

IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS – UM OLHAR
PARA A PRÁTICA DOCENTE**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE / MS

DEZEMBRO - 2015

IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES

**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS – UM OLHAR
PARA A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^ª Dra Marta Regina Brostolin



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE / MS

DEZEMBRO - 2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

D359e Delmondes, Iraildes Sales dos Santos
A educação da criança de 0 a 3 anos: um olhar para a prática docente / Iraildes Sales dos Santos Delmondes ; orientação Marta Regina Brostolin.-- 2015.
173 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.
Inclui bibliografia

1. Educação infantil – práticas pedagógicas 2. Creches
3. Saberes docentes I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 372.21

**“A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS: UM
OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE”**

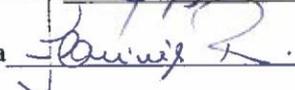
IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin -(PPGE-UCDB)- orientadora 

Profª. Drª Jucimara Silva Rojas -(PPGE- UFMS)- Banca Externa 

Profª. Drª. Flavinês Rebolo - (PPGE-UCDB)- Banca Interna 

Profª. Drª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva - (PPGE-UCDB)-Suplente _____

Campo Grande-MS, 10 de dezembro de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

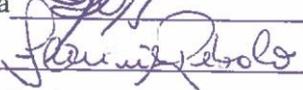


UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Valorizando talentos

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE **IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES** ALUNA DO CURSO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO, ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: “**EDUCAÇÃO**” REALIZADA NO DIA 10 DE DEZEMBRO DE 2015.

Aos dez dias do mês de dezembro de 2015, às catorze horas, realizou-se na sala de Bancas da Biblioteca, a Defesa de Dissertação de **IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES** aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – Área de Concentração: “**Educação**”. A Banca Examinadora, constituída pelas professoras doutoras: Marta Regina Brostolin - UCDB (orientadora e presidente da Banca), Jucimara Silva Rojas – UFMS (Banca Externa) , Flavinês Rebolo – UCDB (Banca Interna) e Celeida Maria Costa de Souza e Silva- UCDB-(Suplente), iniciou suas atividades analisando a Dissertação intitulada: “**A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE**” apresentada pela candidata. A seguir a candidata foi arguida durante 02 horas. Após a arguição da Dissertação, a Banca Examinadora passou a emissão dos conceitos, tendo sido considerada aprovada - conceito A. Encerradas as atividades, foi lavrada a ata que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora. Informou-se, também, que a expedição do respectivo diploma assim como a de outros documentos, concernentes à titulação ora obtida, se condicionarão à entrega, na Secretaria, da quantidade de exemplares apresentados de acordo com os padrões do Programa e à completa adimplência dos dispositivos administrativos previstos em contrato.

Campo Grande-MS, 10 de dezembro de 2015.

Profª. Drª. Marta Regina Brostolin - (PPGE-UCDB)- orientadora 
Profª. Drª. Jucimara Silva Rojas – (PPGE-UFMS)- Banca Externa 
Profª. Drª. Flavinês Rebolo -(PPGE-UCDB)- Banca Interna 
Profª Drª. Celeida Maria Costa de Souza e Silva- (PPGE-UCDB)-Suplente _____

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, a quem muitas vezes pedi perseverança e força para a concretização deste trabalho, sobretudo, pois houve momentos que pensava não conseguir... Mas eu confiei no Senhor, segurando Sua mão nesta caminhada. E hoje, me considero vitoriosa, realizando mais um sonho da minha vida: a conclusão do Mestrado em Educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser à base de tudo em minha vida, por me proporcionar respostas às minhas orações e, principalmente, abastecer minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional.

Em especial aos meus amados filhos João Paulo e Gabriel Victor, por compartilhar seus sonhos comigo e ajudar-me a realizar os meus. E, principalmente, por entenderem minha ausência durante minhas longas jornadas de estudo.

À minha querida irmã Marcela Sales, por sempre estar ao meu lado nos momentos felizes e difíceis de minha vida, por acreditar na minha capacidade profissional e pelo apoio nas horas de dificuldades. E também aos meus irmãos Nazareth Sales e Nilton Cézar pelo incentivo e motivação nos momentos de incerteza.

À minha orientadora Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, manifesto meu mais profundo agradecimento nestas poucas linhas, por tudo o que fez por mim, pela confiança, acompanhamento contínuo, escuta, firmeza, suporte. Por dirimir a angústia nos momentos de incertezas, insegurança e nos inúmeros momentos de inexatidão dos meus pensamentos e escrita. Compartilhamos nessa caminhada as suas experiências profissionais, pessoais e os conhecimentos que acrescem os meus saberes todos os dias. A você todo o meu respeito e carinho!

À Profa Dra. Flavinês Rebolo e Profa. Dra. Jucimara Rojas pelas criteriosas e valiosas observações e indicações que foram apresentadas no Exame de Qualificação e Defesa.

Aos professores, parceiros de investigação, que com disponibilidade, compromisso e consideração contribuíram com seus conhecimentos, experiências e ideias para a realização deste trabalho.

À UCDB e a CAPES pelo apoio financeiro que viabilizou a realização dessa dissertação e, em especial, ao Mestrado em Educação, pela compreensão de nossas

dificuldades, pelo atendimento, atenção e por todas as relações baseadas na confiança com as quais contamos.

Às secretárias do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (as secretárias que hoje estão na secretaria, e aquelas que passaram por lá, pela dedicação e atenção dispensada, não só a mim, mas a todos os mestrandos.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais pude dividir a ansiedade, a insegurança e o receio de trilhar novos caminhos.

EPIGRAFE

Nada é mais gratificante à alma que o sorriso de uma criança, pelo simples fato de brincar e demonstrar isso com o brilho nos olhos.

Delmondes, 2015



Figura 5

FONTE: www.fotosearch.com.br (banco de imagens)

DELMONDES. Iraíldes Sales dos Santos. **A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente.** Campo Grande, 2015. 163p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

A pesquisa de Mestrado, intitulada “**A educação da criança de 0 a 3 anos – um olhar para a prática docente**”, inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB tem por objetivo geral analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil. Os objetivos específicos visaram investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na creche, caracterizar o perfil do professor e, por último, identificar os saberes que constituem sua profissionalidade. A metodologia aplicada à pesquisa foi a qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, a entrevista semiestruturada, o registro por meio de anotações no diário de campo, fotos e a leitura documental. Os sujeitos da pesquisa foram as professoras que atuam no Berçário e na Creche I no CEINF SOL, em Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. A abordagem teórica teve como principais referências autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos: Kuhlmann (1998), Kramer (2011), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Sarmiento (2002, 2004, 2007), Oliveira-Formosinho (2002), Oliveira (2002), Corsaro (2002) entre outros. Os resultados apontam que a concepção de criança das professoras apresenta um tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora, brincante. A concepção de Educação Infantil aponta a preocupação dos docentes em tornar o ceinf um espaço que proporciona o desenvolvimento integral das crianças porque valoriza o brincar como atividade central da infância e possibilita a construção de autonomia. Ao tratar do profissional que atua com a criança pequena constatamos que as mesmas possuem formação específica para a função que exercem e, em relação aos saberes docentes, os professores têm concepções diferentes. Finalmente, é possível afirmar que quanto às práticas pedagógicas e sociais, as crianças realizam as atividades que lhes são propostas, algumas atividades são dirigidas, e durante a execução da rotina existem poucas atividades livres.

Palavras-chave: Educação infantil: creche. Prática pedagógica. Saberes docentes.

DELMONDES. Iraildes Sales dos Santos . **The education of children 0-3 years - in a look at the teaching practice**. Campo Grande, 2015. 163p . Thesis (MS) , Dom Bosco Catholic University - UCDB .

ABSTRACT

The Master's research, entitled "Education of children 0-3 years - in a look at the teaching practice", inserted in the line of research Pedagogical Practices and Their Relations with Training Masters Course as Professor of the Graduate Program in Education - UCDB has the objective to analyze the teaching practice carried out in the nursery featuring the knowledge of the professor of early childhood education. The specific objectives aimed at investigating the pedagogical practices developed by the teacher in the nursery, characterize the teacher's profile and, finally, identify the knowledge that constitute their professionalism. The methodology applied to research was qualitative and the data collection instruments used were observation, semi-structured interview, registration through notes in field diary, photos and documents reading. The research subjects were the teachers who work in the Nursery and Kindergarten I in SOL CEINF in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The theoretical approach was mainly authors references that discuss childhood in context in its various dimensions, among which highlight: Kuhlmann (1998), Kramer (2011), Kishimoto (1999, 2002, 2005), Sarmiento (2002, 2004, 2007), Oliveira-Formosinho (2002), Oliveira (2002), Corsaro (2002) between others. The results show that the conception of children of teachers presents a kind of idealized child, happy, dreamy, trifling. The concept of early childhood education points to the concern of teachers in making the ceinf a space that provides the integral development of children because it values the play as a central activity of children and allows for the construction of autonomy. When dealing with professionals who work with young children find that they possess specific training for the role that exercise and, in relation to teaching knowledge, teachers have different conceptions. Finally, we can say that about the pedagogical and social practices, the children carry out the activities proposed to them, some activities are directed, and during execution of the routine there are few free activities.

Keywords: Early childhood education: nursery. Pedagogical practice. Teaching knowledges .

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização dos saberes docentes.....	73
Quadro 2 – Turmas de atendimento/quantidade de alunos/educadoras.....	101
Quadro 3 – Formação acadêmica dos docentes.....	102

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mandala de fotos: espaço interno do ceinf.....	97
FIGURA 2 - Mandala de fotos: espaço externo do ceinf.....	100
FIGURA 3 - Mandala de fotos: as figuras e suas interpretações.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS

- APM** - Associação de Pais e Mestres
- ASD** - Auxiliar de Serviços Diversos
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** - Câmara de Educação Básica
- CEFAM** - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério
- CEI** - Centro de Educação Infantil
- CEINF** - Centro de Educação Infantil
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- COHAB** - Companhia de Habitação
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério de Educação e Cultura
- MS** - Mato Grosso do Sul
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNBE** - Programa Nacional de Biblioteca Escolar
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PROMOSUL** - Fundação de Promoção Social de Mato Grosso do Sul
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SEF** - Secretaria de Educação Fundamental
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e esclarecido
- UCDB** - Universidade Católica Dom Bosco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....	24
1. A IDEIA DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE	25
2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA – DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO.....	32
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO	40
4. A CRECHE – O CUIDAR E O EDUCAR A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS	46
CAPÍTULO II - O PROFISSIONAL QUE ATUA COM A CRIANÇA PEQUENA.....	55
1.FORMAÇÃO.....	55
2.OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR	63
3. AS CONCEPÇÕES DE SABERES DOCENTES E SUAS TIPOLOGIAS.....	64
4. O PAPEL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO COM A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
5. A PROFISSIONALIDADE SINGULAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
CAPÍTULO III - OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	87
1. OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	88
2. O MÉTODO DA PESQUISA.....	88
2.1. Abordagem qualitativa.....	88

2.2. Metodologia da pesquisa.....	90
2.2.1. Observação e diário de campo	90
2.2.2. Entrevista semiestruturada.....	91
2.2.3. Leitura documental.....	92
2.3. A análise de dados.....	93
3. LÓCUS DA PESQUISA.....	95
3.1. O contexto empírico.....	95
3.1.1. O ceinf sol: os espaços internos.....	96
2.1.2. O ceinf sol: os espaços externos.....	99
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	101
3.2.1. Professores.....	101
CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	105
1. ANÁLISE DE DADOS: Observações e entrevistas semiestruturadas.....	106
1.1. Categoria 1: Concepção dos professores de criança e infância na Instituição.....	106
1.2. Categoria 2: O cotidiano na Instituição educativa: a prática pedagógica.....	117
1.3. Categoria 3: Formação inicial e continuada.....	127
1.4. Categoria 4: Saberes necessários a prática docente.....	131
2. ANÁLISE DE DADOS: As figuras e suas interpretações.....	136
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	150
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE.....	164
Apêndice I – Roteiro para entrevista semiestruturada com as docentes.....	165
Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
Apêndice III – Termo de autorização de uso de imagem.....	169
Apêndice IV – TCLE	170

INTRODUÇÃO

Começo¹ relatando meu processo de formação e minha trajetória profissional, ou seja, como me constitui professora de educação infantil. Reforço à importância de cada etapa na minha vida pessoal e os progressos que adquiri durante cada uma delas.

Ao terminar o ensino fundamental, tinha a convicção de que queria fazer o magistério. Assim o fiz. Durante esta trajetória escolar encontrei excelentes profissionais que fizeram com que reafirmasse minha escolha. Escolha sempre cercada por grandes dificuldades, pois minha família não possuía condições financeiras de arcar com os gastos que o curso me solicitava, apesar de ser numa escola pública.

No ano de 1984 concluí o ensino médio, meu amado magistério, no qual tive a certeza de que seria educadora a vida toda. Nesta fase descobri imensamente o gosto pela leitura e devorei vários livros, desde teóricos importantes até romances que serviam para descontraír.

No 3º ano do magistério, tive uma grande mestra, que com seu jeito envolvente e apaixonante pela profissão me ensinou a amar a educação e a dedicar todos os dias da minha vida a ser cada dia melhor no que faço.

¹ Por tratar-se de um relato de experiências da pesquisadora, será utilizado no início da introdução deste texto o verbo na 1ª pessoa do

Após o magistério, fiz vestibular para Pedagogia, fui aprovada e cursei o referido curso na FUCMAT – Faculdades Unidas Católica de Mato Grosso, hoje atual UCDB. Tinha convicção de minha escolha, já trabalhava nesta época para custear meus estudos. Porém, minha satisfação em estar ali me preparando para minha escolha profissional era enorme. Ingressei no ano de 1987 e foi durante o curso que comprovei que minha vocação era a educação e que me aperfeiçoaria quanto fosse possível para exercê-la com competência.

O curso de Pedagogia habilitava em Supervisão escolar e antes mesmo de concluir a faculdade já trabalhava como professora. Minha primeira experiência foi com o ensino médio, que naquela época era 2º grau, no turno noturno e em um bairro extremamente perigoso e distante. Mas creio que me sai bem, fiz amigos e encontro até hoje, alunos daquele tempo.

Conclui a faculdade de Pedagogia no ano de 1987 e no ano seguinte comecei a me preparar para concursos da área. No final do ano de 1998 fiz concurso público para Supervisão escolar na Rede Pública Estadual. Menina ainda, mas com uma vontade enorme de fazer a diferença.

Assumi a supervisão escolar numa Escola Estadual, local onde já trabalhava como professora convocada, em 1989. Durante o período que estava na Supervisão fui apresentada a Educação infantil, quando recebi um convite para assumir uma turma pré-escolar numa escola que funcionava em convênio com a Prefeitura Municipal. Foi quando descobri de fato, a Educação infantil, e o encantamento surgiu nesse momento. Durante toda minha trajetória profissional na educação infantil transitei em diversas funções, professora, coordenadora pedagógica, gestora. Todas com a mesma dedicação.

No curso de pedagogia, como também em outros cursos, aprendemos a teoria e no dia a dia devemos aprender a colocar esta teoria em prática. Afinal é a teoria quem deve determinar os rumos que a prática deve obedecer. Ai está a grande dificuldade quando saímos da faculdade, precisamos da teoria para compreender a dinâmica da realidade escolar e transformá-la.

Fiquei alguns anos como supervisora escolar, função na qual me encontro como profissional, para a qual me preparei e na qual pretendo me aperfeiçoar cada vez mais. Sai da rede Estadual em 1997, quando fomos indenizados pelo PDV. Realizei nesta época meu grande sonho que era ter minha escola. Em 1998 criei a Escola Iniciação, que funcionou até o

ano de 2001. Quando por dificuldades financeiras fechamos a mesma. Foi uma experiência maravilhosa, fui, nesta época, professora, diretora e, quando necessário, até faxineira, cozinheira.

No ano de 2004 fiz Concurso Público para a rede Municipal de Ensino de Campo Grande, para o cargo de Especialista em Educação. Assumi o cargo em fevereiro de 2005, numa Escola Municipal. Permaneci no mesmo até o mês de agosto quando fui convidada para assumir a direção de um Centro de Educação Infantil. Local onde me encontro até os dias atuais, e onde sinto a responsabilidade de minhas funções e a importância de minha pesquisa para o aperfeiçoamento do trabalho que realizo junto aos profissionais da Instituição.

No ano de 1994 fiz meu primeiro curso de Especialização. Experiência não muito boa, por se tratar de um curso à distância e no qual ingressei somente pensando na mudança salarial. No Ano de 2002, busquei um novo curso de Especialização em Psicopedagogia. Este curso colaborou muito com minha prática pedagógica, visto que utilizava muito a teoria estudada no dia a dia da sala de aula.

No ano de 2006, cursei mais uma Especialização. Fiz Organização do Trabalho Pedagógico do Professor Alfabetizador na Educação Infantil e Anos Iniciais, no Instituto de Ensino Superior da Funlec. Havia acabado de assumir a direção do Ceinf. No ano de 2011, fiz o curso de Especialização em Gestão Escolar, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Curso que colaborou muito com a prática diária.

Ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco – UCD, no ano de 2014, em busca de mais aprendizado e de aperfeiçoamento do meu trabalho. Como pesquisadora, constatei a importância de minha prática para os meus estudos teóricos. E hoje, faço uma reflexão do quanto evolui como pesquisadora, como pessoa e como profissional.

Durante toda a minha trajetória profissional, que muito acrescentou em todos os aspectos de minha vida, tenho a convicção de que a Educação Infantil é o meu chão, onde me sinto realizada e para a qual ainda pretendo realizar muitas coisas, sempre com o objetivo de oferecer a cada criança, o que lhe é de direito, priorizando as especificidades da infância.

Como gestora busco sempre meu aperfeiçoamento profissional. Estudo bastante e procuro embasamento teórico para executar minhas ações. E afirmo, as dificuldades são muitas, mas o que recebemos de retorno das crianças e o maior e melhor pagamento que um

ser humano merece. Amor sincero, carinho. Afetividade. Como é bom ver que proporcionamos as nossas crianças o que de melhor podemos dar. Sentir pelo olhar, pelo sorriso que estamos caminhando e que o caminho é o certo.

Durante meu processo formativo, todas as minhas temáticas de estudo sempre foram voltadas para a criança e a infância, enfatizando sempre o brincar, a ludicidade nesta etapa da educação básica. Desta forma, compartilho alguns dos motivos que me impulsionaram para este momento da pesquisa: trata-se de um anseio e busca pelo conhecimento, uma tentativa de aprimorar e melhorar a ação docente.

Considero que todas as experiências vividas foram e são extremamente importantes na minha vida pessoal e profissional e, assim, esta pesquisa nasce de uma necessidade de busca por mais conhecimentos teóricos, com o objetivo de aperfeiçoar e aprofundar a prática docente desta pesquisadora.

