de não avisar que tem cursos disponíveis, não paga nada né, então fica um pouquinho complicado e você tem que se virar.*

P5: *A minha escola sempre nos manda informações sobre cursos e sobre o que está sendo ofertado na rede, ainda não realizamos grupos de estudo na escola esse ano, mas costumamos fazer.*

P7: *o Município está oferecendo bastantes cursos online, porém, não são voltados tanto para a Educação Infantil ou Fundamental. A gente trabalha com o material da Positivo, então a Editora Positivo em alguns momentos oferece para os professores, palestras, dicas de como trabalhar com o material e quando tem esses cursos a escola passa pra gente e acaba sendo fora do horário de trabalho pra abranger mais professores. Outra coisa que eu acho bem legal e participo são vídeofóruns, videoaulas que a gente acaba assistindo, pessoas que trabalham com essa temática, e é dessa forma que eu acabo buscando o aperfeiçoamento da minha formação.*

P8: *O que eu não sei ou fico em dúvida de alguma coisa relacionada ao meu trabalho, como planejamento ou todas as questões da Educação Infantil, eu pesquiso muito e procuro ler, aprender mais e a escola também incentiva um pouco.*

As professoras P5 e P7 relatam que a escola em que trabalham proporciona cursos ou oportunizam aqueles que são fornecidos por editoras, são

informadas de alguns cursos ou que participariam de grupo de estudos, videofóruns, videoaulas, mesmo que tais propostas não sejam específicas da Educação Infantil ou Ensino Fundamental II. Entretanto, é perceptível na fala das demais que algumas recebem incentivo da escola, mas, não mencionam como acontece, o que sugere que as instituições sugerem que haja a formação em serviço, porém, não viabilizam meios para que isso aconteça. De tal forma, mesmo que tenham a orientação para a realização, não é claro que os professores têm suporte para tal.

Uma situação importante a ser destacada está na fala das professoras P1 e P4, quando afirmam que os cursos de pós-graduação, por vezes estão inacessíveis ou não condizem com o salário que recebem, o que impossibilita a sua realização. A primeira professora afirma inclusive, que há cursos que são realizados com o objetivo somente de certificação e que não trazem grandes contribuições formativas, e diante desta situação, a participante prefere realizar a formação com qualidade, quando tiver maiores possibilidades.

Sobre estes aspectos, Freitas, 2002 (p. 154) afirma que é importante ressaltar a “[...] ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional”, de forma que caberá aos professores a responsabilidade de identificar as suas necessidades formativas e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional.

Para Freitas (2007), há a responsabilização individual dos professores a respeito da aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional e tal concepção orienta as diretrizes, trazendo consequências que afastam os professores de suas categorias e organizações. As competências, enquanto um conjunto de habilidades características de cada indivíduo estão em contraposição à dimensão conceitual de qualificação profissional avaliada pelo diploma e que dá força ao conceito de profissão.

Se antes pertenciam a uma categoria profissional e possuíam uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e função no desempenho do trabalho e por consequência atribuía-se um valor pelo salário/remuneração, agora os professores se defrontam com outra realidade: “[...] a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional” (FREITAS, 2007, p. 154).

Ao analisar a questão 4, ficou evidente que as participantes buscam, de acordo com suas possibilidades, a formação em serviço com leituras, participações em eventos cursos online, artigos e revistas, procurando articular seu trabalho com o conhecimento teórico. Entretanto, o apoio por parte das instituições foi pouco mencionado, pois, apesar de incentivar, muitas vezes não viabilizam condições reais para o professor, seja por questões financeiras ou de organização do tempo.

Para Freitas (2007), a falta da formação dos professores é um dos fatores que contribuem para a desvalorização profissional, assim como as condições perversas que historicamente degradam a educação e a profissão docente que vêm se mantendo em níveis elevados em nosso país. Muitos fatores impactam nas condições de trabalho dos educadores e na qualidade do atendimento prestado às crianças, sendo a má qualidade na formação, ausência de condições adequadas de exercício do trabalho, qualidade da educação pública que vem nas últimas décadas sofrendo uma queda de investimento público e a deterioração das condições de trabalho dos profissionais.

As questões levantadas pelas professoras ao longo da entrevista relacionam-se ao atendimento de qualidade nas instituições, sejam elas relativas à formação inicial e aos conteúdos que receberam sobre a Educação Infantil, em como se relacionaram com sua prática docente, bem como as divergências e convergências no processo de relação entre a teoria e prática, assim como as dificuldades no trabalho e a busca/incentivo à formação continuada e todos estes aspectos influenciam a qualidade do atendimento que é prestado às crianças e suas famílias nas creches e pré-escolas.

É necessário, portanto, que se pense nas melhores formas de atender as crianças, e neste sentido, Zabalza (1998) propõe dez aspectos chave a serem observados, pois, independente da ordem apresentada, estes pontos destacam-se como relevantes para um trabalho pedagógico que atenda às necessidades infantis de forma mais qualificada. Tais aspectos são a respeito de questões emocionais das crianças, planejamento e organização do trabalho pedagógico por parte do professor, linguagem enriquecida, rotina e materiais organizados, atenção individualizada, utilização de um sistema de avaliação, conhecimento das dimensões do desenvolvimento infantil e trabalho conjunto com os pais e mães.

O primeiro aspecto chave está relacionado à organização dos espaços, pois estes têm características peculiares e precisam ser amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados, pois podem favorecer ou impossibilitar um trabalho rico e baseado em autonomia. Como segundo aspecto propõe o equilíbrio entre a iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades, assim, a autonomia precisa ser combinada com o trabalho dirigido, valorizando a iniciativa das crianças e também os momentos planejados pelo professor. Como terceiro ponto, valoriza-se as emoções da criança, isso porque os aspectos emocionais se constituem a base para o progresso em diferentes âmbitos no desenvolvimento infantil (ZABALZA, 1998).

Pensando que a linguagem se relaciona com o pensamento, no quarto aspecto Zabalza (1998) afirma que ela deve ser enriquecida em sua utilização, de forma que, por meio do ambiente, seja possível estimular todas as possibilidades de fala na criança, enriquecendo o repertório e superando constantemente as estruturas prévias infantis. Já no quinto aspecto, são valorizadas as diferentes atividades que abordam as dimensões do desenvolvimento de todas as capacidades, o que significa dizer que o professor precisa conhecer as dimensões do desenvolvimento para organizar propostas que favoreçam as crianças.

Como sexto elemento, estão as rotinas, pois sendo estáveis podem facilitar o trabalho pedagógico e a atuação dos professores, tornando-se um organizador do tempo para criança, estimulando-as à autonomia, portanto, devem ser estruturadas contemplando experiências quotidianas, possibilitando à criança o domínio do processo, o que substitui a incerteza do futuro.

Como sétimo aspecto estão os materiais oferecidos nas instituições, que precisam ser propostos de maneira diversificada e polivalente, capaz de estimular a ação das crianças, tornando-se base para a autonomia, além de serem de diferentes tipos, “comerciais e construídas, alguns mais formais e relacionados com atividades acadêmicas e outros provenientes da vida real, de alta qualidade ou descartáveis, de todas as formas e tamanhos” (ZABALZA, 1998, p. 53).

Atenção individualizada a cada criança é o oitavo aspecto para uma educação de qualidade, ainda que, de acordo com Zabalza (1998) seja difícil na realidade em que vivemos (e mais cômodo o contrário), é possível olhar para cada criança de forma específica, se não o tempo todo, em alguns momentos, “é o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela procedimentos de ação, de

orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-la na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas” (ZABALZA, 1998, p. 53).

A avaliação ou realização de anotações que permitam o acompanhamento global do grupo e individual de cada um é o nono aspecto mencionado por Zabalza (1998), que ressalta a necessidade do trabalho do professor para planejar, traçar objetivos para alcançar e avaliar se cada criança está progredindo individualmente e também o crescimento do grupo como um todo.

E, por último, como décimo aspecto, Zabalza (1998) destaca a participação e envolvimento da família com o meio ambiente (escola aberta), pois afirma que a participação dos pais na escola e da criança no meio social, natural e cultural é de grande importância para a formação dos sujeitos. A participação enriquece o trabalho educativo nas instituições, porque a presença do adulto permite a organização de atividades mais ricas e a possibilidade da atenção personalizada das crianças, permite aos pais que aprendem também e assim, podem transformar sua ação familiar, de tal forma, as crianças conhecerem o mundo em que vivem, tornam-se donas do mesmo e crescem com mais sua autonomia (ZABALZA, 1998, p. 53).

Paschoal e Machado (2009, p. 92) destacam também alguns fatores que são relevantes para a busca da qualidade nas escolas infantis, sendo os grandes eixos:

Recursos financeiros aplicados, exclusivamente, nesse nível de ensino; Universalização do atendimento para todas as crianças de zero a cinco anos de idade; Formação inicial e continuada do professor que priorize a integração entre os cuidados e a educação da criança pequena; Projeto pedagógico adequado para essa faixa etária, que possibilite o enriquecimento das experiências infantis; Trabalho coletivo entre a direção, coordenação, professor, demais funcionários da instituição e família das crianças; Ludicidade como elemento fundamental na organização do trabalho pedagógico; Participação das famílias nas escolas infantis; Espaço físico contendo mobiliário e material pedagógico adequado à idade das crianças; Segurança física e psicológica que garanta o acolhimento a todas as crianças, inclusive às crianças especiais; Articulação entre esse nível de ensino e os anos iniciais do ensino fundamental.

Muitos são os desafios enfrentados para que se efetive uma educação que respeite de fato o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena, com um ambiente organizado, seguro e qualificado para o atendimento infantil respeitando as emoções, sensibilidade, curiosidade e investigação das

crianças.