Começamos então, a pesquisa explicitando um pouco sobre a educação infantil. A educação infantil constitui o atendimento às crianças em espaços coletivos, fora do contexto doméstico familiar, antecedendo o ensino fundamental. No Brasil, destina-se às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. É oferecida em níveis diferentes, ou seja, de 0 a 3 anos de idade - creches e de 4 a 5 de idade - pré-escolas, em instituições escolares públicas ou privadas. Centro ou Unidade de Educação Infantil também são denominações utilizadas para nomear as instituições que ofertam esta etapa da Educação básica.

A Educação Infantil, apesar de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, ainda enfrenta o desafio de estabelecer a sua própria identidade educativa e, com isso, criar uma ação diferenciada que não “escolarize” a criança. Nesse sentido, é preciso conhecer as especificidades da pequena infância, sua cultura, seu olhar sobre o mundo, para que a ação educativa se efetue com a criança sendo protagonista de sua construção.

Como determinantes dessa especificidade, destacam-se: as características da criança pequena, que exige dos adultos o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito as suas competências; a diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas e as características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de

vida da criança (pais, familiares e comunidade), comunidade envolvente e com autoridades locais, com outros profissionais de outras áreas (FORMOSINHO, 2007).

São esses os elementos que devem compor o perfil profissional. A indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas em creches e em pré-escolas. Isso representa aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial e/ou de formação em serviço das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e se proceder.

O trabalho na Educação Infantil de 0 a 3 anos, exige que o professor tenha uma prática docente dinâmica, que o mesmo possua formação específica para atuar nesta etapa de ensino. A responsabilidade da educação infantil, e de seus profissionais, é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física e, também, os direitos básicos de participação e liberdade de expressão. Porém, não adianta ter assegurado o direito de participar e tomar decisões no coletivo se os repertórios culturais são restritos e não permitem compartilhar no coletivo a diversidade das linguagens e dos diferentes modos de manifestar-se (BARBOSA, 2006).

A função da educação infantil na sociedade contemporânea é a de possibilitar a vivência das crianças em comunidade, tornando-as capazes de respeitar, de acolher e viver com as diferenças. Que as mesmas sejam capazes de sair de seu universo pessoal e conviver com outros, aprendendo a ver o mundo a partir do olhar do outro e compreendendo as relações sociais que se estabelecem. As crianças são socializadas nas relações que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciadas. As instituições de educação infantil ocupam importante lugar e possuem o compromisso político e social de garantir as especificidades da infância e de fazer com que as mesmas de fato aconteçam.

Os estudos sobre a infância, na atualidade, vêm se organizando em uma nova perspectiva, designada 'Sociologia da infância'. A Sociologia da infância, embora muito recente em termos de produção e de constituição enquanto área de estudos e pesquisas deu suporte teórico a nossa pesquisa.

A sociologia da infância pode auxiliar no processo de construção das especificidades da Educação Infantil, uma vez que enriquece as ideias já trazidas pela psicologia e pela

pedagogia no que se refere à condição do ser criança, acentuando, primordialmente, a condição ativa e social na qual constroem sua história. Além disso, pode ajudar a repensar o lugar do adulto na educação das crianças, contribuindo com a construção de práticas educativas e programas de formação de profissionais mais satisfatórios.

Considerando a relevância dos estudos e pesquisas sobre a prática docente na educação da criança pequena - creche, suas especificidades, desenvolvimento e desafios, é que se pensou esta pesquisa, que foi realizada com professoras de educação infantil que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos, em um Centro de Educação Infantil/CEINF, da Rede Municipal de Educação de Campo Grande / MS.

Considerando-se o contexto mencionado e centrando o problema na prática pedagógica dos docentes da Educação Infantil que atuam na faixa etária de 0 a 3 – Creche, ficou assim definida a questão norteadora dessa pesquisa:

- Que prática docente é realizada na creche²?
- Que saberes caracterizam o professor de Educação Infantil da creche?

Toda criança tem direito a estar na escola. Direito este assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantido também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No Brasil, a educação infantil, etapa inicial da educação básica, atende crianças de 0 a 5 anos. Na primeira fase de desenvolvimento, dos 0 aos 3 anos as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes. A partir daí até completar 5 anos, frequentam as pré-escolas.

A concepção acerca da organização da creche mudou a partir destas legislações. A creche em vez de ser considerada como ação de assistência social ou de apoio às mulheres trabalhadoras, passa a fazer parte de um processo educativo que deve se articular com as outras etapas de ensino formal e se estender por toda a vida.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil. E os objetivos específicos: investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na creche, caracterizar o perfil do professor e identificar os saberes que constituem a sua profissionalidade.

² A etapa **creche** na **Educação Infantil** divide-se em dois níveis. Sendo: **Berçário** – de 04 meses a 2 anos de idade e **Creche I** – de 2 a 3 anos de idade.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que pode ser caracterizada, conforme Minayo (1996, p. 21- 22) como aquela que possibilita a valorização do “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada, pois “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). É direcionada por um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas.

A observação também foi utilizada como instrumento para a coleta de dados. Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Durante cada dia de observação foi utilizado o diário de campo, foram registradas anotações do que foi observado na prática das docentes. Foi utilizado também a fotografia dos ambientes internos e externos e das atividades realizadas pelas docentes. A leitura documental complementou os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O campo empírico da pesquisa foi delimitado a um centro de educação infantil da Rede Municipal de Educação, de Campo Grande / MS. Os sujeitos da pesquisa foram os docentes da instituição citada sendo 04 (quatro) professoras de 02 (duas) turmas.

Para dar forma e corpo a pesquisa, sistematizamos sua estrutura em quatro capítulos: o primeiro capítulo refere-se à Educação Infantil: sua trajetória e perspectiva, enfatizando o conceito de criança, infância, complementando a institucionalização da criança: do assistencialismo a educação. O segundo Capítulo está voltado para o profissional que atua com a criança pequena, enfatizando a formação e os saberes profissionais, bem como o papel do profissional da educação infantil e sua profissionalidade. O terceiro capítulo discute sobre os caminhos da pesquisa, abordando os objetivos e método da pesquisa. Aborda ainda sobre o local e sujeitos da pesquisa. O quarto capítulo descreve e analisa os resultados da pesquisa

empírica. Finalizando, as considerações finais trazem algumas observações, com intuito de contribuir para um debate mais amplo sobre o conteúdo da pesquisa e que cada leitor possa trilhar este caminho traçado e escrito pelos pesquisadores e seja embebido por tantas outras escritas em defesa de uma Educação Infantil de qualidade e digna para nossas crianças.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS

A Educação Infantil busca ser um dos espaços de consolidação da infância, contudo, sua trajetória histórica no Brasil é muito recente, bem como a sua inserção no cenário contemporâneo, tanto no viés das políticas públicas, como no âmbito dos movimentos sociais e na própria área da educação popular. Para isso, é preciso entender a educação infantil como espaço lúdico de aprendizagem, no seu sentido mais amplo, além dos processos formais, sendo uma educação que visa à transformação social no sentido pleno.

Nas palavras de Adorno (2003, p.147) é “necessário que, desde o início, na educação infantil, o processo de conscientização se desenvolva paralelamente ao processo de promoção da espontaneidade”, ou seja, entender a infância não apenas como fase diferenciada do desenvolvimento infantil, pelas demais especificidades, sem perder a sensibilidade.

Nesse primeiro capítulo será abordado a educação Infantil e a construção da área ao longo do tempo, isto é, a infância, a criança, suas especificidades e conceitos construídos historicamente, e, ainda a institucionalização da criança, ou seja, do assistencialismo a educação, evidenciando e dando destaque ao cuidar e educar das crianças da creche, de 0 a 3 anos de idade.

1. A IDEIA DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: UM CONCEITO CONSTRUÍDO HISTORICAMENTE.

Atualmente, as questões sobre a infância e a criança vêm sendo retomadas e discutidas por pesquisadores e estudiosos de várias partes do mundo, nas mais diversas áreas, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros.

Segundo Pinto e Sarmiento

[...] quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo, outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (PINTO E SARMENTO, 1997, p 33).

Quando se reflete sobre a história da criança e da infância, o fazemos sempre com um olhar no passado, pois os conceitos referentes à criança e à infância se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos (MAIA, 2012, p. 15).

Ao buscarmos respostas às indagações sobre a infância e a criança, precisamos sempre fazer uma contextualização da época, e quais referências vão ser usadas para descrever tal conceito. Porque a criança da sociedade contemporânea é muito diferente da criança de outros tempos.

A palavra infância (etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência). Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração.

Para Kramer (1999), a noção de infância tal como é hoje é um conceito relativamente novo. A autora aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirmar, portanto, que a noção de infância e sua conceitualização não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, para a autora, “produto de evolução da

história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (KRAMER, 1999, p. 244).

Quando tratamos da infância nos deparamos com concepções que desconsideram os significados dados a ela e dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações nos seus aspectos social, econômico, histórico, cultural e político, entre outros. Aspectos estes que colaboram para a constituição dos significados e concepções e que nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar.

As pesquisas a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e sobre o cuidado de crianças alteraram-se com o tempo. A escola tinha o objetivo de substituir a família como meio de educação e aprendizagem. A criança deixou de ser vista como um pequeno adulto e os conceitos de infância passaram a estar atrelados à noção de família e ao desenvolvimento da educação escolar a partir do século XVII. Faz-se necessário, pois, buscar na história elementos para compreender a configuração da infância e da criança uma vez que ela está sujeita aos determinantes que consolidam uma determinada época.

Atualmente, a sociedade começa a enxergar a criança de acordo com o seu potencial, suas especificidades, singularidades e suas carências, deixa-se de conceber a criança como um ser incompetente e, muitas vezes, sem direito de vez e voz e passa a vê-la como ser dotado de possibilidades de aprendizagens, com plenos direitos e com especificidades básicas que devem merecer a atenção dos adultos à sua volta.

Para melhor compreensão sobre a concepção de criança e infância, buscamos fundamentação na obra clássica de Philippe Ariès (1981) e de autores que defendem que o conceito de criança difere do conceito de infância. Nessa concepção, admite-se que criança existiu desde sempre, porém a ideia de infância é compreendida como uma construção social.

Philippe Ariès (1981), em sua obra *A história social da criança e da família*, afirma determinadas características históricas da infância, situando-a como produto da história moderna. Segundo o autor, a “aparição da infância” ocorreu a partir das transformações do Mercantilismo, incluindo as modificações de sentimentos das famílias em relação às crianças frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social.

Nessa obra, o autor, a partir do exame de pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, relatou a transformação dos sentimentos relacionados à infância e à família. Com base nesses estudos afirma que “a criança sempre existiu, não estava ausente na idade média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca um modelo de um retrato de uma criança real” (ARIÈS, 1981, p.56).

De acordo com o autor (1981, p.58),

[...] o aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou um momento importante na história dos sentimentos. Segundo o autor, iniciam-se na sociedade ocidental, precisamente entre os séculos XIII e XVII, as discussões sobre a infância, visto que, até então, a infância não era considerada em suas especificidades, sendo reduzida ao período mais frágil da vida da criança (ARIÈS, 1981, p. 58).

Ariès (1981) mostra que a arte medieval desconhecía a infância ou não a representava. Essa ausência de representações era motivada pelo desinteresse por uma fase da vida que se mostrava instável. Nesse tempo, a criança, a partir dos seis ou sete anos de idade, pertencia à sociedade dos adultos, ou seja, não havia para ela um tratamento diferenciado ou específico.

[...] na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (ARIÈS, 1981, p. 56).

Como afirma Ariès (1981, p. 51), na Antiguidade e na Idade Média a criança era tratada como adulto em miniatura, ou seja,

[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Os registros da época apontam que a criança participava ativamente das reuniões, festas, danças e atividades domésticas junto com os adultos e com eles aprendia sobre a cultura, que era repassada de uma geração a outra, principalmente por meio da oralidade (ARIÈS, 1981, p. 51).

A Idade Moderna nasce nos séculos XV e XVI diante da necessidade de novas estruturas para atender as ideologias da classe dominante, logo, o rompimento com o modelo medieval ocorre em todos os âmbitos da sociedade. A modernidade volta-se para o conhecimento científico, procurando reorganizar a escola e também racionalizar o ensino, criando métodos e preocupando-se com o currículo escolar. Neste contexto de transformações a figura da criança começa a ser mais valorizada e compreendida. A

educação familiar vai aos poucos cedendo espaço a educação escolar e a criança passa a ser objeto de políticas públicas que visam preservá-la e prepará-la para as atividades adultas. Isso se dá em decorrência das modificações no modo de produção e da economia que se consolidava (ARIÈS, 1981, p. 61).

A infância tornou-se objeto de interesse dos estudos da biologia, psicologia e medicina, ficando durante muito tempo fora dos estudos históricos e sociológicos, os quais a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher.

Na metade do século XX, mudanças significativas aconteceram nas práticas relacionadas com crianças, tendo em vista a crescente transformação da família urbana, da participação da mulher no mercado de trabalho e o aumento de lares monoparentais, mudanças nos modelos de família, nos quais a mulher passa a assumir o papel de provedora do lar.

As diversas diferenças existentes entre criança e infância foram construídas ao longo da história da sociedade, no entanto, essas diferenças estão permeadas de valores culturais, sociais e econômicos que resultaram em diferentes infâncias, partindo do contexto em que foram vividos. Muller diz que:

[...] sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nela (MÜLLER, 2007, p. 96).

A criança é um sujeito histórico e, assim sendo, vive sua infância dentro do contexto histórico em que está inserida, compartilhando e produzindo, juntamente com os adultos, os valores culturais, sociais, econômicos e religiosos de seu tempo, ou seja, “[...] elas trazem a marca da geração a que pertencem” (AGOSTINHO, 2005 p. 73). Ou seja, existe uma relação entre como se vive a infância e o local onde ela ocorre, pois as crianças ao se apropriarem dessas diferentes vivências, fazem com que a mesma tenha novos significados, reconstruindo estes espaços e criando suas histórias.

Segundo Ariès, (1981), a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional. A criança sempre existiu, porém o

sentimento de infância só foi elaborado a partir do século XVIII, como identifica Ariés (1981) em suas pesquisas. Ariés utilizou o termo sentimento da infância para referir-se à postura adotada para com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes do adulto.

O autor ainda registrou que múltiplos foram os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar (MAIA, 2012, p. 17).

Kuhlmann Jr. (1998), percebe que poucas foram as pesquisas sobre a infância; por isso, faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre esse fundamental momento da vida da criança. Para o autor, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (KUHLMANN JR., 1998, p. 15). Para ele, trata-se de empreender a construção das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Assim, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 15).

Kuhlmann (1998), propõe que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, que é necessário pensar nas crianças, onde se encontram na sociedade e identificá-las como produtoras de sua própria história. Kuhlmann, diz:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

Fröebel (1782-1852) também considerou a infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas; criador dos jardins de infância, acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada

um e se faz por meio da prática. Suas ideias hoje são consagradas pela psicologia, da qual foi precursor. Quando Fröbel criou o primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, o “Kindergarten” (jardim de infância), que priorizava o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo (MAIA, 2012, p. 21).

Para Sarmiento (2002) é necessário que:

Ao compreendermos a criança como sujeito histórico, precisamos de um recorte teórico do estudo da criança. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20).

Para o autor, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2002, p. 21).

Souza salienta ainda que

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (SOUZA, 2007, p. 74).

No entendimento de Souza (2007), a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação. Por causa desse aspecto peculiar de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída. (MAIA, 2012, p.26).

O sentimento de infância, então, configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra, que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um

tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história. Infância, nesse, sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver (MAIA, 2012, p. 27).

A criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

Para Sarmento (2004), a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 21).

O autor explica que as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços comuns entre elas. Essa partilha de tempos, ações, representações e emoções são necessárias para um entendimento mais perfeito do mundo e faz parte do processo de crescimento. A ludicidade para Sarmento constitui um traço fundamental das culturas infantis, pois brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. O autor também ressalta que, contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

As crianças de hoje, serão futuros adultos, mas, antes disso, elas são seres que vivem o presente, elas são crianças hoje – no seu tempo. De acordo com a sociologia da infância, isso significa que qualquer fato ocorrido na sociedade afeta profundamente a infância e a vida das crianças. As crianças do mundo atual ganham cada vez mais reconhecimento na esfera social, como sujeitos de direito, deveres e atores sociais, com suas identidades e atuações. Mas, de todo modo, as imagens e práticas construídas ao longo dos séculos continuam presentes na forma como, em geral, os adultos tratam a infância e as crianças.

2. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CRIANÇA – DO ASSISTENCIALISMO À EDUCAÇÃO.

O atendimento à criança pequena foi delineado e influenciado pela concepção de criança e infância de acordo com cada momento histórico, o que levou a diferentes maneiras de cuidar e educar.

No Brasil, segundo Del Priore (2000), a concepção de infância foi determinada pela Igreja Católica. A primeira identidade infantil era a criança como mística e a que imita Jesus. Os dois modelos ideológicos presentes “[...] exaltavam o mito da criança santa que, cheia de candura e meiguice, tocava os corações dos gentios mais empedernidos para conversão católica” (DEL PRIORE, 2000, p. 12).

Segundo a mesma autora, a criança “[...] era um afresco melhorado e espiritualizado da infância estudada por Ariés, para o final da Idade Média e que via a criança enquanto ser anedótico e engraçadinho” (DEL PRIORE, 2000, p.12).

As primeiras influências europeias desembarcavam em terras brasileiras. As investigações de Chambouleyron (2000) descrevem que foi com a chegada dos Jesuítas no Brasil em 1549 que se tem o marco inicial da educação brasileira, cuja concepção de atendimento estava pautada em princípios religiosos e objetivava principalmente a domesticação dos nativos, motivada pelo sentimento de fé. Para o autor, a marca jesuítica para a infância foi baseada no doutrinamento, motivada pelos preceitos da necessidade de evangelizar as crianças para a “nova cristandade”, formando um povo agradável a Cristo. Assim, de ordem religiosa, a companhia vai se estabelecendo como uma ordem docente, manifestando um tipo de educação e formação rígida, disciplinada, cercada de castigos e ameaças.

No século XVII, a crença da “danação da alma” e a morte da criança sem batismo passou a inquietar a sociedade diante da constatação da existência de muitas crianças abandonadas nas ruas das cidades, culminando em um grande número de mortalidade infantil. Pensando numa solução para acabar com esse “problema” e regular o abandono, o governo colonial passou a “civilizar” o abandono, através do mecanismo denominado *Roda dos Expostos*. A roda consistia numa peça cilíndrica que, presa à parede ou muro da

instituição, girava sobre um eixo central, o qual permitia colocar a criança preservando a identidade de quem a abandonava.

Paula (2010) acrescenta, a esse respeito que, no caso brasileiro, “[...] o abandono era moralmente preferível como controle de natalidade, ao controle da mulher de seu próprio corpo, à contracepção, ao aborto, considerados então um tipo de infanticídio” (PAULA, 2010, p. 20).

Após ser abandonada, era levada à ama, que era uma mulher, geralmente muito pobre, que recebia um valor em dinheiro para ficar com as crianças em sua casa (acolhimento) até que estas completassem seis anos de idade.

No início, essas rodas eram encontradas nas Santas Casas de Misericórdia e as crianças abandonadas eram criadas e educadas na fé cristã. O atendimento ofertado pela roda não tinha um caráter de ensino e aprendizado, pois consistia exclusivamente no acolhimento dos abandonados.