Diante do exposto, é preciso reiterar a importância da atuação e da formação como elementos que se articulam e contribuem com a democratização da Educação Infantil e com o atendimento de qualidade para as crianças e suas famílias. O conhecimento teórico, enquanto condição da liberdade do professor, proporciona que ele compreenda o desenvolvimento humano e promova ações que acolham as crianças, cuidando, ensinando e educando de maneira intencional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil, como espaço do saber sistematizado que integra ações de cuidado, educação e ensino, tem a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, ainda que seja consenso tal afirmação, é preciso pensar sobre os avanços e retrocessos na legislação que fizeram com que o direito da criança a este espaço fosse conquistado ao longo dos anos.

A luta pelo direito à educação teve influências políticas, sociais e econômicas, sobretudo da legislação que ora significava um avanço e ora retrocedia nas conquistas das crianças. A creche, inicialmente pensada como a instituição que solucionaria os problemas decorridos da libertação das crianças filhas de escravos com a Lei do Ventre Livre e, em outro momento, o direito das mães que trabalhavam, teve, no país, o intuito de amenizar os efeitos da pobreza e abandono dos bebês nas rodas dos expostos, além das altas taxas de mortalidade e desnutrição, trazendo o sentimento de filantropia, caridade e assistência, buscando a manutenção e higiene da população.

Historicamente a escola infantil também assumiu, em diferentes contextos sociais, políticos e momentos históricos, a função filantrópica, religiosa, médico-higienista, empresarial ou assistencialista, voltando-se para o amor à pátria, saúde, obediência e produtividade ou até a intenção da formação moral e espiritual dos que atendia.

Com a Constituição (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases de (1996), a Educação Infantil deixou de ter a função de amparo e assistência, assumindo um caráter eminentemente pedagógico e às crianças foi concedido o direito ao atendimento em creches e pré-escolas, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. Além destas leis, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) foi instituído, e definiram que as creches deveriam complementar a ação da família e comunidade, diferenciando-se do atendimento domiciliar e estabelecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica.

Os documentos oficiais estabelecem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, determinando que haja nas escolas infantis situações que possibilitem a aprendizagem mediada, desenvolvimento da autonomia, auto-organização e experiências ricas, planejadas por bons profissionais, além de

propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas para o total desenvolvimento das capacidades infantis.

Entretanto, a legislação apresenta um descompasso entre as conquistas teóricas e práticas das instituições, além de descontinuidades e precarização no atendimento, por não garantir o acesso e permanência de todas as crianças aos espaços de saber sistematizado. Por isso, é preciso que se estabeleçam políticas públicas de valorização e compreensão teórica e metodológica das especificidades desta etapa, a fim de superar resquícios históricos e efetivar a garantia do direito conquistado ao longo de anos.

Quanto às ações de cuidado e educação na ação das professoras desta etapa, é importante pensar que na estruturação destas instituições destinadas à criança pequena, as necessidades de cada período histórico marcaram os objetivos pelos quais o atendimento acontecia e, assim sendo, determinavam as ações das profissionais envolvidas.

No decorrer da história, o processo de educação sob a forma institucional se deu em meio a contradições, sendo assim, a função docente também passou por mudanças em sua constituição e ainda hoje busca consolidar sua identidade. A construção da docência foi marcada pelas contradições entre feminino e profissional, práticas domésticas e pedagógicas e o discurso da maternagem, recebendo influências das ações maternas e domésticas, ligadas a questões de gênero, associadas à feminilidade, delicadeza e bons modos, felicidade espiritual e sentimento maternal, com caráter moral e religioso.

As tarefas domésticas, que se assemelham ao trabalho de higiene, alimentação e socialização realizado pela professora, trouxeram equívocos na concepção, levando ao pensamento de que mulheres são naturalmente mais aptas para esta profissão e que cuidar da criança é menos importante que ensiná-la. Isso se reflete até os dias de hoje, na concepção e atuação de alguns professores, ao dicotomizar corpo e mente, ao direcionar suas práticas ao cuidado ou à educação, de maneira indissociada.

Assim, é possível perceber a indefinição da ação pedagógica, que apresenta hiatos relacionados também a fatores como a falta de referências claras de perfil profissional, o que permite reforçar a necessidade de superação de modelos socialmente construídos para as professoras, pois estas profissionais organizam o trabalho pedagógico, possibilitando que, por meio de suas ações, se busque a

garantia do direito ao desenvolvimento pleno, em instituições de Educação Infantil.

Considerando que o trabalho pedagógico não deve estar associado às aptidões femininas ou às práticas que não são planejadas ou pensadas para o desenvolvimento amplo da criança, é preciso reconhecer que as mudanças ocorridas em relação ao seu direito à educação, desde o nascimento, estão atreladas às transformações sociais, políticas e econômicas no país, bem como aos avanços da ciência e pesquisa, além dos documentos oficiais e publicações legais, pois orientaram o trabalho pedagógico. Estes determinam que as ações de cuidados, educação e ensino devem estar em consonância com as concepções de currículo, criança e qualidade, assim como as orientações para o professor em seu cotidiano nas instituições.

Neste sentido, documentos do Ministério da Educação, como a Política Nacional de Educação Infantil (2006c), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil volumes 1 (2006a) e 2 (2006a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), entre outras publicações, podem ser considerados em sua relevância, pois contribuíram no sentido da construção da identidade desta etapa da educação e seu caráter pedagógico, buscando reforçar a necessidade de um trabalho coletivo e objetivando assegurar a qualidade no atendimento à criança e sua família, por meio de recursos, orçamento, propostas pedagógicas, valorização dos professores, entre outros.

É importante reconhecer que as publicações, apesar de apresentarem recuos, reuniram princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas ao definirem um currículo que propicie a expansão de vagas, fortaleça o cuidado e educação como indissociáveis nas ações do professor e proponha a relação entre todas as etapas de ensino.

Vale ressaltar que o currículo, sendo promotor do desenvolvimento e um conjunto de práticas que têm por objetivo a articulação de experiências e saberes das crianças como parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, enfrenta o desafio de contemplar o reconhecimento das diferenças religiosas, de idade, etnia e gênero e, ao mesmo tempo, combater a desigualdade nos contextos sociais, culturais e institucionais.

Os documentos reconhecem a criança como ser humano único,

completo e, ao mesmo tempo, em desenvolvimento e crescimento, além de ser sujeito de direitos, singular, competente desde bebê, que deve ser considerada em sua totalidade e percebida as suas especificidades, particularmente sobre a sua maneira de conhecer o mundo por meio do brincar. Isso porque sua forma criativa e enquanto sujeito sócio-histórico, é capaz de estabelecer relações, produzir e participar da cultura na qual está inserida, que brinca, fantasia, aprende, levanta hipóteses, conclui, assimila valores, deseja, narra, observa, questiona e constrói sua identidade pessoal e coletiva. Asseguram equidade das oportunidades e a qualidade do atendimento, estabelecendo requisitos necessários para o desenvolvimento da criança, afirmando o compromisso com a promoção da educação integral, voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de todos, respeitando as diferenças, singularidades e enfrentando discriminações e preconceitos.

Sobre a qualidade anunciada, tais documentos não especificam como se expressa e em quais critérios as instituições se pautariam para avaliar o atendimento prestado às crianças, além de não proporem ações concretas que viabilizam a melhoria no atendimento ou destinação suficiente de verbas e recursos às instituições. A respeito das ações das professoras, os documentos orientam que devem complementar o trabalho da família, diferenciando-se em sua intencionalidade.

Assim, as ações dessas profissionais devem se pautar pela elaboração de atividades educativas, que permitam à criança compreender o mundo que a cerca e agir neste ambiente social e cultural, permitindo o acesso a diferentes tipos de materiais e incentivo às brincadeiras, oportunizando o contato com a natureza, trabalho este que se dá pela mediação da professora, que organiza o ensino a fim de alcançar a aprendizagem.

De maneira geral, acerca dos documentos oficiais, é preciso destacar que, ainda que contribuam, as leis não garantem a efetivação ou universalização da Educação Infantil, e nem sempre oferecem condições de expansão e melhorias relacionadas ao trabalho coletivo ou formação dos professores ou democratizam o atendimento seja para as pré-escolas ou creches. É possível identificar, também, uma discrepância entre a valorização da criança em nível real e de discurso, especialmente as crianças mais pobres, que são as mais afetadas com a desigualdade, sendo pensados como carentes de saúde e nutrição, ou que necessitam superar as suas deficiências escolares.

O atendimento da criança pequena nas instituições, portanto, deve complementar a educação familiar, de maneira a ampliar o repertório de experiências, com ações de cuidado, educação e ensino. A questão sobre o ensino e a educação vem sendo discutida e estudada ao longo dos anos e a preocupação de se educar enquanto se cuida foi um dos avanços que aconteceram ao longo dos anos. Estudos, leis e documentos oficiais contribuíram para a construção (que ainda acontece) da identidade da Educação Infantil.

Aprendizagem precede e conduz o desenvolvimento e permite que conceitos espontâneos sejam enriquecidos e modificados pelo ensino e assim tornem-se científicos. É preciso observar a peculiaridade do aprender em cada idade, efetivando intervenções que promovam mudanças contínuas e cumulativas, pensando na personalidade de cada criança. Neste sentido, a linguagem se destaca como organizadora e planejadora do pensamento, e permite que a criança se comunique e seja capaz de construir e se regular, além de criar signos que são essenciais para o processo de ensino, afinal, por eles, a palavra se converte em pensamento.