Com a mudança na forma de governo – de Brasil Colônia para Brasil Império (1822-1889), outorgou-se a primeira Constituição Federal (1824) e, em seguida, promulgou-se a primeira Lei Geral de Educação do país, lei esta que não contemplava o atendimento à criança pequena. E, mesmo com a promulgação da primeira constituição era grande a quantidade de crianças nas ruas. A situação leva a criação de instituições para internação dessas crianças, com objetivos higiênicos e de asilo, o que era realizado por meio da filantropia. Cabe ressaltar que, mesmo com a filantropia acontecendo, ainda acontecia o atendimento de caridade. Nesse tempo, tanto as amas criadeiras quanto os asilos, que cuidavam dos asilamentos, disputavam os mesmos recursos públicos.

A partir de 1850, através dos recursos oriundos da Província, surge no Brasil as Casas de Misericórdia, as irmãs de caridade, assumem a direção e a educação das crianças abandonadas. O trabalho dessas irmãs consistia principalmente no combate às fraudes cometidas pelas amas de leite e na ampliação das Rodas. As crianças que eram abandonadas na roda, agora eram imediatamente encaminhadas às primeiras providências legais, que eram o registro em livro da data de sua chegada e de seus pertences e ainda o batismo.

Com a República (1889 – 1930), surgem mudanças na educação, seguidas de debates sobre a criança e a família. Debates realizados por médicos, juristas, educadores e políticos, os atendimentos filantrópicos e caritativos passaram a ser muito criticados. Como

desdobramento, instaurou-se uma forte disputa entre esses dois tipos de atendimentos. O motivo principal se concentrava na busca pelo recurso advindo da Província.

De acordo com Paula (2010):

[...] os adeptos da filantropia, numa crítica mais pragmática, apontavam a desorganização do atendimento, a falta de cientificismo da caridade. Criticavam a falta de controle do Estado sobre as instituições confessionais ou de misericórdia, a falta de controle sobre os destinos e vida dos atendidos, a alta mortalidade, e a proposta da distribuição de esmolas aos pobres como sendo vazias, nem preventiva, nem educativa. Enfim para os filantropos, a caridade ofertava uma educação desorganizada, dispersa, irrefletida, de duração efêmera, com efeitos nulos, promotora da preguiça, do descuido, e da degenerescência humana (PAULA, 2010, p. 54).

Segundo Oliveira (2002) em 1899, surgiu o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, fundado por particulares e, em 1919, surge o Departamento da Criança de iniciativa governamental, decorrente de uma preocupação com a saúde pública. E, logo depois surgem escolas infantis e jardins-de-infância (OLIVEIRA, 2002, p. 94).

Nesse contexto social, surgiram movimentos operários que reivindicavam por melhores condições de trabalho, bem como a existência de locais adequados para deixarem suas crianças durante o horário de trabalho. E como todo movimento de reivindicação social, provocaram resistência dos empresários. No entanto, como tentativa de calar os operários inconformados, os patrões decidiram construir creches e escolas maternas e começaram a tirar proveito da situação, pois observaram que ao fornecerem creches aos filhos das trabalhadoras, estas estariam diretamente aumentando a produção de suas empresas. As reivindicações da classe operária acabaram sendo direcionadas também para o Estado, na busca de que o poder Público cumprisse com seu papel social na construção de creches, a fim de atender a demanda de mães trabalhadoras.

Surge no Rio de Janeiro, em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, Oliveira (2002) relata que neste Congresso foi discutido sobre “a educação moral e higiênica e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora”, bem como “propugnou pela criação de leis que se reconhecesse os direitos das crianças à vida e à saúde e alertou para a necessidade da notificação obrigatória do nascimento” (OLIVEIRA, 2002, p.97).

Portanto, a partir desse importante momento histórico surgem leis relativas aos direitos das crianças, as quais começam a ser vistas como sujeitos de direito. Em 1932, surge

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual defendia a educação como função pública considerando a educação pré-escolar como a base da educação escolar, ou seja, a partir desse Movimento, pretendia-se demonstrar a sociedade que a educação é de responsabilidade do Poder Público, bem como procurou dar ênfase a sua importância como uma preparação para o início da vida escolar do indivíduo em desenvolvimento.

No final da República (1930), a disputa entre caridade e filantropia foi superada através do ajustamento de suas diferenças, tornando-se compatíveis. As propostas do Estado para atendimento à infância estavam baseadas no estabelecimento de convênios com entidades filantrópicas e particulares, na manutenção do atendimento indireto e na implantação de programas, afastando-se, desse modo, da criação e gerenciamento direto de instituições para o atendimento da infância e, principalmente, transferindo para a sociedade civil uma responsabilidade do estado.

A partir dos anos 40 surgiram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência, dando ênfase as creches como instituições de saúde, ou seja, mantinham a concepção de assistencialismo. Nestes lugares havia “rotina de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupados com a higiene do ambiente físico” (OLIVEIRA, 2002, p.100). Não se preocupando com o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças pequenas

Como consequência da revolução Industrial, com um novo cenário socioeconômico instaurado, para que pais e irmãos pudessem trabalhar, a criança ficava sozinha em casa, e a partir daí vários problemas sociais surgem, tais como a desnutrição infantil, os acidentes domésticos e o aumento da taxa de mortalidade infantil.

As instituições públicas e privadas (filantrópicas) passam a compor mais ativamente o sistema de atendimento e de proteção à infância. Na ocasião, construiu-se uma justificativa ideológica que discursava que o melhor lugar para a criança ficar era junto à sua mãe. Nesse contexto, surgiram então as primeiras creches, não públicas, com o objetivo de tutelar (guardar) as crianças enquanto suas mães estivessem trabalhando.

Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1999) chama a atenção para o fato de que, desde o início da educação institucionalizada para crianças pequenas no Brasil, diferentes modelos pedagógicos vigoravam: de um lado, a educação de crianças pertencentes à elite, cuja proposta de atendimento estava fundamentada nas ideias froebelianas, em que as intervenções

pedagógicas sobressaltavam os aspectos cognitivo, educativo e moral, e, por outro lado, a educação de crianças advindas das camadas populares, marcadas pelo caráter assistencialista e fundamentado nas bases da submissão com o intuito de preparar os pobres para a sujeição da exploração social do trabalho.

Para os filhos das classes médias e altas, são criados os jardins de infância, já para os filhos dos trabalhadores, são criadas as creches e os parques infantis. O que difere um do outro é o tipo de atendimento ofertado, isto é, a educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que a das crianças da elite, pois, nesse contexto, ser pobre era aquele merecedor de piedade das pessoas e, embora os reformadores defendessem a educação com o direito universal, o Estado priorizava a formação diferenciada para a elite.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e os parques infantis – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’Asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 73).

As instituições de educação infantil chegavam como uma proposta moderna, entendida como sinônimo de progresso. Desse modo, Kuhlmann Junior (1999) destaca que:

[...] a creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das casas dos expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças (KUHLMANN JUNIOR, 1999, p. 82).

Os estudos de Kuhlmann Jr. (2001) mostram que no Brasil, as creches populares tinham a finalidade de atender não somente os filhos das mães que trabalhavam na indústria, mas também os filhos das empregadas domésticas. No entanto, esse atendimento era centrado na alimentação, higiene e segurança física.

A creche era tida como necessidade da mãe, e não da criança. Esse tipo de creche é uma espécie de “depósito de crianças”, funcionando por um período prolongado, mas não como internato.

De acordo com Kramer (2009):

[...] eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de

trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda de crianças (KRAMER, 2009, p. 23)

Oliveira (2002) relata que a partir da década de 1970 ocorre uma preocupação com o desenvolvimento intelectual, trazendo novos valores “a defesa de um padrão educacional voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA, 2002, p. 109). Surge neste momento histórico a preocupação com a criança enquanto um ser social e histórico, não visto mais como um objeto, mas sujeitos em desenvolvimento físico, mental e social.

Entretanto, essas novas concepções atingiram os jardins-de-infância particular, os quais comportavam crianças pertencentes as classes médias, enquanto que nas creches públicas em que se concentrava os filhos de operários, permanecia o caráter meramente assistencialista. “As pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada, não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério” (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p.57). Denota-se, no entanto, que tal situação apresentada em épocas passadas ainda não difere muito da realidade atual no que tange a má remuneração dos professores e sua qualificação profissional.

A luta da população, a partir da década de 1980, principalmente dos operários e das feministas na busca da democratização do País e o combate às desigualdades sociais, bem como a ampliação de escolas possibilitando, assim, o acesso da população mais pobre às escolas, permitiu um aumento significativo do número de creches pelo Poder Público, mais ainda permanecia o assistencialismo como objetivo primordial das creches.

Com o aumento da demanda por pré-escolas, a educação infantil passou por um processo de municipalização. O caráter da educação agora não era mais assistencialista ou compensatório, mas a pré-escola tinha uma função educativa. Muitos educadores da época discutiram o papel das creches e pré-escolas e elaboraram novas programações pedagógicas visando o desenvolvimento cognitivo e linguístico.

O crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho e o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e o reconhecimento da importância da educação nos primeiros anos de vida, foi determinante para que no início dos anos 1980, ocorresse um movimento de luta pela expansão das creches públicas, destacando a questão dos cuidados e das responsabilidades com a infância. Em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento “[...] começava a ser

admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas” (OLIVEIRA, 2002, p.115). Mesmo após a Constituição Federal de 1988, que determinou a creche e a pré-escola como instituições educacionais e não assistencialistas tais instituições continuavam sendo vistas pela sociedade como um lugar de assistência social, ou seja, de cunho caritativo.

Toda essa mobilização civil culminou na inclusão, pela primeira vez, da Educação Infantil em uma constituição federal, o que representa um marco na história da educação, na medida em que garantem os direitos das crianças como dever do Estado e, este devendo garantir atendimento em creches e pré-escolas (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da constituição, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

A partir da década de 1990, o MEC por meio da Coordenadoria de Educação Infantil começa a discutir questões ligadas a qualidade de ensino fornecida pelas creches e pré-escolas. Em 1996, surge então a Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), a qual determina a educação infantil como a etapa inicial da educação básica.

A educação infantil passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento. O professor passa a assumir um novo papel, o de mediador entre a criança e o mundo. A família é coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. Os conteúdos são desenvolvidos de maneira lúdica, respeitando-se a bagagem cultural de cada um. Foi criado, inclusive, um Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de maneira a levar a todas as escolas novas propostas pedagógicas diretamente voltadas para a criança tal como ela é.

Outras conquistas relevantes no âmbito das políticas educacionais voltadas para a infância merecem ser mencionadas: aprovação do “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA (Lei Federal nº. 8.069/1990), que insere as crianças no mundo dos direitos humanos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (1998), que direcionou, de modo obrigatório, os encaminhamentos de ordem pedagógica para esse nível de ensino aos sistemas municipais e estaduais de educação; e as “Diretrizes Curriculares para a Formação de

Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que trazia questões concernentes à formação dos profissionais para esses níveis de ensino (BRASIL, 1998).

Destacam-se, ainda, outras políticas educacionais que vislumbraram a elaboração de programas desenvolvidos em esfera federal, tais como: Indicadores da Qualidade da Educação Infantil (2009); Prêmio Qualidade na Educação Infantil (2004); Programa de Formação Inicial para Professores (Pro infantil); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006); Revista Criança (criada há 25 anos); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação (2006), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

É importante considerar que, embora a proposta para a Educação Infantil, visualizada nos documentos oficiais, correspondesse à predominância do desejo pelo rompimento e superação da perspectiva de educação assistencial presente principalmente nas creches, bem como, a perspectiva de educação escolar de cunho compensatório das pré-escolas, infelizmente ainda não é uma conquista soberana, pois ambas as tendências perpetuam o contexto das instituições de Educação Infantil da contemporaneidade, materializadas, sobretudo, nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Em suma, a infância está em construção permanente. Deixou de ser objeto apenas de cuidados maternos para ser objeto dos deveres públicos do governo. Nessa trajetória, a criança não era vista socialmente. Vivia à margem da família e da sociedade. Hoje, ela é considerada como alguém que tem identidade própria, um cidadão de direitos.

Como educador da infância, o professor precisa ter consciência do seu trabalho enquanto uma função também social. É preciso valorizar a infância e conhecer suas diferentes fases de maneira a oferecer uma educação adequada e compatível com a criança. A pré-escola não pode ser mais considerada como um lugar de cuidados básicos de higiene e boa educação, ou como um curso preparatório para o ingresso no ensino fundamental. A

escola, inclusive a de educação infantil, deve preparar a criança para ser um cidadão participativo e consciente na sociedade onde vive.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Até o século XV, a educação das crianças pequenas era vista unicamente como função familiar, mais especificamente da mãe. Após a criança ser desmamada, já passava a ser vista como “pequeno adulto” (OLIVEIRA, 2002, p. 58). Quando já não era mais dependente para suas necessidades físicas, passava então a auxiliar o adulto nas tarefas diárias, momento em que adquiria a noção para seu convívio social. Ainda nessa época, nas classes sociais mais privilegiadas, a criança também era inserida no ambiente doméstico, porém era tratada com mais mimo, com mais requinte e era vista como “objeto divino” (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

No século XVII, a concepção de infância e educação também está presente na cultura brasileira, quando, na zona rural, as famílias assumiam a responsabilidade pelas crianças, inclusive as órfãs ou abandonadas, que, na maioria, provinham das escravas violentadas pelos senhores do engenho. Nesse mesmo período, na zona urbana, as crianças abandonadas pelas mães eram recolhidas nas “‘Rodas de Expostos’, que foi inventada na Europa Medieval, trazida ao Brasil em 1726 e manteve-se em atividade até 1950 (ABRAMOWICZ et al., 2006, p. 19).

Em relação à Roda dos Expostos, Bazílio complementa:

[...] a “roda” era um dispositivo de madeira, em formato cilíndrico, com um /dos lados vazados, assentado em um eixo que produz movimento rotativo. Era a instituição do abandono: nela eram depositadas crianças indesejadas, garantindo o anonimato daquele que enjeitava. O referido instrumento foi a alternativa encontrada para que as crianças não mais fossem deixadas nas portas das casas e igrejas ou até pelas ruas. Tal sistema, inspirado na experiência europeia, não garantia necessariamente a vida destes pequenos seres expostos uma vez que eram extraordinários os índices de mortalidade infantil que ocorriam no “Recolhimento de Meninos Órfãos” (BAZILIO, 2002, p. 46).

A partir da abolição da escravatura no Brasil, estes acontecimentos se transformaram, trazendo novas culturas, com a vinda dos imigrantes de diferentes países europeus, vieram também outras línguas, crenças, vestimentas.

No início do século XX, com a urbanização e a industrialização, a estrutura familiar tradicional se transformou em relação ao cuidar das crianças. Com a maioria da mão-de-obra masculina na lavoura, as fábricas que foram surgindo se viram obrigadas a contratar mulheres para o serviço. E, com isso, as mães tiveram que encontrar novas alternativas para o cuidado com as crianças, ora no próprio ambiente familiar, ora com mulheres que se dispunham a cuidar das crianças mediante pagamento (BISCARO, 2009, p. 16).

Conforme confirma Oliveira:

[...] as mulheres que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro eram chamadas de “criadeiras”, foram estigmatizadas como “fazedoras de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais (OLIVEIRA, 2002, p. 95).

Em 1923, surgiu a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher que previa a instalação de creches e períodos de amamentação nos estabelecimentos industriais. Ainda no século XX, ocorreram novas perspectivas educacionais voltadas às crianças que eram tratadas visando o “higienismo e filantropia”, mais direcionado à camada popular de baixa renda. Assim sendo, as creches atuavam de modo assistencial e protetor, preocupando-se em cuidar e alimentar, não dando ênfase ao desenvolvimento cognitivo das crianças (BISCARO, 2009, p. 17).

A Educação Infantil, como parte da educação básica desde a Lei n. 9394/96, vem sendo amplamente discutida, quer seja no plano das políticas públicas, nos espaços acadêmicos, nas instituições de atendimento, entre outros lugares e variados momentos. Nunca se voltou tanto o olhar para esse segmento educacional quanto nos últimos anos. Porém, questiona-se muito sobre até que ponto essas demandas tem sido essencial para a especificidade do trabalho educativo.

Ao longo dos séculos XIV e XX, a educação infantil foi produzida e evoluiu de diferentes formas, sob a influência de diferentes pedagogos ou educadores, a começar com Froebel, conhecido pela criação dos jardins de infância. Este pedagogo, criador dos kindergarten, enfatizava a importância do jogo e do brinquedo no processo de desenvolvimento infantil, sendo por isso, notoriamente o precursor de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças e dos mais velhos, agrupando-os em diferentes faixas etárias.

No Brasil, a educação infantil começa a ganhar importância em 1875, quando surgem no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância inspirados na proposta de Froebel, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado visando atender às crianças filhas da emergente classe média industrial. Já em 1930, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, fruto de reformas jurídicas educacionais. Seu conteúdo visava tanto atender à crescente pressão por direitos trabalhistas em decorrência das lutas sindicais da então nova classe trabalhista brasileira, quanto atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos (AHMAD, 2009).

A conjunção destes fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse amplamente reconhecido na Constituição de 1988, culminando no reconhecimento da Educação Infantil como um direito da criança, e não mais da mãe ou do pai trabalhadores. A partir daí, a Educação Infantil em creches e pré-escolas passou a ser legal, e um dever do estado e direito da criança (artigo 208, inciso IV). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9394/96, a Educação Infantil passa a ser, legalmente, concebida e reconhecida como etapa inicial da educação básica (AHMAD, 2009).

As décadas de 1980 e 1990 marcaram a Educação Infantil, que começou a despontar como direito de todas as crianças, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988, como Kramer ressalta:

[...] temos hoje, então a primeira Constituição Brasileira que reconhece o direito de todas as crianças a creche e pré-escola e o dever do Estado de provê-las. O acesso à educação pré-escolar é, pois, direito dos cidadãos e cidadãs de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, sendo dever do Estado assegurá-las, para que a educação possa ser verdadeiramente adjetivada como democrática (KRAMER, 2001, p. 122).

Se considerarmos a história desse segmento, as últimas décadas foram as responsáveis por criar essa discussão da criança e seu atendimento, e nesse contexto, as políticas públicas vieram a cumprir seu papel no papel: a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de zero a cinco anos como direito do cidadão, dever do Estado e opção da família, sendo incorporada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Lei n. 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece no Artigo 29 como sendo a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e que deve ser oferecida, conforme aponta o Art. 30 em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade”.

A LDB – Lei n. 9394/96, em seu Art. 29, institui legalmente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e reconhece a sua função pedagógica, estabelecendo as exigências ao papel e à formação do professor desta etapa de ensino. Nesse contexto, as crianças são concebidas como sujeitos de direitos e marcadas por especificidades, que devem ser respeitadas pelas instituições educativas. Aos professores cabe, portanto, respeitar as singularidades da infância.