A linguagem medeia as relações dos sujeitos entre si e com os objetos e também o concreto e abstrato por um processo mediado, planejado e com objetivos estabelecidos de acordo com os períodos do desenvolvimento das crianças, o que faz com que se potencializem e transformem suas ações. Outro fator que se destaca na ação docente é a avaliação, pois, sendo processual e contínua, permite a identificação de possíveis dúvidas da criança e dá embasamento para ações futuras que venham ao encontro das individualidades de cada uma.

Para tanto, faz-se necessário um trabalho que propicie à criança vivências enriquecedoras que contribuam para o seu desenvolvimento pleno, assim, é fundamental que se desenvolvam um bom planejamento e se efetivem práticas as quais permitam o acolhimento, conforto, respeito e a humanização, ao mesmo tempo, o contato com diferentes experiências sensoriais, expressivas, corporais, lúdicas e verbais.

Neste planejamento, o brincar deve estar presente, pois se destaca como grande agente na formação das crianças, por se tratar de uma atividade principal, onde ocorrem importantes relações e mudanças psíquicas, interações sociais, fantasia e a compreensão da realidade. Além da brincadeira, recursos diversos, lúdicos e acolhedores devem estar presentes na rotina, com tempo e

espaço organizados e planejados para cada momento vivido pela criança, contemplando seus desejos e necessidades e considerando o seu processo de aprendizagem. O desenvolvimento se dá ao enfrentar desafios e por meio das interações com os objetos humanos, na apropriação dos significados neles imbricados e aproximando-se do mundo dos adultos e sua cultura, além disso, a interação com outras pessoas permite a internalização de normas e condutas sociais.

Apesar do consenso presente em muitos discursos, a brincadeira nem sempre é valorizada na prática das instituições, e é, muitas vezes, pensada apenas como atividade prazerosa, associada a experiências alegres e atrativas, como estratégia de ensino ou recurso de aprendizagem. Também, em alguns momentos, é interpretada como treinamento de habilidades psicomotoras consideradas com pré-requisitos para a alfabetização e, assim, recebem um baixo *status* social. Outro equívoco está em pensar o ensino como o adiantamento de conteúdos próprios do Ensino Fundamental, ao priorizar as atividades tidas como pedagógicas, e, assim, não se propor as brincadeiras, por não se considerar a sua importância. Além disso, não se percebe que ao cuidar também se educa, e que ambos os elementos são intrínsecos entre si.

O atendimento da criança não deve se pautar pelo modelo escolarizante e alfabetizador, pois a humanização acontece pela brincadeira, que se apresenta em sua ludicidade, ou seja, permite à criança estar inteira em suas vivências, participando de propostas que associam seu sentimento, pensamento e ações de forma plena. Assim, é pela vivência lúdica, presente na brincadeira e no jogo, que a criança pode vivenciar plenamente e com inteireza suas experiências, integrando seu sentir, pensar e agir.

Aprendizagem está relacionada às funções intelectuais envolvidas no processo de apropriação das qualidades humanas, expressas nas habilidades, capacidades e aptidões que se formam ao longo da história da humanidade. Por isso, é preciso estimular as crianças nas diversas situações cotidianas, para que manipulem, explorem, imaginem, criem e reaproveitem objetos para transformar em jogos e brinquedos, ampliando a imaginação e o universo da fantasia. Assim sendo, é pela ação da professora que as interações e brincadeiras são propostas e o aprendizado e desenvolvimento acontecem. Dessa maneira, a professora deve ser capacitada e formada para planejar o trabalho pedagógico de qualidade para

atender as crianças, sendo importante que se reflita sobre a formação e a atuação desta profissional.

Para se pensar a ação, formação e percepção das professoras, observar o que relatam as pesquisas acerca dos temas se mostrou importante, pois, ao considerar os trabalhos já realizados, se corrobora para a construção de significados na área, além de permitir a identificação de lacunas, a fim de que se busquem alternativas para a resolução de tais questões. As pesquisas nas dissertações e teses de outros pesquisadores contribuíram, pois trouxeram ganhos na consolidação da identidade das instituições de Educação Infantil, bem como dos profissionais que atuam na área e permitiu pensar o processo formativo que defenda a formação de qualidade.

Os processos formativos devem ser de qualidade e compreendidos como processos de desenvolvimento do indivíduo, processos que permitem a atividade prática, teórica e mental, e criam conexões psíquicas ao propiciarem que competências profissionais sejam adquiridas, desenvolvidas ou aperfeiçoadas de maneira sistemática e organizada, para alcançarem pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica sobre sua atuação, visando a transformação das condições da escola e sociedade.

Entretanto, a formação nem sempre é adequada ou satisfatória e alguns programas se pautam pela descontinuidade nos processos e possuem caráter compensatório, massificado e com poucos investimentos, o que afeta a qualidade dos cursos e formam professores com caráter subordinado, meramente instrumental. Há também fragilidades apontadas teoricamente, inúmeros dos cursos de formação se desvinculam do cotidiano das instituições e assim o profissional não tem a possibilidade de aplicar o que lhe foi proposto teoricamente. Dessa forma, os referidos cursos são rasos e não contemplam de maneira aprofundada a brincadeira, dança, música, teatro, arte, histórias e as poesias ou não ultrapassam as questões teóricas.

O problema da falta de qualidade da formação está nas determinações legais e nas condições históricas de exercício da profissão e, seguindo uma lógica de capital, mercadoriza e degrada o trabalho pedagógico, reduzindo-o à laboralidade ou a uma prática social qualquer em que as atividades são tidas como treinos e, assim, qualquer um pode fazê-lo, desde que treinado para isso. A habilitação do professor se dá em um processo de colonização da ação

instrumental e burocrática sobre o trabalho intelectual, em que os cursos são transformados em negócios e perdem seu real significado como atividade intelectual, tratada como mercadoria.

Dificuldades associadas à gestão, relação escola e família, e condições adversas de trabalho, que somados ao baixo reconhecimento social da profissão, remuneração insuficiente, a precariedade na infraestrutura das creches e pré-escolas, bem como os materiais reduzidos, resultam em alto grau de frustração o que revela que, além da formação, é preciso investir na valorização profissional.

A superação de tais questões pode acontecer pelo compartilhamento das ações que permitem aos professores conhecerem a realidade das crianças e suas famílias e ações que corroborem para a consolidação da identidade da Educação Infantil e seus profissionais, que não podem aceitar ser chamados de tios e tias, pois tais denominações contribuem com a desvalorização, desqualificação e desprestígio, esvaziando o caráter profissional.

O caminho possível é pela práxis e aliando conhecimento teórico, investigativo e cotidiano das escolas infantis, em toda a sua complexidade, além da capacitação com referências e significado, com projetos educativos que atendam às necessidades e interesses de crianças e professores, assim como particularidades locais e regionais das instituições. É importante dar voz aos professores em um processo democrático e coletivo, considerando suas histórias, vivências e personalidade, valorizando seu trabalho, as crianças e suas famílias e considerar que em condições precárias não se educa, cuida e nem ensina.

É importante ressaltar que os resultados da pesquisa demonstraram a relevância da relação entre os processos formativos e a ação das professoras da Educação Infantil, bem como a necessidade de ouvi-las em suas reais necessidades, demonstrando que a capacitação profissional interfere e repercute na qualidade do trabalho exercido com as crianças. Isso porque as participantes mencionaram ter recebido conteúdos específicos da Educação Infantil, e reconhecem que tais aprendizados foram significativos, que compreenderam sobre a individualidade da criança e especificidades da infância, bem como a necessidade de oferecer propostas enriquecedoras e significativas por meio do brincar e das práticas lúdicas. Apesar destas afirmações, foi possível perceber que nem todos os cursos contemplam a especificidade desta etapa, o que demonstra fragilidades, ao não contemplar elementos fundantes do cotidiano infantil, como as brincadeiras, pois

muitos são demasiadamente teóricos e esta teoria nem sempre é aplicável à sua realidade ou precisa de adaptações.

Foi possível identificar que algumas professoras reiteraram a importância da relação entre teoria e prática nos processos formativos e apontam esta relação como imprescindível para a formação e atuação de qualidade e, por isso, procuram embasar o trabalho que realizam com a teoria por elas aprendida. Outras afirmaram que não perceberam a relação entre teoria e prática, ou o que aprenderam nos cursos não foi suficiente para um trabalho efetivo. Além do mais, afirmam que, por vezes, a teoria é idealizada e não contempla a realidade das crianças, e relataram ainda ter recebido conteúdos relacionados à alfabetização na Educação Infantil, o que descaracteriza o que é específico para esta primeira etapa.

A respeito das dificuldades encontradas no cotidiano nas instituições, alguns pontos foram levantados pelas professoras, como a relação com as famílias, apontando que em algumas realidades há a maior participação dos pais no cotidiano das crianças do que em outras, além da gestão das instituições, que influencia o trabalho de qualidade dos professores e de acordo com sua postura, pode ou não contribuir com o planejamento e execução da rotina com as crianças.

Sobre a estrutura e organização dos materiais, foram apontadas como dificultadores do trabalho as situações nas quais há a falta de estrutura ou espaços que não são cobertos e por isso, não podem ser utilizados em algumas situações. Estas e outras questões evidenciaram que a qualidade do atendimento das crianças e suas famílias se relaciona além do trabalho docente, a outros fatores que nem sempre dependem deste profissional.

Além destas situações, a formação do professor se destaca como fator crucial para que desenvolva um bom trabalho, e os resultados desta pesquisa apontam também que as participantes têm buscado a formação em serviço, porém, apesar de, por vezes serem incentivados na participação de cursos e palestras, a maior fonte de busca apontada pelas professoras é a leitura ou iniciativas próprias de cursos, lives e pós-graduações.

Como o objetivo desta pesquisa foi conhecer, registrar e analisar as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada, foi possível perceber que muitas vezes há um distanciamento entre os cursos de formação e a prática docente e que algumas das professoras participantes não tiveram uma formação que contemplasse

com qualidade os conhecimentos relativos à primeira etapa da educação.