Para Didonet (2000, p. 16)

[...] a mais importante e decisiva contribuição da LDB para com a educação infantil é a de situá-la na educação básica (art.29). Ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica a nova lei não está apenas dando-lhe uma posição cronológica na pirâmide da educação mas, principalmente, expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. Segundo o art.22 da LDB, a educação básica é aquela que assegura ao educando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta formação indispensável não começa na 1ª série do ensino fundamental, mas na educação infantil, ou seja, no nascimento... Duas consequências imediatas decorrem daí: a) a política educacional não pode omitir a educação infantil sob pena de ver-se capenga, incompleta, tentando sustentar-se no ar e b) a educação infantil e o ensino fundamental devem estar articulados e coordenados quanto ao planejamento curricular, ou seja, na definição dos conteúdos e métodos.

Convém citar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção I, p. 18), Lei que contém os princípios e determinações que regem a Educação Infantil no Brasil. A partir deste documento, a educação infantil passou por um processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e no fortalecimento de práticas pedagógicas necessárias no desenvolvimento das crianças pequenas.

O direito à educação para as crianças brasileiras foi conquistado com a Constituição Federal de 1988 e com as legislações que surgiram após a mesma. A conquista desse direito ocorreu após as lutas sociais das mulheres trabalhadoras, que necessitavam trabalhar para ajudar no sustento da casa e ainda de um local para deixar os filhos. A criança adquiriu o direito de frequentar instituições organizadas para oferecer a educação e o cuidado,

com profissionais qualificados e em ambientes que possibilitem a criança viver seu tempo de infância.

O número de estudos que tratam da formação de professores de educação infantil aumentou consideravelmente nos últimos anos, porém, ainda são poucos os trabalhos que tratam da especificidade da docência nesta fase. Pesquisou-se a forma como a docência da educação infantil vem sendo constituída nos contextos das instituições escolares destinadas a educar as crianças de 0 a 6 anos no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96), que inseriu de fato a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Recorremos aos historiadores, sociólogos e pesquisadores que realizaram trabalhos sobre a educação infantil. Alguns deles foram: Corsaro (2011), Belloni (2009), Sarmiento (2009), Formosinho (2007), Kishimoto (1988), Faria (2009), entre outros, e de documentos elaborados no âmbito do MEC, no período de vigências dessa leis. Os trabalhos desses pesquisadores possibilitaram conhecer as várias denominações, funções e tipos de formações proporcionadas aos adultos que educam crianças de 0 a 3 anos.

A criança é um ser social, possuidora de capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, e a interação com as pessoas que a cercam, quer seja na instituição escolar, em casa ou fora dela, possibilita aprender, ampliando suas relações. Estas experiências proporcionarão a criança segurança para se expressar, para agir em determinadas situações, com diferentes crianças e também com adultos. É preciso que o professor de Educação Infantil “[...] reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos” (KRAMER, 1999, p. 37).

É na família que inicia todo o processo educativo da criança, quando a mesma chega à escola já traz consigo os valores e conhecimentos adquiridos no convívio familiar.. Cabe a escola dar continuidade neste processo de conhecimento e cabe ao professor utilizar estratégias que oportunizem a criança construir e reconstruir conhecimentos e valores que a tornarão um cidadão consciente, atuante e participativo na sociedade em que vive.

Brancher apud Corsaro afirma que:

[...] de certo modo, demorou a que as Ciências Sociais e Humanas focassem a criança e a infância como objetos centrais de suas pesquisas. Demorou mais tempo ainda para que as pesquisas considerassem em suas análises as relações entre sociedade, infância e escola, entendendo a criança como sujeito histórico e de direitos, tendo como eixo de suas investigações o

registro das "falas" das crianças. A busca pela interpretação das representações infantis de mundo é objeto de estudo relativamente novo, que vem objetivando entender o complexo e multifacetado processo de construção social da infância e o papel que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade. Nesta direção, como afirmado anteriormente, os estudos são raros, ainda mais no Brasil (BRANCHER APUD CORSARO, 2002, p. 2).

A análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XVIII, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. Estudos apontam que até o início da década de 1970, a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (ARIÉS, 1981).

Para pensarmos a história da infância e da criança, é necessário um olhar no passado, pois os vários conceitos referentes à criança e infância se complementam e são culturalmente determinados e construídos historicamente. A partir das relações com outras pessoas nos tornamos humanos, integrantes de uma sociedade, e, conseqüentemente, criamos, construímos, modificamos e decidimos sobre atos e atitudes a serem tomadas.

Atualmente, percebemos que as propostas de educação infantil dividem-se entre as que reproduzem as referências e os modelos da escola elementar, com ênfase na alfabetização da linguagem escrita e na matemática (antecipação – em miniatura - das práticas de escolarização do ensino fundamental), e as que partem do princípio de que a infância é um tempo de constituição do ser a partir da ampliação das referências com e no mundo; a partir da integralidade do desenvolvimento das diferentes formas de ser e estar no mundo; a partir da brincadeira como princípio de conhecimento sobre o mundo circundante e sobre si mesmo, sobre as coisas e os seres. Ou seja, escolas para crianças pequenas que se constituem em espaços de imitação do mundo dos adultos, ou de desenvolvimento de diferentes experiências entre pessoas, a partir de diferentes linguagens, indo muito além das linguagens escritas (AHMAD, 2009).

Precisamos, desta maneira, que a educação infantil reconheça a necessidade de priorizar o que é necessário para o desenvolvimento da criança, respeitando suas necessidades caracterizadas pelo desenvolvimento intelectual, físico, emocional, para não incorrerem em equívocos de propostas errôneas e desrespeitosas com relação à criança e a infância do século XXI. É importante compreendermos que em relação à infância, o que deve ser priorizado na educação infantil são interações: das crianças com o meio e com os demais

sujeitos, o que proporciona diversas experiências na relação com o mundo físico, social, emocional, que são produzidos em diferentes realidades socioeducativas.

A educação infantil teve grandes avanços na sua história, promovendo o desenvolvimento das crianças de diferentes classes sociais, mostrando que a educação de crianças em creche e pré-escola é vista cada vez mais como um investimento desde os primeiros meses até o ingresso na escolarização obrigatória. O grande e atual desafio é superar a forma como as instituições têm sido organizadas e como é realizado seu trabalho, não aceitando qualquer modelo educacional, mas a garantia da qualidade de educação proposto de acordo com as necessidades infantis.

4. A CRECHE – O CUIDAR E O EDUCAR A CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS.

O atendimento às crianças de 0 a 3 anos na etapa creche da educação Infantil e o potencial das instituições que oferecem esta etapa, no sentido de promover a formação integral das crianças tem sido assunto de diversas discussões. Atualmente, tem crescido a importância atribuída pela sociedade às experiências do indivíduo na primeira infância. A legislação atual passa a considerar a educação infantil como um direito da criança, um dever do Município em oferecer tal educação e opção da família, constituindo-se na primeira etapa da educação básica.

A creche sofreu inúmeras transformações ao longo dos anos, chegando hoje a uma definição legal que pretende por fim às discussões sobre seu principal papel que objetiva: “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (Art. 29 da Lei nº 9394/96).

Além disso, o artigo 18 da mesma Lei prevê a incorporação da Educação Infantil aos sistemas municipais de ensino e, desta forma, as creches passam a assumir práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, entendendo que a mesma é um ser completo, total e indivisível.

O cuidar e o educar ganhou repercussão no cenário nacional quando a educação infantil passou a ser vista como a primeira etapa da educação básica. Situa-se no contexto educacional pela história do atendimento à criança no Brasil em que a creche esteve ligada à assistência social e seu atendimento atrelado aos filhos de operários que trabalhavam nas fábricas e aos filhos de trabalhadores que prestavam serviços domésticos. Para circunstanciar o cuidar e educar na educação infantil, voltado para o atendimento a creche – de 0 a 3 anos de idade, faremos uma breve síntese sobre os mesmos.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo afetivo entre quem cuida e é cuidado. (RCNEI –Vol. 1, p. 75, MEC/SEF, 1988)

Cuidar de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI (1998),

[...] é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidade. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão independente e mais autônoma. (BRASIL, 1998, p.25).

Entender o cuidar na instituição de educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. Pensar o cuidado com crianças pequenas é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano; cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.

O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionados, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é

necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseadas em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades sócio-culturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, p. 25).

É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Deve-se cuidar da criança como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isso inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação desse conhecimento e de suas habilidades, que, aos poucos, a tornarão mais independente e mais autônoma (RODRIGUES, 2009, p. 23).

Cuidar dessa forma significa uma maneira de sentir e viver. Para tanto, Boff (1999, p.33) esclarece “cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo, e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com outro”.

Assim sendo, a função dos profissionais da instituição de educação infantil deve ser dentro de uma proposta pedagógica que exija responsabilidade no processo de desenvolvimento infantil entrelaçando vida e educação, educar e cuidar contribuindo para que além do pedagógico se estabeleça laços afetivos colocando o cuidado em tudo que planejar.

De acordo com Boff (1999),

O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o ethos fundamental do humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir. (BOFF, 1999, p.12).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1988), aponta para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões

de crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível, indiscriminadamente, a todas as crianças que a frequentam, elementos da cultura para enriquecer o desenvolvimento e inserção social das mesmas. Deve cumprir um papel socializador, promovendo o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em momentos de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

A instituição de educação infantil deve oferecer as crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advinhas de situações pedagógicas. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCNEI define que:

[...] educar significa, portanto propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”. (BRASIL, 1998, p.23)

Durante este processo, a educação deverá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998).

Somos “seres históricos e inacabados” desse modo educar é proporcionar ao outro a oportunidade de se reconstruir dentro da sociedade, é o processo de redescoberta interior para interferir sobre o mundo. Produzindo conhecimentos ainda não existentes e se preenchendo de forma crítica dos que já existem. Educar inexistente quando tentamos fazer dessa ação um elemento técnico e transmissivo, desse modo o entrelaçamento de saberes entre adulto e criança possibilita uma condição ética de estar no mundo (FREIRE, (2007, p.22).

Desta forma, todo profissional da educação deve implementar, elaborar, planejar práticas educativas que compreendam que o educar é o único processo que constitui o ser

como um todo e participante de uma sociedade, com a função de colaborar com a sociedade em que vive, transformando, modificando e criando coisas novas e que possibilitem a participação crítica dos sujeitos sociais.

Analisando e refletindo sobre “à institucionalização da Educação Infantil”, é necessário e prioritário pensar sobre o papel do “cuidar e educar”, enfatizando o papel da família, instituição e da comunidade a que a criança pertence.

É preciso pensar em quais subsídios e quais perspectivas o educar da Educação Infantil, na sua dupla função de cuidar e educar precisa para organizar atividades que oportunizem a criança participar, produzir e sentir-se pertencente á instituição. Sendo a instituição extensão da família e um dos meios responsáveis pela educação dessa criança, é então necessário compreender a importância das oportunidades educativas no cotidiano familiar para o desenvolvimento da criança e quem são os responsáveis por esse desenvolvimento nessa instância.

Historicamente, a família sempre foi considerada o primeiro contexto de socialização e de educação da criança, contexto especialmente relevante para o seu desenvolvimento, pois é durante muitos anos o único ou o principal contexto social no qual a criança cresce e vive muitas experiências. Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância do papel da família quanto à influencia que exerce em aprendizagens básicas (valores, crenças, linguagem, etc.).

Rodrigues (2009) menciona que:

[...] mesmo sendo a família considerada um dos grupos sociais mais importantes na educação dos filhos, não tem um poder absoluto e indefinido sobre eles no sentido de traçar características cognitivas, sociais, e de personalidade que desejaria ou gostaria que eles tivessem, porque nem os traços que caracterizarão a criança ao longo do desenvolvimento dever-se-ão, exclusivamente, às experiências vividas no interior da família. De qualquer forma merece destacar o fato de que a família é um contexto importante e relevante para o desenvolvimento da criança (RODRIGUES, 2009, p. 24)

Na sociedade brasileira são diferentes os modos e as oportunidades de criar e educar as crianças pequenas, isso se dá porque a estrutura familiar vem passando por modificações (famílias mais numerosas, e a família nuclear, constituída de pai, mãe e filhos, deixou de ser o único modelo socialmente aceito como padrão), o que acarreta diferentes configurações familiares (RODRIGUES, 2009, p. 24).

A autora afirma ainda que:

[...] a comunicação é elemento de mediação principal entre pais e filhos no cotidiano familiar, tão importante para o desenvolvimento cognitivo quanto o papel da fala é fundamental para expressão e organização do pensamento. A criança que vive num ambiente onde as pessoas falam com ela, que valorizam as coisas que ela faz, que ouvem o que ela fala e explicam o que ela pergunta, enriquecem as funções psicológicas com que nasce transformando-as em funções psicológicas superiores como a atenção, a memória e a imaginação (RODRIGUES, 2009, p. 24)

A socialização e a educação da criança, inicialmente assumidas pela família, deixam de serem tarefas privadas à medida que passam a ser compartilhadas por diversos setores públicos. Devido ao ingresso da mulher no mercado de trabalho e como provedora do lar, surgiu à necessidade de buscar parceria com contextos coletivos de educação como berçário, creche e pré-escola para a substituição dos cuidados maternos com os filhos.

É através da família que a criança ingressa em diferentes contextos educacionais, são os pais que decidem o momento de ingresso da criança na creche, impulsionados por determinantes econômicos que moldam a estrutura da sociedade e a consequência forma de organização da dinâmica familiar. Sendo assim, a entrada da criança na instituição educacional infantil vem sendo identificada como um espaço de formação promissor para o desenvolvimento infantil, desconstruindo ideias que ainda sustentam a crença na figura materna como sendo a única responsável pela tarefa de cuidar e educar os filhos.

O RCNEI (1998), documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura com a preocupação de ser um guia de reflexão para a creche construir seu trabalho pedagógico define educação como: educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultura (1998, v.1, p. 23). Este documento reafirma que o cuidar e o educar na Educação Infantil se apresentam de forma indissociável no processo de construção do conhecimento e tem como maior objetivo o pleno desenvolvimento da criança.

A aproximação entre instituição de educação infantil e a família por meio de uma relação entre professores e famílias é uma variável importante para o trabalho com as famílias, facilitando aos pais o controle, o acompanhamento e o conhecimento do que é proposto aos seus filhos. Para tanto, a instituição precisa estabelecer com a família uma

relação dialógica constante. É essencial para o bom desenvolvimento infantil que a relação da instituição educacional infantil e da família se concretize partindo do princípio que mães e professoras podem exercer papéis reciprocamente complementares no cuidado e na educação das crianças pequenas. Essa nova maneira de ver a criança dá-se a partir da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento num processo constante, desde o nascimento até a constituição de sua singularidade no contexto das relações sociais da sua cultura (RCNEI, 1998).

É importante salientar que, embora dependente do adulto para sobreviver, a criança interage num meio natural, social e cultural desde bebê, mas são poucos os espaços e oportunidades que os pequenos tem para experimentar e utilizar o modo participativo e produtivo da sua infância com a seriedade que merecem.

Nesse sentido, torna-se necessário a Educação Infantil, responsável por oportunizar a criança o desenvolvimento infantil, considerar as diversas linguagens, no desenvolvimento da criança, propiciando realidades que evidenciam uma história própria, coletivamente vivida. Exige-se, para tanto a consciência do professor sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, o que implica modos ricos e criativos de vivências do professor junto as crianças, aos pais, aos demais profissionais da instituição, como parceiros na relação. É preciso, então, compreender que o ser humano, desde o momento do nascimento vai experimentando viver e conviver no meio em que está inserido, num incessante desenvolvimento dos processos gerais que o constitui como ser humano, a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia.

As relações educativas a serem estabelecidas junto à criança na instituição educacional infantil devem contemplar o cuidado na sua integridade, incluindo nesse processo a segurança de modo a proporcionar a satisfação das necessidades físicas e afetivas da criança. Neste sentido, ressaltamos as características de vulnerabilidade das crianças, devido a sua tenra idade e ao fato de ficarem na instituição educacional em período integral (entre 8 e 10 horas diárias). Assim, educar é atividade integrada ao cuidar (KUHLMANN, 1998, p. 63).

O conhecimento e a aprendizagem pertencem ao universo da Educação Infantil. A apropriação de conhecimento, de valores éticos e estéticos trará contribuições significativas que certamente beneficiarão a vida social da criança, permitindo-lhe iniciar, com sucesso, sua

trajetória no sistema de ensino, pois dessa forma, ela estará lidando com representações, observações, resoluções de problemas. Essas considerações implicam abordar uma educação nas instituições de Educação Infantil que não se reduza ao ensino, que privilegie somente o aspecto cognitivo no trabalho com conteúdos, mas uma educação que priorize o desenvolvimento sujeito, no sentido amplo, em suas múltiplas dimensões (a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário) (BRASIL, 1998).

A função da Educação Infantil é propor práticas baseadas em princípios que priorizem a autonomia da criança no seu processo de desenvolvimento. A participação da criança nas decisões que lhes afeta no interior das instituições, são vistos como condições básicas para o exercício da cidadania ativa, o que possibilita vivenciar sua infância com intensidade.

O atendimento da Educação Infantil, de um modo geral, deve contemplar crianças de 0 a 5 anos, inseridas nas duas modalidades: creche e pré- escola. Conforme dispõe a LDB/96(Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional), a forma de distribuição das crianças, quer por agrupamentos, por faixa etária ou outras formas de organização, é facultada à instituição. Isso supõe o estabelecimento de objetivos específicos.

Diante da definição da educação infantil como um direito da criança à educação, a creche (para crianças de 0 a 3 anos) e a pré-escola (para crianças de 4 a 5 anos) passam a ser definidas pela faixa etária e integradas aos sistemas de ensino. Nesta perspectiva, o cuidado e a educação passam a ser vistos como processos complementares e indissociáveis. Essa nova concepção de educação passa a ser amplamente divulgada e com isso geram debates e desenvolvimento de pesquisas.

Para implantar esta nova educação infantil, que engloba o cuidar e o educar devemos, temos que afastarmos as ideias de que educar é apenas instruir e passar conhecimentos, por meio de lições e ensinamentos das disciplinas; e que cuidar é se importar apenas com o cuidado físico, característico ao cuidado realizado pelas mulheres em suas casas.

Na creche, pelo fato dos educadores estarem em horário integral, vivencia-se o cuidar e o educar de modo mais efetivo, pois enquanto ajudam e participam do banho, da alimentação etc, estabelecem laços afetivos com as crianças. Essas relações vêm a auxiliar o

desenvolvimento do educar como crescimento pleno da criança. Assim, consideramos que o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos, engloba cuidados e educação. Porém, é necessário que haja uma organização do espaço para que os projetos pedagógicos possam entrelaçar os dois processos.

Os assuntos discutidos neste capítulo envolveram reflexões acerca da concepção de criança, infância e educação infantil. Utilizamos como principal aporte teórico a sociologia da infância, delineando os caminhos e trajetórias da institucionalização do atendimento infantil. São pontos fundamentais trabalhados e que esboçam a temática da pesquisa. As questões aqui elucidadas foram essenciais para subsidiarem as discussões que envolvem a prática docente com crianças de 0 a 3 anos de idade. No capítulo seguinte detalharemos sobre o profissional que atua com a criança pequena, como se dá sua formação e as especificidades inerentes a profissão.