Ao longo do trabalho os objetivos específicos foram atingidos e foi possível discutir a função pedagógica da Educação Infantil a partir das determinações legais e sua concretização nas escolas infantis, além de apontar os desafios e possibilidades para a docência na Educação Infantil, bem como o papel das brincadeiras como promotoras das diferentes linguagens infantis e como ferramenta essencial no trabalho da professora. Também pôde evidenciar a importância da formação inicial e continuada de professores para uma atuação de mais qualidade na educação infantil e apontar os desafios para a democratização da educação infantil e para a qualidade dos serviços prestados.

Diante do exposto é possível identificar diversos fatores que influenciam a democratização do atendimento às crianças na Educação Infantil e reafirmar a importância de conhecer as concepções e as práticas das professoras sobre o trabalho pedagógico, reiterando como imprescindível a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, seja na formação inicial ou em serviço.

São muitos os desafios para a efetivação de um atendimento de qualidade, portanto, é preciso que os professores sejam ouvidos em suas necessidades e tenham oportunidades formativas, para que possam analisar suas práticas e promover o aprendizado e o desenvolvimento das crianças pequenas, por meio de um trabalho coletivo entre instituição, família, coordenadores e comunidade de forma geral, universalizando o atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade, que respeite as brincadeiras e as individualidades infantis, garantindo que todas tenham uma Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas: SP: Editora Alínea, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2017v19n36p206>. Acesso em: 31 out. 2019.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Prática pedagógica na educação infantil: o papel da Brincadeira para o desenvolvimento cultural da criança. **XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino-UNICAMP-Campinas-2012**.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. Práticas de cuidado e de educação na instituição de educação infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP. Editora Alínea, 2006.

AQUINO, Lígia Maria Leão; MENEZES, Flávia Maria de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 30, 2016.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Candal. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, v. 20, n. 37, p. 95-111, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 11, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. 283f. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

BERBEL, Lucilene Mattos. O trabalho docente na primeira etapa da educação infantil: As interações com o mundo letrado. 186 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio claro, 2017.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. **SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente**, v. 6, 2006.

BONILHA, Aline Marques. O curso de pedagogia e a formação de professores para a Educação Infantil. 113 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade

Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

BURG, Lucimare Coelho. Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, Angela Salabrin Coutinho, DAY Gisele e WIGGERS, Verena. **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional.** São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, D.F: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos,** Brasília, D.F, 11 nov. 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos,** Brasília, D.F, 19 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D.F, 13 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União:** Brasília, D.F, 16 mai. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, D.F, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,** para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, D.F, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** BNCC. 3ª versão. Brasília, D.F, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. v 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil**. v 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, D.F MEC, SEB, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação** – PNEI/2006; Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica, 2006c.

BRASIL. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL. RESOLUÇÃO, CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2009.

CARVALHO, Dária Aparecida de Jesus; OLIVEIRA, Lúcia Helena M. M. de. Políticas públicas de formação de professores na Educação Infantil. In: HISTEDBR, 2016, São Paulo. **Anais**. São Paulo: UNICAMP, 2016. P 1-11.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: Entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. São Paulo, USP, Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: Entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002a.

CERISARA, Ana Beatriz et al. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>. Acesso em 30 out. 2019.

CHAVES, Marta. Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto. **Educação e Desenvolvimento Humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a Educação Escolar**. Jundiaí: Paço Editorial, v. 1. 2014, p. 119-139.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 85-112, 2003.

COUTO, Luana Lima Fonseca. “Será que eu quero mesmo ser professora?”: Significações sobre a prática docente e sua relação com a constituição da identidade

do professor. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, 2018.

CRUZ, Maria Nazaré. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Revista Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 259-276, maio-ago., 2017.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

DORTA, Natália Maria Pavezzi. Saberes relacionais e profissionalidade docente na Educação Infantil. 180 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Luiz. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em aberto**, v. 12, n. 54, 1992.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Porto Editora: Porto, Portugal, 1999.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012.

GERMANOS, Erika. Desenvolvimento profissional docente: diferenciando mudanças quantitativas e mudanças qualitativas. Obutchénie. **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, p. 698-722, 2018.

GOMES, Isadora Dias *et al.* O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, v. 22, n. 3, p. 814-831, 2016.

GOMES, Tiago Pereira. Prática docente na educação infantil: Concepções teóricas e metodológicas. 175 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Legislação e Políticas Públicas para a Educação Infantil: articulações com a formação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 629-643, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez, 2002, p. 107-115.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a educação infantil? In: **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I, n. 2. Rio de Janeiro, Ago/Nov 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Revista Interface**, 21(62)531-41, 2017. <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>

LEITE, Sandra Regina Mantovani; BARROS, Marta Silene Ferreira. Ludicidade e infância: A importância das oficinas pedagógicas. In: **Congresso Nacional de educação EDUCERE**, XI, 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: 2013. 25215-25222.