CAPÍTULO II

O PROFISSIONAL QUE ATUA COM A CRIANÇA PEQUENA.

Para melhor compreender como se instituiu a docência voltada à educação infantil, é necessário saber de que forma surgiu e foi reconhecida esta profissão, como se deu e se dá hoje sua formação e quais são as especificidades inerentes ao profissional que a escolheu e nela atua.

1. FORMAÇÃO

A formação do professor da Educação Infantil tem sido um grande desafio, levando em consideração que a formação desses profissionais só passou a ser reconhecida e regulamentada, no Brasil, há pouco tempo. Mesmo com todas as iniciativas de uma formação qualificada para esses professores e, que conseqüentemente, pudessem oferecer uma educação de qualidade para as crianças, há muitas especificidades e desafios que envolvem

essa formação. Nesse capítulo trataremos sobre o professor, analisando sua formação e a profissionalidade singular que envolve o trabalho na Educação Infantil.

O grande marco da Educação Nacional para formação do professor para atuar com a infância foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 que passou a exigir formação mínima em nível médio. Essa mesma lei estabeleceu um prazo de 10 anos para que todos os professores tivessem formação específica para atuar nessa faixa etária, muito embora até hoje isso ainda não tenha sido possível.

Anterior a lei, as pessoas que trabalhavam com as crianças não tinham formação e mesmo as pessoas que tinham formação para o magistério não possuíam habilitação específica para atuar na Educação Infantil. A formação dos professores no Brasil iniciou-se com a criação das Escolas Normais, tendo sido realizada posteriormente pelo magistério em nível médio, pelo CEFAM, Normal Superior e nos cursos de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil. Inicialmente, o Curso de Pedagogia formava bacharéis, respeitando o “padrão federal” curricular num esquema chamado 3 + 1, no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuavam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal.

A partir da década de 1940, observou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Além disso, o Pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal.

Ao final da década de 1950 começa-se a interrogar o modelo universitário de 1930 e entram em pauta as discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. No ano de 1961, tendo na presidência da República João Goulart, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou “currículos mínimos” para vários cursos, dentre os quais o de

Pedagogia. O Parecer CFE n. 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, regulamentou o Curso. O Parecer citado foi aprovado e homologado pelo então Ministro da Educação Darcy Ribeiro. Neste Parecer o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração.

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980 verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído

A década de 1990 foi marcada pela reforma do Estado brasileiro, processo considerado um marco na adesão nacional à ideologia neoliberal no país. A reforma do Estado brasileiro nos anos de 1990 materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos.

Após a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foi implementada pelo Estado brasileiro trazendo modificações para a educação brasileira, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior – novas denominações para as terminologias antigas: Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau.

Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. Entre as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação a respeito da formação de professores, após a promulgação da LBDEN, destacam-se a Resolução n. 2/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio e determina a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica.

Destacamos ainda a regulamentação do curso normal em nível médio, prevista no artigo 62 da LDBEN e regulamentada pela Resolução CEB n. 2/99; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação, específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1º a 4º anos do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos

especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação.

Em 2006 os cursos de Pedagogia iniciam um novo período em sua história, pois no dia 04 de abril foi homologada, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Essas diretrizes definem a docência como a base de formação do curso de Pedagogia. Sustentado nessas diretrizes, o curso de Pedagogia se destina à formação de professoras para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de competências para atividades da gestão democrática escolar, resgatando assim, a figura do pedagogo enquanto docente.

Sob este aspecto, consolida-se outra discussão acadêmica, a qual enfoca o papel do docente e defende uma perspectiva de valorização à pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades da educação básica. Buscando caracterizar o que seria um professor engajado na prática, reflexiva e crítica, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professor-pesquisador.

A Educação Infantil passou a ser um direito a partir da Constituição Brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9.394/96), começou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, fato que teve como consequência a necessidade de qualificação profissional para os profissionais que atuam na área, ou seja os que trabalham nas creches e pré-escolas.

A LDBEN no artigo 62 estabeleceu regras referentes à formação dos profissionais da Educação Básica passando a exigir a formação em nível superior: os professores devem ser formados em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e ou Institutos Superiores de Educação. No entanto, para atuar com a Educação Infantil, foi estabelecido como formação mínima o magistério, em nível médio na modalidade Normal.

Essa variedade de experiências para se formar o professor para atuar na Educação Infantil, nos mostra que se, por um lado a sociedade vem compreendendo a importância da Educação Infantil, por outro fica claro a falta de uma política articulada para esta etapa da educação e para a formação desses professores.

Apesar de a LDBEN ter garantido o direito das crianças ao acesso à educação infantil e estabelecer a formação mínima para se trabalhar com elas, o professor da Educação Infantil ainda encontra muitos desafios, o que nos faz refletir sobre a questão da identidade desse profissional que encontra em seus maiores desafios, a falta de formação especializada e a desvalorização do trabalho com a criança.

Nesse sentido, Kishimoto afirma que:

[...] o imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a educação infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser "mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. Essa parece ser também a forma de pensar que reina entre membros do atual Conselho Nacional de Educação, refletida nas propostas oficiais que se distanciam de uma formação profissional qualificada (KISHIMOTO, 1999, p. 11).

A autora afirma na citação que nossa sociedade ainda não compreende a importância da Educação Infantil, nem da formação do professor para atuar com a criança pequena. Afirma também que temos um longo caminho a trilhar em relação a isso.

Campos, Fullgraf e Wiggers têm essa mesma posição ao argumentar a desvalorização em muitos Estados e Municípios:

Em muitos estados e municípios persiste a mentalidade de que creches e pré-escolas não necessitam de profissionais qualificados e bem remunerados, de serviços eficientes de supervisão, não requerem prédios e equipamentos adaptados às necessidades infantis, não precisam de livros nem de brinquedos, e assim por diante (CAMPOS, FULLGRAF E WIGGERS, 2006, p.15).

Kishimoto discute e reflete sobre os encontros e desencontros na educação infantil e observa que existem muitas contradições nos cursos que formam professores para trabalhar com as crianças ao ressaltar que:

[...] as contradições aparecem nos cursos amorfos que não respeitam a especificidade da educação infantil. Se a afirmação da Pedagogia da Infância representa um momento de encontro, de acerto, 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)

Ao discutir as especificidades e a importância da formação do professor para trabalhar com a criança, Machado (2000, p. 199) ressalta que, “reivindicar uma formação específica para os profissionais, não pode significar portanto, um preparo para copiar um modelo da escola de ensino fundamental, mas sim captar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos”.

As tensões na formação de professores da Educação Infantil, referentes a natureza política e econômica, social e cultural são abordados por Kramer (1999). Com relação às tensões de natureza econômica e política a autora diz que os conflitos existentes entre as resoluções e deliberações estaduais e municipais com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois as resoluções e deliberações andam em sentido opostos a LDBEN, trazem como consequência o fato de inserir no mercado de trabalho profissionais com formações diferentes.

Kramer (2002) faz outra crítica em relação à formação do professor, a qual não deve ser feita em cursos esporádicos e emergenciais, pois não contribuem nem para o âmbito pedagógico, nem para a carreira do professor.

As questões e tensões de natureza social e cultural fazem relação com a identidade do professor da Educação Infantil, uma vez que, quem desempenha o papel de cuidar e educar a criança no âmbito da família, geralmente é a mãe. Historicamente, a mulher tem atuado na Educação Infantil não por seu profissionalismo e sim por ser ter mais tato com a criança, dado o papel que lhe foi tradicionalmente atribuído pela cultura. Estas são algumas das questões que fazem com que o trabalho do profissional de Educação Infantil admita pouca qualificação e menor valor perante a sociedade. Kramer (2002) mostra as consequências da não compreensão da importância do papel do professor da Educação Infantil, ao afirmar que:

[...] a ideologia presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional de carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão (KRAMER, 2002, p. 125)

Ao refletir sobre a formação do professor para trabalhar com a criança, observa-se que a “entrada da formação de educadores de infância na universidade teve inegáveis vantagens à formação profissional, para além das relacionadas com o estatuto social da

profissão.” Formosinho ressalta, que existem muitos riscos e benefícios na formação universitária do professor da Educação Infantil (FORMOSINHO, 2002, p. 172).

Formosinho (2002), destaca como riscos: a inadequada formação e a valorização acadêmica distanciada da prática. Quanto aos benefícios, afirma que a Universidade tem um grande diferencial quando comparado com outras instituições de ensino, pois a Universidade não é uma instituição que apenas ensina, mas ela faz com que o professor investigue, reflita e realize ainda a análise crítica de suas ações.

A LDBEN Lei n. 9394/96, em seu Artigo 62, refere-se à questão da formação docente para atuar na educação básica. Segundo a Lei, essa formação deve ocorrer em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Admitida como formação mínima para o exercício do magistério tanto na educação infantil como nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, podendo ser oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A legislação indica como deverá ser conduzida a formação, propondo assim, um viés escolarizante, uma vez que não sugere nada sobre a especificidade da educação infantil e não considera as pessoas que estão trabalhando nas creches, pelo fato de as mesmas não possuírem formação específica ou não terem formação alguma.

Quanto à questão da formação para atuar com a criança, Sarat (2001) observa ainda que os cursos de Pedagogia e os cursos emergenciais, cursos de complementação, reciclagem, formação continuada, entre outros não alcançam a pretensão de atender a Educação Infantil, como afirma:

[...] esses cursos não respondem aos anseios de uma formação competente e ainda comprometem o que há muito tempo vem sendo construído na Universidade, nos cursos de Pedagogia, ou seja, toda estrutura que envolve ensino, pesquisa e formação para docência. (SARAT, 2001, p. 146).

Analisando nesta mesma direção, Kishimoto (1999) faz algumas críticas ao curso Normal Superior ao comparar com a Pedagogia. Segundo ela, existem duas razões para criação do Curso Normal Superior: elevar a qualificação dos profissionais dedicados à Educação Infantil e associar a teoria e prática. Para a autora, o Curso Normal Superior segue em direção contrária à qualidade do ensino, pois o mesmo é realizado em apenas dois anos e o corpo docente que se exige é de apenas 10% de mestres, o que não contribui para qualidade do ensino.

No documento Referencial para a Formação de Professores, publicado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é citada a importância da formação para os professores, com os fundamentos da educação básica e também as especificidades da Educação Infantil.

[...] a formação deve contemplar todos os segmentos da educação básica com os mesmos fundamentos educacionais gerais e mais as suas especificidades – a educação infantil de zero a três anos e de quatro a seis anos[...]: o trabalho na creche[...] (MEC/SEF, 1998, p. 86).

Se o educador que atende esta faixa etária precisa atender e assistir criança em sua globalidade fica claro que este nível da educação básica difere-se dos demais, pois a dependência e vulnerabilidade que as crianças trazem consigo, em virtude da pouca experiência de vida, exigem do educador muita atenção e múltiplas funções no exercício de sua profissão. Como nos afirma Oliveira-Formosinho (2002, p. 44), “a docência na educação infantil apresenta aspectos similares e também diferenciadores da docência dos demais níveis de ensino”.

Na Educação Infantil, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são trabalhados em sua totalidade, dentro e fora da sala de aula, em momentos que alternam educação formal e informal. Um planejamento curricular elaborado pelo professor, provavelmente será alterado durante sua prática, pois a Educação Infantil exige mais liberdade e flexibilidade no trabalho.

Ampliando o parágrafo acima, Kishimoto (2002) enfatiza que:

[...] a linguagem nas crianças abaixo de 6 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através de experiências ampliadas (KISHIMOTO, 2002, p.18).

As situações de cotidiano citadas pela pesquisadora refere-se aos momentos em que o professor oportuniza a criança a construção de saberes que se dão por meio do contato com o mundo. Além da sensibilidade necessária por parte do docente para compreender e atender a todas as peculiaridades inerentes à Educação Infantil, o professor que opta por trabalhar com esta faixa etária, deve possuir ou desenvolver algumas habilidades, para que desempenhe seu trabalho com sucesso.

2. OS SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

A partir da década de 1990 surgiram novos enfoques e paradigmas para uma melhor compreensão da prática e dos saberes pedagógicos e epistemológicos do professor. Surge a partir deste período, pesquisas que buscam resgatar o papel do professor e enfatizam a importância de uma análise da formação deste profissional, passando pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente.

Este é um tema bastante discutido dentre outros também relevantes, como a prática docente, a formação de professores, a relação da teoria e prática. No entanto, é nítida a mudança da escola, da educação e, principalmente, do professor, que deixa de ser o principal agente do conhecimento para assumir uma nova postura, a de um profissional que busca e adquire conhecimentos a partir de sua prática e no confronto com as condições de trabalho que a profissão oferece.

Segundo Tardif et al. (1991, p. 219), “quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada”.

De modo geral, o autor reconhece a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, destacando a importância dos saberes da experiência que surgem como essenciais ao saber docente, a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido (TARDIF et al., 1991, p. 234).

Tardif (1999) ao analisar a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores, considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez,

apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional (TARDIF, 1999,p. 10).

A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Segundo Tardif (2002) os saberes da docência subsidiam o ofício e não dependem só da formação inicial, mas de toda história vivida pelo profissional, de sua experiência profissional.

Os saberes são organizados e estruturados de acordo com seus conceitos, que podem ser provisórios e culturais, pois evoluem com tempo, experiência e com a interação com as pessoas. Podem também ser contextualizados, quando envolvem afetividade e socialização. Estão sempre interligados e carregam marcas da vida pessoal e profissional do professor.

Considerando os saberes que evidenciamos na prática docente, os professores que possuem uma postura de respeito à criança pequena e que valorizam a aquisição de conhecimentos básicos necessários para a realização de um atendimento de qualidade, precisam que o seu processo de formação inicial lhes forneça as bases teórico-epistemológicas necessárias para analisar sua prática e o tipo de atividades que prioriza.

3. AS CONCEPÇÕES DE SABERES DOCENTE E SUAS TIPOLOGIAS

Para delimitarmos nosso estudo optamos apresentar, na ordem, as sistematizações de Clermont Gauthier, Maurice Tardif, Lee Shulman, Selma Pimenta e Dermeval Saviani, pois são alguns dos autores que categorizam, numa certa medida, os saberes docentes e

encontram-se frequentemente nas pesquisas na área de Educação. A intenção é evidenciar as contribuições dessas pesquisas para os professores, sem, no entanto a pretensão de estender as abordagens das diferentes tipologias deste campo de pesquisa.

Gauthier (1998, p. 20) usa a sentença “conhece-te a ti mesmo”, do oráculo de Delfos, para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino. Argumenta que ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. Segundo o autor, avançar na pesquisa de um repertório de conhecimentos sobre o ensino possibilita-nos a enfrentar dois obstáculos que historicamente se interpuseram à pedagogia: de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício.

Um *ofício sem saberes* diz respeito à própria *atividade docente* que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes. Explica que, apesar do ensino ser uma atividade que se realiza desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a seu respeito, e que convivemos com certas ideias preconcebidas que contribuem para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER, 1998, p. 20). Defende que ensinar consiste em transmitir conhecimentos, bastando conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou ter talento, bom senso, intuição, ou ainda que basta ter experiência e cultura.

Os *saberes sem ofício*, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Esses conhecimentos, segundo Gauthier, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Saberes estes que surgiram considerando um professor real, que atua concretamente na sala de aula e convive com inúmeras variáveis que interferem diretamente na aprendizagem, ou seja, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (GAUTHIER, 1998, p. 25).

Para o autor, esse obstáculo contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente ao reforçar para os professores a ideia de que a pesquisa universitária [...] não lhes podia fornecer nada de realmente útil, e que, conseqüentemente, era muito mais pertinente que uns continuassem se apoiando na experiência pessoal, outros na intuição, outros no bom senso, etc (GAUTHIER, 1998, p. 27).

Gauthier (1998), descreve que o grande desafio do docente são esses dois obstáculos: o *ofício sem saberes* e o *saberes sem ofício*. O autor admite que as pesquisas já revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e propõe um *ofício feito de saberes*. Em seu livro ‘Por uma Teoria da Pedagogia, concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em: *disciplinar*, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; *curricular*, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; das *Ciências da Educação*, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; da *Tradição Pedagógica*, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; da *experiência*, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; da *ação pedagógica*, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Segundo Gauthier (1998), os saberes docentes são aqueles adquiridos para o trabalho ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática. Percebe-se aí uma nova fundamentação da pedagogia e do trabalho do professor; este passa a ser visto como um “profissional”, ou seja, “como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER, 1998, p. 331),

Maurice Tardif é outro pesquisador que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. A primeira produção de Tardif foi publicada em 1991, no Brasil, num artigo da Revista Teoria & Educação em parceria com Lessard e Lahaye. Apresentava neste artigo considerações sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes presentes na prática docente, bem como as relações estabelecidas entre eles e os professores.

Os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2002), considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência. O autor faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais).

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36).

Para uma melhor compreensão da teoria de Tardif, segue as conceituações por ele adotadas:

- **Saber da formação profissional** – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor [...] esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem [...]. A articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua dos professores (TARDIF, 2002, p. 36 e 37).
- **Saber disciplinar** – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina [...]. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores (TARDIF, 2002, p. 38).
- **Saber curricular** – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2002, p. 38).
- **Saber experiencial** – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (TARDIF, 2002, p. 39).

Tardif (2002, p. 36), salientou a importância do saber do professor a partir de seis fios condutores. Sendo:

1. ***Ao saber e trabalho*** – Os saberes dos professores devem ter um relação com o trabalho na escola e na sala de aula: momento em que o professor media estas relações de trabalho e cria subsídios para enfrentar e solucionar situações problemas.
2. ***Diversidade do saber*** - o saber dos professores é plural e heterogêneo, pois no exercício da ação docente envolve conhecimentos e um saber-fazer bastante variado e diferente.
3. ***A temporalidade do saber*** - reconhece o saber dos professores como temporal, uma vez que o saber é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.
4. ***A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*** - alicerce da prática e da competência profissionais. É no contexto em que ocorre o ensino que o docente desenvolve o *habitus*, que são certas disposições adquiridas na e pela prática real.
5. ***Saberes humanos a respeito de saberes humanos*** - expressa a ideia de trabalho interativo, um trabalho em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana.
6. ***Saberes e formação profissional*** - ocorre em consequência dos anteriores, ou seja, expressa a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Considerando esses fios condutores, Tardif (2002, p. 36) define o saber docente “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Outro autor que tem contribuído para o progressivo fortalecimento do campo educacional dos saberes docente é Lee Shulman. Shulman (1986, 1987) se destaca como um dos precursores da pesquisa sobre os saberes docentes (knowledge base). Seus estudos estão relacionados com os processos cognitivos de aprendizagem docente e com o desenvolvimento

de políticas de formação e avaliação de professores. Pretende identificar que tipos de saberes são inerentes à profissão docente, suas características e fontes sociais.

Shulman (1986, p. 9) busca refletir sobre a prática docente em uma perspectiva que indica um balanceamento entre saberes relacionados ao conteúdo e saberes relacionados ao processo de ensinar. Para tal, propõe três diferentes categorias de saberes constitutivos da prática docente bem sucedida:

- **Saberes disciplinares:** Estão relacionados aos conteúdos e apontam que o conhecimento deve ir além dos conceitos e fatos, considerando sempre compreensão da estrutura da disciplina.

- **Saberes pedagógico–disciplinares:** Estes saberes é o que articula os saberes disciplinares e a prática de ensinar. O professor deve fazer com que seu conhecimento acerca do conteúdo deve ter variadas formas de explicação, ilustrações e analogias, tornando-o mais compreensível para o aluno.

- **Saberes curriculares:** São obtidos através do conhecimento e análise de orientações curriculares, das diferentes alternativas de ensinar uma certa disciplina: textos diversos, filmes, programas computacionais, entre outros.

O autor menciona que é necessário uma formação inicial eficiente, que considere a importância da construção dos saberes. As contribuições de Shulman apontam direções para a formação continuada. Destacando a importância da mesma para a prática docente. Cita ainda que um professor que desconhece os conteúdos que deve ensinar provavelmente terá um insucesso, o mesmo acontece com aquele que desconhece estratégias pedagógicas eficientes que possibilitem a aprendizagem de seus alunos. Assim sendo, para a formação continuada de professores é necessário ter em mente que seus saberes disciplinares não são bem estabelecidos e analíticos, pois as evidências apontam no sentido oposto.

Os trabalhos de Shulman acerca dos conhecimentos docentes têm contribuído para a organização e redirecionamento das questões tratadas no campo dos saberes dos professores e suas implicações para a formação de professores no contexto das reformas.

Pimenta (1999, p. 29), apoiada em Schon (1990), “explica ser essencial o professor ter consciência da importância de refletir sobre sua prática pedagógica e sugere que esta reflexão seja num triplo movimento: da reflexão-na-ação, da reflexão sobre-a-ação e da

reflexão sobre-a-reflexão-na-ação”. Essas características, diz ela, permitem ao professor a condição de analisar e interpretar sua prática cotidiana, pois, refletindo, ele poderá transformar-se em profissional autônomo.

A autora complementa estas explicações usando as palavras de Zeichner (1993), “a importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam” (PIMENTA, 1999, p. 30). Destaca que as novas tendências investigativas na educação valorizam o professor reflexivo.

O professor reflexivo se caracteriza como criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são impostas. Assim, espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Schön (1995) valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento e esta se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o teórico, a atuação do professor se dá no conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); na reflexão-da-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e na reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

O processo de reflexão-na-ação [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...] segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...] num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHON, 1995, p. 83).

Entre os saberes que configuram a docência, Pimenta (1999) destaca: a experiência, como sendo um saber vivenciado enquanto alunos durante a escolarização e saberes que produzem no seu cotidiano da atividade docente; os pedagógicos são produzidos na ação, a partir do contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, no qual encontram instrumentos para construir suas práticas e os saberes do conhecimento, ou seja, ter clareza da importância e do significado do conhecimento, do seu poder na vida das pessoas.

Ainda nessa perspectiva, considerando que não há ensino sem uma concepção de homem decorrente das necessidades da sociedade, que se modifica historicamente em função da época, isto nos remete a enfatizar a importância do professor ter clareza da concepção

pedagógica que irá orientar o processo ensino-aprendizagem no cotidiano de sua prática docente. Dentre as diferentes tendências pedagógicas que emergem a cada época, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão.

O educador Saviani (1996), aponta que os saberes que todos os educadores devem dominar são: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saber específico, saber pedagógico e saber didático-curricular.

O saber atitudinal compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo, respeito aos educandos, atenção às suas dificuldades etc (SAVIANI, 1996, p. 148).

Diz ainda que,

O saber crítico-contextual relaciona-se com a compreensão das condições sóciohistóricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para viver na sociedade em que estão inseridos, desempenhando papéis como um ser ativo e participativo. Espera-se assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá a exigência de compreensão do contexto com base no trabalho educativo, e para qual o mesmo se desenvolve (SAVIANI, 1996, p. 148).

Nos saberes específicos estão inseridos os saberes relacionados às disciplinas, que envolvem os saberes socialmente produzidos e que fazem parte do currículo escolar. – sejam eles oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes, das técnicas ou de outras modalidades – considerada não em si mesma, mas como elementos educativos, ou seja, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob este ponto de vista, não é permitido ao educador ignorar esses saberes, os quais devem integrar o processo de sua formação (SAVIANI, 1996, p. 149).

No saber pedagógico incluem-se os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais; articulando os fundamentos da educação com o trabalho educativo. Este saber fornece a base de construção da prática educativa, e através do mesmo se constrói a identidade docente (SAVIANI, 1996, p. 149).

O saber didático-curricular

compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando. É o domínio do saber-fazer, e implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico; como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógico, visando atingir objetivos formulados intencionalmente (SAVIANI, 1996, p. 149-150).

O ponto em comum relativo às formas que se constituem e se expressam os saberes apontados por SAVIANI, manifestam-se na diferença entre os radicais gregos “sofia” e “episteme”. O primeiro significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida; já o segundo, significa ciência, ou melhor, o conhecimento metódico e sistematizado. Assim,

no “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico” prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”, é certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos do saber pedagógico. (SAVIANI, 1996, p. 150).

Os saberes envolvidos na educação, envolvem educadores e educandos igualmente. A prática educativa assume o caráter de mediadora na sociedade, produzindo efeitos na sociedade mediada. Sua eficácia é avaliada pelas mudanças qualitativas que provoca na sociedade, e os agentes educativos são agentes sociais; cuja qualidade modifica-se por efeito do trabalho pedagógico.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que o “educador é aquele que educa”, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os *saberes* implicados na ação de educar. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os *tipos de saberes* que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Após apresentação das concepções e tipologias acerca do saber docente a partir de Gauthier, Tardif, Shulman, Pimenta e Saviani, este texto busca estabelecer algumas relações e considerações referentes a esses autores. Gauthier, Tardif, Shulman, Pimenta e Saviani dedicam-se a investigar a mobilização dos saberes nas ações dos professores e compreendem os educadores como sujeitos que possuem uma história de vida pessoal e profissional e que, portanto, são produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática.

Para uma melhor visualização e entendimento dos *saberes docentes*, neste texto citados e categorizados, foi elaborado um quadro que demonstra esta categorização.

QUADRO 1- CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Tardif (1991)	Gauthier et al (1998)	Shulman (1986)	Pimenta (1999)	Saviani (1996)
1. Saberes da formação profissional	1. Saberes disciplinares	1. Saberes disciplinares	1. Saberes da experiência	1. Saber atitudinal
2. Saberes das disciplinas	2. Saberes curriculares	2. Saberes pedagógico–disciplinares	2. Saberes do conhecimento.	2. Saber crítico-contextual
3. Saberes curriculares	3. Saberes das Ciências da Educação	3. Saberes Curriculares	3. Saberes pedagógicos	3. Saber específico
4. Saberes da experiência	4. Saberes da tradição pedagógica			4. Saber pedagógico
	5. Saberes experienciais			5. Saber didático-curricular
	6. Saberes da ação pedagógica			

Fonte: a autora, 2015.

Não resta nenhuma dúvida quanto a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. E ainda na possibilidade que todo docente tem de construir novos saberes que nos possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam na prática diária.

As contribuições apresentadas pelos autores mencionados neste texto são de extrema importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização e construção dos saberes docentes necessários ao ensino.

Com relação à luta pela profissionalização do ensino, faz-se necessária uma ampla divulgação dos saberes construídos e utilizados pelos docentes na prática pedagógica das salas de aula, em especial os saberes da experiência, visto que a profissionalização envolve não só uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos), mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para a profissionalização docente.

Os saberes aqui citados possuem uma grande importância para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para que o mesmo possa ser validado no grupo e fora dele.

Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente, uma atividade especializada, que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor a partir de uma ação dinâmica, ao ensinar. Durante a ação docente, os professores mobilizam seus saberes teóricos ou práticos. Os saberes docentes, necessários à prática pedagógica, são um conjunto de vários saberes oriundos de diversas fontes (dos programas escolares, dos livros didáticos, das disciplinas ensinadas, etc.)

As contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização e construção dos saberes docentes necessários ao ensino.

Após a explanação acima embasada nos teóricos já citados, enfatizamos que para a análise de dados será utilizado a categorização proposta por Tardif. Tal opção se deve ao fato da aproximação da teoria do autor com o objeto de pesquisa e ainda por considerar os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, ou seja, pelo exercício de suas funções e papéis, os quais contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

4. O PAPEL DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO COM A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O docente na educação infantil tem uma função importante enquanto mediador da aprendizagem e seu trabalho devem ser exercidos de forma articulada com a família. O professor colabora na integração da criança na relação escola/família/sociedade e no desenvolvimento integral da criança.

Segundo Bonetti :

[...] relação instituição de educação infantil com a família faz parte do desenvolvimento do trabalho do professor na educação da criança de 0 a 5 anos, especialmente na construção de vínculos afetivos, no compartilhar obrigações, posto que estabelecer uma boa relação com a família está intimamente ligado com a acolhida da criança e a necessidade de um trabalho articulado ((BONETTI, 2011, p. 09).

O papel do professor na inserção da criança na educação infantil é muito importante e envolve capacitação e entendimento da função do educador. Outro ponto que deve ser considerado nesse processo é a capacidade de inovação e aperfeiçoamento profissional tendo em vista que o profissional que trabalha com classes de educação infantil deve estar sempre buscando tornar sua atuação eficaz e mais significativa para o aprendizado das crianças. Todo esse trabalho pedagógico deve ser esclarecido para a família, pois os pais precisam conhecer a metodologia e a proposta pedagógica da escola para poder compreender e contribuir com a atuação do professor e vice-versa. O fundamental é que o professor que se propõe a trabalhar com a educação infantil procure a formação necessária atendendo os pré-requisitos previstos nas leis e documentos da educação e esteja apto para cumprir sua função.

Segundo a “Política Nacional de Educação Infantil”:

[...] em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a Educação Infantil em creches ou entidades equivalentes (crianças de 0 a 3 anos) e em pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos) tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da Educação Básica e integrante dos sistemas de ensino (PCN/MEC, 2006, p.05).

A Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da criança, deve estar articulada com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele (BRASIL, 2006, p.11). O profissional da educação infantil

vem, ao longo da sua trajetória recebendo novas exigências dentro da sua área de atuação e nova valorização dentro do contexto da escola. As mudanças são exigências em função do novo enfoque da educação infantil e das transformações sociais.

Para Azevedo e Schnetzler:

[...] a concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2011, p.01)

Com essa mudança na concepção de criança, o profissional de educação passa a ser visto muito além de um “cuidador”. E, por consequente, a criança também passa a ser considerada como ser ativo que está na escola em busca do aprendizado integrado e não apenas de cuidados especiais.

Na educação infantil o professor deve compreender que a criança é um ser em construção, que busca conhecimentos, que está apta para aprender, que é curiosa e bastante interessada, quando motivada da forma adequada. Na inserção da criança na educação infantil, o professor deve propiciar a interação com o meio físico e social, acompanhando a criança em seus diferentes estágios de desenvolvimento.

Sebastiani (2003) descreve as ideias propostas na “Política Nacional da Educação Infantil” para a formação dos profissionais:

a) O profissional de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança na faixa etária de zero a seis anos de idade; b) A valorização do profissional de Educação Infantil, no que diz respeito às condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e formação, deve ser garantida tanto aos que atuam nas creches quanto nas pré-escolas; c) Formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil, deverão ser asseguradas; d) A formação inicial, em nível médio e superior, dos profissionais de Educação Infantil deverá contemplar em seu currículo conteúdos específicos relativos a esta etapa educacional; e) A formação do profissional da Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve ser orientada pelas diretrizes expressas neste documento; f) Condições deverão ser criadas para que os profissionais de Educação Infantil que não possuem a qualificação mínima, de nível médio, obtenham-na no prazo máximo de 8 (oito) anos (SEBASTIANI, 2003, p. 123).

Essa nova visão de formação dos profissionais para atuar na educação infantil é um processo desafiante e gradativo e envolve principalmente a capacitação dos professores e a sua valorização enquanto profissionais. Toda essa mudança envolve uma nova postura

frente às turmas de educação infantil e um modo de ensinar e aprender, com vistas à promoção de troca de conhecimentos com seus alunos, propondo tarefas desafiadoras às crianças, sempre adaptadas com a etapa de desenvolvimento em que se encontram, e desenvolvendo a sua autonomia.

Para que ocorra uma inovação na educação infantil o professor deve buscar o conhecimento necessário para formar a sensibilidade e buscar atividades que tornem o aprendizado mais dinâmico e significativo para os alunos. Do professor e da sua forma de conduzir as atividades dependerá o desempenho do aluno e a vontade de frequentar a escola, como um espaço acolhedor e motivador para o aprendizado.

O professor da educação infantil precisa ter uma formação bastante ampla, que reflita constantemente sobre sua prática se aperfeiçoando sempre. É importante também, que haja um debate com colegas, diálogo com as famílias e a comunidade, sempre na busca de informações novas para o trabalho que desenvolve.

Todo esse processo de exigência de conhecimento e necessidade de mudança deve tornar o professor de educação infantil um pesquisador e um aprendiz constante para estudar, analisar e adaptar as atividades previstas no currículo escolar da educação infantil para a realidade de suas crianças.

Cury (2003, p. 65) relata que não podemos esquecer que o professor não é apenas um pilar da escola clássica, mas um pilar da escola da vida. E destaca ainda que “os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos”.

Assim sendo, o profissional da educação infantil, como todos os professores, deve receber uma formação diferenciada, considerando que exerce sua função com crianças que estão em seu primeiro contato com a escola. A infância exige um tratamento diferenciado e o professor deve contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, cumprindo sua função enquanto educador e atendendo as necessidades para a vivência em sociedade.

5. A PROFISSIONALIDADE SINGULAR DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Partindo de reflexões realizadas sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente para a formalização da profissionalização docente, percebemos que a profissão vem sendo construída conforme o professor articula seu conhecimento teórico-acadêmico com o contexto escolar e suas experiências socioculturais e pessoais que se articulam, promovendo, assim, a mobilização dos saberes necessários à atuação do docente.

A docência é uma profissão importante no processo de desenvolvimento social e econômico de uma nação. O professor que tem a pesquisa como base fundamental de seu trabalho, tanto para manter-se atualizado como para participar da construção de novos conhecimentos realiza um trabalho diferenciado no seu cotidiano, pois reflete sobre o que vai fazer, o que faz, o que já fez, e, neste contexto, reavalia e ressignifica suas atividades, sempre que necessário.

A profissionalização supõe uma capacidade desejada por vários profissionais de que ocorra o envolvimento e auto-organização para a formação contínua. A profissionalização passa, por uma elevação do nível de qualificação. Define-se como construção de identidade, uma forma de representar a profissão, tendo à ética e a competência como princípios norteadores. Buscando exemplificar como se processam esses elementos na prática pedagógica, enfatizamos que: na atualidade, a formação para o ensino toma, progressivamente, contudo, uma nova direção, centrada na aprendizagem de competências profissionais. Assim, a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, [...] (RAMALHO, NUÑEZ E GAUTHIER, 2004, p. 10).

Para esses autores a profissionalização do professor é entendida pela capacidade de desenvolvimento, formação contínua, aquisição e mobilização de novos saberes, para favorecer a construção de sua identidade profissional. O processo de profissionalização não é um movimento linear, de acordo com Veiga (2001), não poderá acontecer de forma isolada e hierárquica, mas se espera um movimento de conjugação de esforços, de modo a se construir uma identidade profissional unitária, baseada na articulação entre a formação inicial e o

exercício profissional, regulado por um estatuto social, fundamentado na relação entre teoria/prática e ensino/pesquisa, de forma a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

As discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar.

A compreensão da docência como construção social mobiliza novas perspectivas de análise, que recolocam como destaca Tardif (2002), a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino, situando-os como sujeitos ativos, produtores de saberes específicos do seu trabalho. E é nesse contexto que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores. A discussão em torno da profissionalidade docente e de seus desdobramentos implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Esse termo é uma derivação terminológica de profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004; CONTRERAS, 2002).

A profissionalização é o processo de aquisição das condições e elementos oferecidos pela profissionalidade. Sacristán (1998, p. 65), define como: “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor [...]”. Portanto, a profissionalidade docente é o caminho que habilita alguém a ser professor, é aquilo que é próprio da atividade de ensinar. O professor profissional não é um mero técnico que aplica métodos desenvolvidos por outros estudiosos, mas alguém que participa criticamente no processo de inovação e mudança, a partir de seu próprio contexto, em um processo dinâmico (SACRISTAN, 1998, p. 65).

Os estudos realizados na contemporaneidade, sobre formação inicial, por autores como: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2001); Nóvoa (1997), dentre outros, nos levam a compreender que o desenvolvimento profissional depende do crescimento pessoal, que é reconhecido através da formação inicial, acompanhada da experiência no cotidiano escolar. É um movimento importante na formação do professor, pois permite o

avanço sobre a própria prática e sua ressignificação. Essa compreensão cria à necessidade de aproximar da prática a teoria que a fundamenta. Por isso, defendemos a ideia de que:

[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2006, p. 48-49).

Assim sendo, a formação inicial fornece as bases para a construção do saber pedagógico, como uma das dimensões do desenvolvimento profissional. A formação inicial é um componente que ajudará na formação do professor, através da reflexão e da pesquisa.

Nesse sentido, podemos entender que a Profissionalidade e a Profissionalização mantém uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao exercício profissional e está articulado ao processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

Para Cunha (1999) a profissionalidade pode ser entendida como uma possibilidade de construção coletiva do docente e seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento. Contudo, ela defende que não devemos perder de vista os discursos atuais e os oficiais em torno da profissionalização docente, para que esta venha a perder a condição de profissionalidade e assim ceder lugar às “exigências da sociedade de produção” (CUNHA, 1999, p. 135).

O conceito de profissionalidade é visto como algo mutável, como uma construção social e profissional. Seguindo esse entendimento, Morgado (2005) define três tipos de profissionalidade, pensando numa perspectiva de análise da função e formação do professor. O primeiro modelo é o do **profissional técnico**, que aplica rigorosamente as regras definidas pelo conhecimento científico; o segundo modelo diz respeito ao **profissional reflexivo** que reflete sobre e na prática e sobre a própria reflexão do conhecimento produzido e o terceiro modelo é o que acredita na profissionalidade docente a partir da **racionalidade prática**, que se caracteriza por resgatar a base reflexiva da atuação do professor enquanto profissional, considerando a prática reflexiva como inerente ao ensino e à atuação profissional docente.

Segundo Sacristan (1995), “a profissão docente é socialmente partilhada o que explica sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na qual, os significados divergem entre outros grupos sociais, econômicos e culturais”. Esse autor defende que para se compreender a profissionalidade, é necessário entender que a atividade docente não é algo exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Assim, “é preciso ampliar o sentido e o âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (SACRISTAN, 1995, p. 75).