LEITE Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, L. R. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out./dez. 2009.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: EPU, 2010, p. 119-142.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13-34,

2016.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 17(2):151-161, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1004>. Acesso em: 16 mar. 2019.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: **Infância e práticas educativas**. Maringá: Eduem, p. 11-22, 2007.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. A educação infantil na rede municipal de ensino de Belém-PA: Um debate sobre as concepções pedagógicas e prática pedagógica. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MONTEIRO, Fernanda Yully dos Santos. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1187-1203, 2018.

MORENO, Gilmara Lupion. Organização do Trabalho Pedagógico na Instituição de Educação Infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (org.). **Trabalho Pedagógico na Educação Infantil**. Londrina: Humanidades, 2007, p. 54-62.

MORENO, Gilmara Lupion. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 4, p. 1187-1203, 2018.

MULLER, Luciane dos Santos. **Formação do pedagogo**: Concepções históricas, identidade e formação humana. 96 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, 2017.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado; Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: Educação ou assistência?. In: **Educere**, p. 17439 – 17455, 2015.

NASCIMENTO, Flavia Costa. **Formação de professores da educação infantil**: A experiência de um curso de formação continuada. 2017. 130 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Pará, Belém.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2914>. Acesso em: 29 out. 2019.

NOVAIS, Ruslaine Marcelino de Mello Campos. Narrativas de professores: Sentidos das trajetórias de formação continuada na educação infantil. 217 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes. Formação de professores: Da teoria à prática na constituição do ser professor de Educação Infantil. 339 f. **Tese** (Doutorado em educação) – Pontifca Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Liliane Maria Santana de. Os compêndios de formação de professores: o impresso como fonte de práticas e saberes pedagógicos. **Dissertação** (mestrado em educação). Universidade de São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Rebeca Ramos Campos. Das necessidades de formação docente à formação contínua de professoras da Educação Infantil. 207. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Fundação Universidade de Passo Fundo, 2017.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 66, p. 196-210, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643710>. Acesso em: 31 out. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 27, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43127>. Acesso em: 31 out. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher. O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 161-191, 2010.

PEROZA, Marilúcia Antônia Resende de; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. 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**, v. 16, n. 50, p. 809-829, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formación de profesores: aspectos históricos del problema en el contexto brasileño. **Revista brasileira de educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. 273 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina: PPGE, Florianópolis, 2005.

SERRÃO, Célia Regina Batista. O tempo na educação infantil: rotinas. **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí/SP: Paco Edit orial, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria de Jesus Assunção. **Formação Continuada de Professores da Educação Infantil e suas relações com a reelaboração da Prática Docente**. 202 f. Tese (Doutorado em educação) – Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Vandel Pinto. Formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis: Quem educa o educador?. **Educação e Humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí/SP: Paco Edit orial, 2014.

SOUSA, Eloisa Fileti. A formação continuada das professoras de Educação Infantil em municípios da Região de Lacuna-SC (AMUREL). 130 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão-SC, 2017

SOUZA, Jorsinai de Argolo. Formação continuada para professores da Educação Infantil: Entre políticas e vozes na rede municipal de ensino de Itapetininga (BA). 110 f. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SOUZA, Rosiris Pereira de. Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: Significados e sentidos do trabalho docente. Número de folhas. **Tese** (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

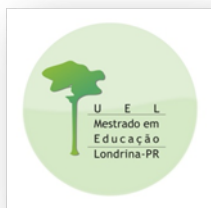
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

VYGOTSKY, Alexis Nikolaevich; LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da P. Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O presente instrumento de coleta de dados tem o objetivo de “conhecer, registrar e analisar as concepções e práticas dos professores sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da formação inicial e continuada, referente a pesquisa de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual.

PARTE I

I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome (Iniciais): _____ Idade: _____
 Graduação () Curso _____
 Especialização () Qual? _____
 Tempo de atuação no magistério: _____
 Tempo de atuação na Educação Infantil: _____

PARTE II

II – QUESTÕES

- 1) Você recebeu conteúdos relacionados à Educação Infantil no curso de formação inicial? Caso sim, de que maneira as temáticas contribuíram para sua prática docente?.
- 2) Como você percebe a relação entre teoria e prática nos processos formativos dos professores da infância?. Há mais divergências ou convergências nesse processo?.
- 3) Quais as maiores dificuldades que você encontra no desenvolvimento do trabalho no cotidiano da Educação Infantil? (rotina, planejamento, relação com as famílias, gestão da escola, outros..). Aponte três dificuldades.
- 4) De que maneira você busca a formação continuada? (participação em eventos, leituras de livros, artigos e reportagens sobre a Educação Infantil, outros..). A escola incentiva a formação em serviço?. De que maneira?.

Londrina, 20 de setembro de 2019

Gislaine Franco de Moura
Pesquisadora