Como assegura Sacristan (1995), num dos âmbitos da profissionalidade docente que nos remete às funções do professor é referente à sua prática, seja ela relacionada ao funcionamento do sistema escolar, ao âmbito organizativo ou ao que se refere ao interior da sala de aula. Para melhor compreensão, buscamos destacar cada uma das práticas elencadas.

Assim, de acordo com Sacristan (1995) às práticas pedagógicas de caráter antropológico configuram-se em diferentes formas de conhecimento, que se inter-relacionam, sendo que o ensino não possui um saber especializado e os professores ao mesmo tempo em que ensinam, também aprendem.

Outra prática por ele destacada é a institucionalizada, onde estão presentes as exigências específicas do posto de trabalho do professor. Essa prática supõe que a função dos professores está ligada às suas configurações históricas, estabelecidas entre a burocracia que governa a educação e os professores, que por sua vez, tem seu trabalho condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos.

Sacristan (1995) afirma que:

[...] as práticas institucionais estão presentes no sistema escolar (processos seletivos de acesso e avaliação dos alunos, por exemplo), nas práticas organizativas relacionadas ao funcionamento da escola, que abrange os professores individual e coletivamente (a forma de trabalho conjunto dos professores, a articulação dos saberes e das disciplinas, a organização das turmas, a divisão do tempo e do espaço escolar , e ainda nas práticas didáticas, que são de responsabilidade imediata dos professores e contemplam uma função ligada aos conteúdos técnicos e restritos (atividades num contexto de comunicação interpessoal (SACRISTAN, 1995, p. 31).

A última dimensão da prática apontada por Sacristan (1995) são as práticas concorrentes, que constituem atividades fora do sistema escolar, mas que exercem influência direta sobre a função dos professores (desenvolvimento curricular regulado pela administração

educativa, os materiais didáticos oriundos destas, os mecanismos de supervisão das escolas e controle dos professores, assim como a política educativa).

Nessa perspectiva apresentada, Silva (2006) destaca que a profissionalidade se constitui a partir da interação entre três níveis ou contextos distintos: o contexto pedagógico, formado pelas práticas e que define as funções que dizem respeito aos professores; o contexto profissional, responsável pelos saberes técnicos que legitimam as práticas; e por último, um contexto sociocultural, relacionado aos valores e conteúdos entendidos como importantes (SILVA, 2006).

A partir das contribuições dos autores aqui apresentados, percebemos que o termo profissionalidade engloba capacidades, saberes, cultura, identidade e que este refere às noções de profissão e de profissionalização, isto é, diz respeito mais “a pessoa, às suas aquisições, à sua capacidade de utilizá-las em uma dada situação, ao modo de cumprir as tarefas, Ela é instável, sempre em construção, surgindo mesmo do ato de trabalho; facilita a adaptação a um contexto de crise” (ALTET, 2003, p. 235).

O professor, como profissional, possui, portanto, conhecimento pedagógico especializado, que atribui singularidade à sua função. Esses conhecimentos são adquiridos na formação, obtendo, inicialmente, as bases para emitir juízos profissionais em cada situação, baseados na teoria, nos conhecimentos adquiridos com a experiência e a prática.

Estudos sobre formação de professores para a educação infantil destacam, como um grande problema, a falta de especificidade da formação docente para atuar com crianças pequenas (CAMPOS, 1999; KISHIMOTO, 2005). Esse dado reaparece em pesquisa recente que, ao discutir as circunstâncias atuais da formação profissional, indica poucos avanços e inovações tanto nos cursos de formação inicial como, em grande parte, dos programas de formação contínua em serviço.

Dentre os importantes desafios que se impõem às políticas de formação, está a definição do perfil do profissional que se deseja formar (GATTI, 2009). Os programas de formação devem centrar-se na especificidade da profissionalidade do docente da Educação Infantil, entendida por Oliveira-Formosinho (2002, p.43) como a ação integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão.

Oliveira-Formosinho (2002, p. 133), conceitua profissionalidade como “ação profissional que o educador desenvolve junto das crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão”.

O papel que o professor de Educação infantil desempenha é, em muitos aspectos semelhantes a dos outros profissionais da educação, mas existem atribuições que os diferenciam. Isso é que torna o professor de educação dono de uma profissionalidade que possui sua singularidade e que configuram uma profissionalidade específica do trabalho do docente da infância.

A criança pequena tem características específicas devido ao seu estágio de desenvolvimento, aos seus processos de crescimento e vulnerabilidade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 135).

Essa globalidade reflete a forma como a criança aprende e se desenvolve, o que leva o professor da infância a desempenhar um grande número de atribuições, uma diversidade de tarefas, tornando o seu âmbito de atuação alargado, isto é, com inúmeras funções que pertencem a sua função enquanto professor da infância (o cuidado, a educação, a interação com a família, a socialização, o currículo, entre outras). A criança pequena nesta relação desempenha um papel de dependência, pois para toda e qualquer atividade precisa do adulto como mediador.

Como determinantes dessa especificidade, destacam-se: as características da criança pequena, que exige dos adultos o reconhecimento de sua vulnerabilidade e o respeito as suas competências; a diversidade das tarefas, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando a práticas que permitam experiências de diferentes naturezas e aquisições múltiplas e as características das intenções educativas postas aos profissionais, que se definem pelo alargamento das interações com outros contextos de vida da criança (pais, familiares e comunidade), comunidade envolvente e com autoridades locais, com outros profissionais de outras áreas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002). São esses os elementos que devem compor o perfil profissional.

A indicação de um perfil para a docência na educação infantil e a discussão do papel a ser desempenhado por profissionais da área só pode emanar de um profundo conhecimento sobre esses profissionais, que têm suas identidades tocadas e traçadas a partir de suas próprias realizações práticas em creches e em pré-escolas.

Isso representa aproximar os componentes curriculares de cursos de formação inicial da formação em serviço, das conjunturas contextuais de trabalho dos professores, em que se revelam identidades e formas de pensar e proceder (PINAZZA, 2004; NICOLAU; PINAZZA, 2007).

Os programas de formação devem comprometer-se em valorizar as identidades próprias das instituições de educação infantil como forma de investir positivamente no processo de identidade dos professores.

Embasados na categorização dos saberes docentes citada por Tardif (1991), faremos a seguir um detalhamento de como cada um desses saberes podem acontecer na vida do profissional, levando em consideração o desenvolvimento profissional e ainda as experiências adquiridas e vividas durante o ciclo de vida profissional do docente.

Tardif (1991) categoriza os saberes como : **Saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.**

Durante o percurso de vida estudantil, desde o ensino médio, quando fizemos opção pela educação, os **saberes da formação profissional** já foram se constituindo. Através das diversas disciplinas estudadas, dos estágios realizados, tanto no ensino médio quanto na graduação, que proporcionaram conhecimento prático da profissão docente. Por meio da formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. E também nos cursos frequentados que proporcionam socialização entre pares e troca de experiências que enriquecem a prática docente.

A aquisição dos saberes profissionais dos professores não ocorre somente no hoje, no presente. Esses saberes docentes ocorrem tanto no presente quanto nas experiências vividas. Os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos também na constituição de sua identidade profissional.

Com relação aos **saberes das disciplinas**, sabemos que se trata de saberes produzido pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, apesar de não se encontrarem envolvidos no processo de produção dos saberes disciplinares os professores têm como uma das suas funções principais extrair desses saberes aquilo que é importante ser ensinado. Para ensinarmos algo a alguém é preciso entendemos, conhecermos o assunto profundamente. Assim o professor de educação infantil precisa deste embasamento teórico para que possa

oferecer a criança pequena o que lhe é de direito aprender, valorizando o lúdico nesta etapa da vida e buscando sempre subsídios teóricos para sua prática profissional.

Quando iniciamos na docência, o fazemos somente com a experiência adquirida nos cursos de formação (saberes da formação profissional) e é exatamente na graduação que começamos a adquirir a base teórica necessária para a docência. Os saberes das disciplinas devem ser buscados pelo docente durante toda sua trajetória profissional, visto à importância de aliarmos a teoria à prática e a necessidade de aprimorarmos a educação oferecida a criança pequena.

Os **saberes curriculares** compreendem os conhecimentos a respeito dos programas escolares. Sabemos que apesar dos professores não exercerem influência sobre a criação dos programas escolares, o conhecimento a respeito deles também faz parte dos seus saberes. Na constituição dos programas os conhecimentos e saberes produzidos e legitimados socialmente devem ser selecionados e transformados em conhecimentos escolares. Essa transformação é realizada por instâncias administrativas superiores ou ainda por especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Os programas são organizados através de diretrizes oficiais e de livros e materiais didáticos produzidos tendo como base essas diretrizes. Cabe aos professores a necessidade de terem um conhecimento mínimo a respeito dos programas de ensino, conhecimento necessário para exercerem sua profissão.

No que se refere a documentos que fazem parte deste saber curricular podemos destacar alguns: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais da educação Infantil, e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino. Documentos que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil nas instituições educativas.

Quanto aos **saberes da experiência** referem-se ao resultado de um processo de construção individual, são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática.

Os saberes da experiência na educação infantil são adquiridos no contato com as crianças, professores, com os demais integrantes da instituição, enfim na vida profissional, propriamente dita. Essa vivência proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados assuntos, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem das crianças, fundamentar a ludicidade como essencial na infância e respeitar a criança e a infância.

Dentre esses diversos saberes que fazem parte do saber docente, Tardif dedica especial atenção para os saberes experienciais. Estes saberes possuem, de um modo geral, uma particularidade que — é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados (TARDIF, 2002, p. 48). Ou seja, é um saber que surge quando o docente mobiliza diversos conhecimentos na busca de solucionar um problema que se põe durante a realização de seus afazeres práticos da profissão docente.

Uma definição para saberes experienciais é de que estes seriam:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48-49).

É com base nesses saberes que o professor vai estruturando a sua vida profissional, a sua relação com a escola e com os colegas, vai estruturando o seu modo de ser professor enfim, vai construindo a sua profissionalidade docente.

Concluindo citamos Oliveira-Formosinho, que diz,

Integrar saberes, integrar funções, viver interações alargadas requer um processo vibrante da procura de saberes de renovação das disposições de aprender, sentir, fazer.
Requer que os saberes se integrem com os afectos para sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã.
Os direitos de cidadania das crianças desafiam a sociedade e os sistemas educativos a criar sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional das educadoras e das organizações onde exercem a profissão (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 162).

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Descrever o caminho metodológico percorrido em uma pesquisa não requer, apenas evidenciar ou tentar explicar fatos, técnicas e instrumentos empregados na investigação, requer, sobretudo, a consideração crítica dos caminhos trilhados para discussão e para a construção de conhecimentos futuros. Nessa perspectiva, compreendemos que o modo de se fazer uma pesquisa é tão relevante quanto os resultados a que se pode chegar.

Partindo deste princípio, apresentamos a organização deste estudo, a fim de compreendermos como as professoras da Educação Infantil que atuam com crianças de 0 a 3 anos de idades, constituem-se como profissionais.

1. OS OBJETIVOS DA PESQUISA.

Definimos como objetivo geral desta pesquisa analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil.

E como objetivos específicos: investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na creche, caracterizar o perfil do professor e identificar os saberes que constituem a sua profissionalidade.

Descritos os objetivos, passamos a apresentar o delineamento metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as teorias que os respaldam, além dos sujeitos participantes e os critérios que utilizamos para selecioná-los.

2. O MÉTODO DA PESQUISA

Escolher a prática docente como objeto da pesquisa e acompanhar o percurso de formação do professor como objeto de investigação, requer uma abordagem metodológica que busque compreender a experiência vivida pelo docente e que conceda a este sujeito pesquisado o papel de ator e autor de sua própria história, nesse estudo, o professor que atua com a criança pequena.

2.1. Abordagem qualitativa

Para a realização desta pesquisa, se utilizou da abordagem qualitativa para investigar os fenômenos e atribuir seus significados, considerando que existem relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994, p.11):

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução,

a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Portanto, abordar qualitativamente o objeto de investigação torna-se uma forma coerente e adequada de conhecê-lo. A abordagem qualitativa possui uma rica tradição na pesquisa em educação e tem se desenvolvido na Sociologia e na Antropologia.

Segundo Godoy (1995, p. 59) a pesquisa qualitativa surgiu no cenário da investigação social a partir da metade do século XIX, com o estudo sociológico de Frédéric Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855, que tratava sobre as famílias das classes trabalhadoras da Europa. É citado como uma das primeiras pesquisas que utilizou a observação direta da realidade.

Depois das várias viagens realizadas e com os dados coletados nas mesmas, Le Play fez vários estudos e desenvolveu uma série de monografias de famílias *de classe trabalhadora*. Metodologicamente, o autor inovou ao desenvolver um estudo comparativo dessas monografias.

É importante salientar que, enquanto a abordagem qualitativa foi amplamente aceita pelos antropólogos, continuou, durante algum tempo, ignorada por muitos sociólogos devido à forte influência dos primeiros trabalhos de Durkheim, que utilizava métodos estatísticos na organização e análise de dados.

Na atualidade, sob a denominação “pesquisa qualitativa”, encontramos inúmeras investigações apoiadas em diferentes marcos teóricos, dentre os quais se destacam: teoria sistêmica, etnometodologia, fenomenologia e materialismo histórico. Segundo Godoy (1995), esta amplitude não resulta numa descaracterização de modelo, que apesar de abarcar diferentes matizes preserva características essenciais comuns.

[...] é pragmaticamente defensável que no presente estágio de desenvolvimento do conhecimento humano, e de modo especial na área das ciências humanas e da educação, se admita e se adote a articulação e complementaridade dos paradigmas a fim de fazer avançar o conhecimento humano” (FILHO & GAMBOA, 2000, p. 54)

A caracterização geral da abordagem qualitativa sugerida por Gunther (1986) indica:

- Primazia da compreensão como princípio do conhecimento Estuda situações complexas ao invés de explicá-las.
- Construção da realidade, como ato subjetivo.
- Descoberta e construção de teorias.

- Ciência baseada em textos. Coleta e produção de textos que são interpretados hermenêuticamente por meio das diferentes técnicas de análise.

Bogdan e Biklen (1982) são bastante citados por outros pesquisadores da área, uma vez que abordam aspectos considerados essenciais em estudos que se utilizam de metodologia qualitativa. A abordagem qualitativa busca também a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Para tanto, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com as educadoras, a observação, o registro em diário de campo, fotos e a leitura de documentos.

2.2. Metodologia da Pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: observação, diário de campo, entrevista semiestruturada e leitura documental.

2.2.1 A Observação e o Diário de Campo:

A observação de fatos, cenários e comportamentos se mostra muito valorizada pelas pesquisas qualitativas, possibilitando um contato pessoal e bem próximo do pesquisador com a situação estudada, apresentando vantagens, tais como: a possibilidade do pesquisador se aproximar da visão de mundo de seus sujeitos de pesquisa e a descoberta de novos aspectos de um problema. (ALVES MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1998; LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

As atividades foram registradas detalhadamente em um diário de campo, no qual eram anotados, as temáticas, os conteúdos, os recursos didáticos e os procedimentos pedagógicos e as observações referentes às atividades do docente. Posteriormente, os registros foram organizados em quadros, com o intuito de facilitar a leitura e a análise de dados, tendo em vista as questões de pesquisa.

O Diário de Campo foi utilizado com o objetivo de caderno de notas, onde anotamos e registramos as conversas informais, observações do comportamento durante as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados e ainda suas impressões pessoais, que puderam ser modificadas com o decorrer do processo.

A escolha por esse procedimento ocorreu pela maior possibilidade de contato com o grupo a ser observado, com o objetivo de coletar mais informações sobre as práticas de sala de aula. Foi elaborado o roteiro de observação com os seguintes elementos: observação do meio físico, da rotina de trabalho do docente da sala, descrição de como acontece o atendimento em sala e fora dela, as relações entre os sujeitos, as relações com os pais, da relação com a gestão, das atividades de planejamento e consulta a documentos e projeto pedagógico.

2.2.2. Entrevistas semiestruturadas

Juntamente com a observação, a entrevista compõe um dos instrumentos básicos para a coleta de dados de uma pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZAJDER, 1998; LÜDKE & ANDRÉ, 1986). As entrevistas realizadas são denominadas entrevistas semiestruturadas que, segundo Lüdke & André (1986), são conduzidas a partir de um esquema básico, porém não rígido, que permite adaptações pelo pesquisador.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente mediante autorização e todas as professoras entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estas foram gravadas, transcritas e depois organizadas de acordo com as questões de pesquisa, a fim de facilitar a análise.

A entrevista semiestruturada implica na coleta de dados que pressupõe levantar perguntas relevantes sobre determinado problema, a partir de um roteiro flexível que não apresenta a rigidez de formulação da entrevista estruturada. A opção por esse procedimento em nossa pesquisa decorre do grau de liberdade que se pretende oferecer ao entrevistado e de não impor perguntas à população, mas obter informações desde as mais acessíveis (fatos, comportamentos) às de níveis mais psicológicos e profundos (opiniões, atitudes entre outros).

Dessa forma, foi elaborado um roteiro de entrevista com perguntas abertas (Apêndice I), as quais foram aplicadas aos sujeitos como uma forma de obtenção das informações e dos dados necessários para compreender o fenômeno social em questão. O roteiro de entrevista semiestruturada versa sobre como o professor articula as atividades de aprendizagem nas suas práticas de sala de aula, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças, sobre que instrumentos são utilizados pela escola e como o professor avalia o processo de ensino e aprendizagem da criança.

Na execução da entrevista semiestruturada com os professores pesquisados foram agendados locais, horários e datas. Na ocasião utilizamos um aparelho de gravação para coletar as falas dos entrevistados. O material coletado foi transcrito e procedemos à análise dos dados da pesquisa.

A entrevista ocorreu de forma satisfatória, o local utilizado foi a sala de professores, onde permaneceu somente a docente e a pesquisadora. A sala de planejamento fica dentro da unidade, ao lado da cozinha e do refeitório. Assim sendo, alguns barulhos são ouvidos, porém, nada que atrapalhasse o desenvolvimento da entrevista. As entrevistas foram agendadas com antecedência e foram utilizados sempre os horários de planejamento das docentes, para que não fosse prejudicado a sua permanência junto as crianças. Os docentes do Ceinf mostraram-se bastante disponíveis para responder as perguntas realizadas.

2.2.3. Leitura documental

A Leitura documental pode se tornar um apoio valioso para a coleta de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outros métodos, seja revelando aspectos novos de um problema (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

A leitura foi realizada a partir dos documentos: Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, planejamentos anuais e de aula, os recursos didáticos utilizados pelas professoras (como vídeos e livros de literatura infantil); materiais produzidos pelas mesmas (como relatórios e cartazes para exposições do trabalho à comunidade), entre outros. Bem como as legislações pertinentes: Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares de

Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares do Município. Nessa etapa, tivemos acesso aos documentos oficiais da escola para coletar algumas informações quanto: a localização da escola, a estrutura, os recursos didáticos, a equipe pedagógica e a avaliação para relacionar com objeto o de estudo.

O trabalho de campo aconteceu entre os meses de março e maio de 2015. Primeiramente, no mês de fevereiro, foi realizado contato inicial para manter o diálogo com a diretora do Ceinf, em seguida, essa apresentou o pesquisador aos sujeitos, com os quais tivemos uma conversa informal. No início do mês de março, retornamos ao Ceinf para explicar o objeto de estudo da pesquisa, e também apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) aos professores para que autorizassem à participação na pesquisa. A seguir detalharemos os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A etapa de observação, com início em março, estendeu-se até maio de 2015, totalizando 158 horas, quando foram realizadas seis observações com cada professora, tendo em vista a possibilidade de aquisição de informações que pudessem enriquecer os dados da pesquisa. A observação ocorreu no período de 02 de março a 12 de junho de 2015 e as entrevistas foram realizadas nos dias: Professora A – dia 01/04/2015; Professora B – dia 06/05/2015; Professora C – dia 06/05/2015 e Professora D – dia 12/05/2015.

No mês de Outubro, após a banca de qualificação, por sugestão da mesma, retornamos ao campo empírico para realizarmos mais uma etapa da pesquisa. Na ocasião, apresentamos as docentes B, C e D um conjunto de dez figuras, que ilustravam a rotina de crianças brincando e/ou em interação com seus pares e em algumas situações em troca com algum adulto. As figuras foram escolhidas na internet, num banco de imagens, e com um grande número a disposição, a pesquisadora selecionou um número de dez e apresentou as docentes, propondo as mesmas que escolhessem uma das figuras e fizessem uma dissertação sobre a mesma. O resultado das dissertações serão apresentados na análise dos dados.

2.3. A Análise de dados.

Pautamos a análise dos dados obtidos nesse processo investigativo na técnica de Análise de Conteúdo baseado nos pressupostos teóricos de Bardin (2009). A intenção da análise de conteúdo, conforme aponta Bardin, é a inferência de conhecimentos relativos às

condições de produção. A tentativa do pesquisador é compreender o sentido da comunicação e, principalmente, desviar o olhar para outra significação, portanto, é realçar um sentido que se encontra em segundo plano.

Franco (2005) esclarece que uma importante finalidade da Análise de conteúdo é produzir inferências acerca dos dados verbais e/ou simbólicos obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um pesquisador.

Produzir inferências é, pois, *la raison d'etre* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento, relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo é de pequeno valor. [...] Assim toda análise de conteúdo implica comparações (FRANCO, 2005, p.26).

Esclarece ainda que “[...] produzir inferências tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade”. Dessa forma, o investigador ao ler ou ouvir uma mensagem, deve ser capaz de compatibilizar o conteúdo do discurso produzido com alguma teoria explicativa, para que essa análise não se configure em mera descrição (FRANCO, 2005, p. 27).

Para Frigotto (1994), análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada. Ao proceder à análise vão se identificando as determinações fundamentais e secundárias do problema.

É no trabalho de análise que se busca superar a percepção imediata, as impressões primeiras, a análise mecânica e empiricista, passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido da realidade (FRIGOTTO, 1994, p. 89).

Assim, acreditamos que a análise de conteúdo contribuiu para ampliarmos as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado. Conforme nos aponta Bardín (2009, p. 44), essa técnica virá,

[...] por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens (BARDIN, 2009, p. 44),

Segundo Lüdke e André (1986, p. 45):

[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.

Entretanto, ainda afirmam Lüdke e André (1986, p. 49):

[...] a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

3. LÓCUS DA PESQUISA

3.1. O contexto empírico: CEINF SOL³

O **CEINF SOL** esta localizado na região da Lagoa e foi criado para atender à população de menor poder aquisitivo das proximidades do bairro em que está inserido. O Conjunto Habitacional em que o **CEINF SOL** esta localizado foi construído no ano de 1978 pela COHAB, no governo de Garcia Neto, então Governador do estado de Mato Grosso. Somente quatro anos depois foi realizada a construção do prédio do CEI, que foi inaugurado em Janeiro de 1983, com o nome de Creche.

A construção da creche deu-se aos apelos das mães trabalhadoras do bairro local e bairros adjacentes, a Sra. Maria Aparecida Pedrossian, esposa do então governador do Estado de Mato Grosso do Sul, Pedro Pedrossian. A primeira dama era responsável pela Fundação de promoção Social (PROMOSUL), que sensibilizada com as solicitações dos moradores do Conjunto, foi a principal responsável pela criação da referida instituição. O **CEINF SOL** foi criado pela Ata de 04/10/1994, publicada no Diário Oficial n. 3900, de 31/10/1994.

³ **CEINF SOL** trata-se de um nome fictício dado ao Ceinf pesquisado, com o objetivo de manter o anonimato da Unidade e dos docentes pesquisados.

Em atendimento ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96. O referido Centro teve sua denominação alterada pela Ata de 04/01/1999, passando a denominar-se Centro de Educação Infantil **SOL** e aos 27/07/2004, pela Ata de n. 11 foi incorporada a Sigla CEI, passando a denominar-se CEI – Centro de Educação Infantil (CEI era a denominação dada aos Centros de Educação Infantil administrados pelo Governo do Estado). Sendo administrado até o ano de 2006 pelo Governo do estado, através da Secretaria de Estado de Trabalho e Assistência Social – SETAS.

No dia 09/02/2007, O Governo do Estado de MS e a prefeitura Municipal de Campo Grande firmaram o Protocolo de Municipalização, objetivando a transferência dos 29 Centros de educação infantil pertencentes ao governo, para serem administrados pela prefeitura Municipal de Campo Grande e por meio do Decreto n. 9.891 de 30/03/2007, foi incluído na rede Municipal de Assistência Social, tendo a administração compartilhada entre a Secretaria de Assistência Social (parte administrativa) e Secretaria Municipal de Educação (parte pedagógica).

Por meio do Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, foram incluídos no Sistema Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Campo Grande os Centros de Educação Infantil. Coube a SEMED gerenciar as atividades dos CEINF's integrantes da Rede Municipal de Ensino, estabelecendo e observando as normas vigentes na Rede. Passou-se então definitivamente a gestão dos Centros de Educação Infantil de Campo Grande a Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

3.1.1. O CEINF SOL: os espaços internos.

O CEINF SOL funciona de segunda-feira a sexta-feira, das 6:30 h às 17:00 horas. E atende crianças de 0 a 5 anos, residentes no bairro e adjacências. A estrutura física da unidade possui espaços internos e externos. O espaço interno possui cinco salas de aulas. Sendo que quatro ficam no interior da Unidade e uma fica do lado externo.

Nas salas de aula da parte interna, o berçário e a creche I possuem espaços únicos e se interligam com um banheiro grande, que possui fraldário, banheiros individuais e chuveiros de uso de ambas as turmas. Duas salas de aula são divididas por divisórias (o que

atrapalha o desenvolvimento de algumas atividades devido a altura da divisória que não impede o barulho) e são pequenas para a quantidade de crianças atendidas, num total de vinte e cinco crianças.

A sala de aula que fica no lado externo atende as crianças maiores e possui banheiro. Todas as salas de aula possuem ventiladores de teto, cortinas, são arejadas e bem iluminadas. O tamanho das salas de aula não é adequado para a quantidade de crianças que atende.

Segue abaixo uma mandala de fotos que dimensiona os espaços internos.

FIGURA 1 - Mandala de fotos: espaço interno do ceinf



A parte interna da instituição possui também uma sala de direção/secretaria, uma sala de planejamento de professores e recreadores, uma cozinha, um lactário, dois banheiros para crianças. Os banheiros são todos adaptados para as crianças, e no decorrer do dia estão sempre limpos e secos.

O Ceinf possui somente um portão de acesso dos pais, que ao adentrarem ao ceinf, tem livre acesso as salas. Este caminho do portão até a recepção do ceinf possui um p

equeno toldo. As crianças são deixadas pelos pais na porta da sala, sempre sendo recepcionadas pelas professoras e recreadoras

A direção e a secretaria do Ceinf funcionam em uma mesma sala. O espaço é composto de mesa para a diretora e para a auxiliar de secretaria. E é neste mesmo espaço que são feitas reuniões de pais e atendimento aos mesmos, quando necessário. A sala é organizada, possui arquivos, armários, computador e impressoras.

O refeitório fica no centro da unidade, do mesmo se tem acesso a algumas salas de aula, cozinha e banheiro. No refeitório, as mesas, as cadeiras e os bancos são limpos com álcool. Observamos que não se encontra nenhum tipo de objeto ou comida pelo chão. Por ser pequeno, as refeições são servidas em horários diferenciados, evitando aglomeração nos horários das refeições e com o objetivo de melhor atender as individualidades das crianças neste horário.

A limpeza do refeitório é sempre impecável, assim como todo espaço da instituição. A instituição conta com três cozinheiras que procuram realizar o seu trabalho de maneira prazerosa e agradável. As refeições estão sempre prontas nos horários estipulados, para serem servidas às crianças, com um toque especial de dedicação e carinho. Todas as professoras, recreadoras e cozinheiras colaboram no horário das refeições, para que as crianças possam comer e repetir, caso queiram. Incentivam a alimentação.

A sala de planejamento é o local onde professores e recreadores cumprem sua carga horária de planejamento, trocam ideias, pesquisam e elaboram suas atividades para o dia a dia. Com acesso ao refeitório temos algumas salas de aulas: A creche I, o berçário. Que são interligados por um banheiro que atende somente as duas turmas. Possui ainda mais duas pequenas salas, que são separadas por divisórias. Ainda com acesso a este refeitório temos a cozinha.

A despensa é o local onde são armazenados os alimentos que abastecem a unidade e que são entregues mensalmente. Através da observação realizada verificamos que arroz, feijão, macarrão, óleo, frutas entre outros que ficam armazenados neste local. As verduras, legumes, carnes e ovos ficam armazenados no freezer, na geladeira e na câmara fria que se encontram na cozinha. Esta sala fica no lado externo do prédio principal do ceinf.

Fora do prédio principal temos ainda uma sala de aula que atende crianças da pré escola. E também o banheiro de funcionários que é único para todas as funcionárias. A conservação do ambiente interno é realizada diariamente por três funcionárias que são denominadas de Auxiliar de Serviços Diversos (ASD), que estão sempre atentas aos movimentos das crianças. A limpeza das dependências do CEINF é realizada sempre que há necessidade, a qualquer momento, em qualquer horário que se visite ou adentre a instituição, é possível verificar a limpeza, permanecendo assim todo o dia. Na hora da saída das crianças, todas as salas são limpas e arrumadas para o dia seguinte.

3.1.2. O CEINF SOL: os espaços externos.

O espaço externo do CEINF é muito atrativo. Possui um espaço grande, que contempla parque infantil, solário, casinha de bonecas, área gramada e área calçada.

A área de lazer é bem grande, a instituição foi construída praticamente no centro do terreno, por isso é cercado de área livre. O CEINF é cercado por muros e somente na frente possui um portão grande com grade. O ceinf possui um parque infantil, espaço que as crianças gostam muito. Foi reformado pela direção no ano de 2014, com recursos do convênio da APM e SEMED e também com recursos próprios da APM, através de promoções que envolvem a comunidade.

É no pátio que são realizadas brincadeiras, proporcionando às crianças a liberdade de brincar. Nesse espaço, são realizadas atividades que estão no planejamento como também as denominadas livres. Essas áreas abrangem a parte gramada, a área calçada, o solário, a casinha de bonecas.

Abaixo demonstramos o espaço externo através da mandala de fotos.

FIGURA 2 - Mandala de fotos: espaço externo do ceinf



Fonte: A autora, 2015.

O solário que fica na área externa é cercado por grades e possui um brinquedo gira-gira. O local pode ser utilizado por todas as crianças da unidade, respeitando os horários em que permanecem no pátio para brincadeiras.

A casinha de bonecas foi construída na unidade com recursos próprios e é um local bastante utilizado, tanto por meninas quanto por meninos, que brincam e dividem todos os espaços, indistintamente. O ceinf possui também uma área gramada, onde as crianças brincam de bola e de outras brincadeiras. A parte calçada é sempre utilizada nos horários de brincadeiras ocorridos no ceinf.

Observamos que durante todo o período em que permanecessem na instituição os espaços externos são sempre utilizados pelas crianças. A conservação do ambiente externo do

CEINF é realizada toda vez em que há uma solicitação feita pela diretora (a limpeza do terreno e o corte da grama), essa manutenção é feita por funcionários da prefeitura, quando solicitados, ou ainda pago com recursos da APM.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

3.2.1. Professores

De acordo com a observação realizada o **CEINF SOL** atende 132 crianças, de 04 meses a 05 anos de idade, distribuídas em turmas de acordo com a faixa etária e também seguindo o que está previsto no regimento escolar da instituição. O quadro abaixo demonstra esta distribuição no Ceinf pesquisado.

Quadro 02 – Turmas de atendimento/quantidade de alunos/educadoras – 2015

TURMA	IDADE	CRIANÇAS		EDUCADORES	
		MENINOS	MENINAS	PROFESSORES	RECREADORES
BERÇÁRIO	4 meses a 02 anos de idade.	10	10	02	03
CRECHE I	2 a 3 anos	11	13	02	03
CRECHE II A	3 a 4 anos	13	12	02	03
CRECHE II B	3 a 4 anos	12	14	02	03
PRÉ ESCOLAR I	4 a 5 anos	15	11	02	02
TOTAL		62	60	10	14

Fonte: Dados fornecidos pelo CEINF.

O quadro de professores do CEINF é formado por 10 (dez) professoras (atividade I e atividade II), sendo que todas as professoras possuem graduação em Pedagogia, e especialização.

Para verificar a relação existente entre elas e as crianças, fez-se necessário acompanhar o dia a dia das educadoras e das crianças, uma tarefa que foi bastante prazerosa e interessante. As professoras mostraram-se bastante receptivas em participar da pesquisa, o que possibilitou observar e fotografar.

As entrevistas foram realizadas separadamente, com o consentimento da diretora do CEINF e das professoras, com dia e horário previamente agendados, tendo por local a própria instituição. O quadro 03 apresenta algumas informações relativas à formação profissional, o tempo que atuam na Educação Infantil e o tempo de atuação no CEINF.

Abaixo, no quadro, citamos os docentes pesquisados, tempo de atuação como docente e na instituição e ainda sua formação acadêmica. Dados importantes para que possamos conhecer cada profissional a ser pesquisado. Através dos dados citados no quadro verificamos que as docentes são todas efetivas na função que exercem, com licenciatura, todas possuem especialização e um dado muito relevante, uma delas até já fez mestrado. O que deixa claro a preocupação das mesmas com o processo formativo.

Quadro 3 : Formação acadêmica das professoras⁴:

	PROFESSORA A	PROFESSORA B	PROFESSORA C	PROFESSORA D
FORMAÇÃO INICIAL	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO	MAGISTÉRIO

⁴ Será utilizado o termo **professora**, visto que todas as entrevistadas são do sexo feminino.

GRADUAÇÃO	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA	PEDAGOGIA
ESPECIALIZAÇÃO	DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
OUTROS	NÃO POSSUI	MESTRADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	NÃO POSSUI	NÃO POSSUI
TEMPO DE ATUAÇÃO	03 ANOS	14 ANOS	04 ANOS	18 ANOS
TEMPO DE CEINF	03 ANOS	03 ANOS	05 MESES	06 ANOS

Fonte: Dados fornecidos pelas educadoras.

Com esses dados, podemos observar a formação e tempo de atuação das educadoras na área da educação e na Educação Infantil. É importante ressaltar que as professoras que atuam no CEINF estão na faixa de 25 a 45 anos de idade.

Com base nas informações expostas, inicia-se o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa: A professora A, atende a turma de Creche I, no turno matutino, com a Atividade I, tem a carga horária de 20 horas aulas semanal, sendo que 13 horas aulas são em sala e 07 são de planejamento. A professora possui formação inicial no Magistério com graduação em Pedagogia. Possui também especialização em docência na Educação Infantil e atua na docência há 03 anos e, no CEINF pesquisado, está desde que entrou na educação infantil, há três anos. A referida professora no período da pesquisa estava nos meses final da gravidez e ausentou-se no início do mês de abril, sendo substituída por outra professora durante sua licença maternidade.

A professora B, atende a turma de Berçário e Creche I, no turno matutino, com a Atividade II, tem a carga horária de 20 horas aulas semanal, sendo que 13 horas aulas são em sala e 07 são de planejamento. Essa carga horária é distribuída nas duas turmas, sendo 07 h/a no berçário e 06 na creche I, cumpre também 07 h/a de planejamento. A professora possui

formação inicial no Magistério com graduação em Pedagogia. Possui também especialização em docência na Educação Infantil e Mestrado em Gestão Educacional, e atua na docência há 14 anos e no CEINF pesquisado está há 03 anos.

A professora C, atende a turma de Berçário, no turno matutino, com a Atividade I, tem a carga horária de 20 horas aulas semanal, sendo que 13 horas aulas são em sala e 07 são de planejamento. A professora possui formação inicial no Magistério com graduação em Pedagogia. Possui também especialização em docência na Educação Infantil e atua na docência há 04 anos e, no CEINF pesquisado, está há 03 meses.

A professora D, atende a turma de Creche I, no turno matutino, com a Atividade I, tem a carga horária de 20 horas aulas semanal, sendo que 13 horas aulas são em sala e 07 são de planejamento. A professora possui formação inicial no Magistério com graduação em Pedagogia. Possui também especialização em docência na Educação Infantil e atua na docência há 18 anos e, no CEINF pesquisado, está há 08 anos e na turma desde o início de abril, substituindo a professora titular da sala durante sua licença maternidade.

Um grande ponto positivo observado na formação das docentes é que todas possuem graduação na área da educação infantil e cursaram especialização. O que é muito relevante para o trabalho pedagógico. E deixa clara a preocupação e a iniciativa das mesmas na busca por formação.

Vale ressaltar a formação da professora B que possui mestrado em gestão educacional.

De acordo com o PPP, o Ceinf procura em todos os momentos respeitar a criança em toda sua especificidade como ator social e produtor de cultura, digna de ter sua infância resguardada e protegida. Para isso, pautaram o seu fazer pedagógico no documento: Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos das Crianças que tem como autoras: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, um trabalho encomendado pelo Ministério de Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Básica (Brasília, MEC/SEB, 2006).

CAPÍTULO IV

A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados, enfatizando as questões teóricas que sustentam a Análise de Conteúdo, técnica escolhida para o delineamento deste estudo. O capítulo está estruturado em tópicos para melhor compreensão da análise dos dados.

Inicialmente, contextualizamos nosso campo empírico, em seguida apresentamos os dados coletados nos instrumentos utilizados: observação, diário de campo, entrevista semiestruturada, fotos e leitura documental, conforme descritos nos tópicos a seguir. Na sequência apresentamos os resultados da pesquisa e a análise realizada de forma a identificar, por meio dos relatos dos sujeitos, as percepções dos profissionais em relação ao trabalho docente.

Os dados coletados, em diálogo com as contribuições teóricas, permitiram-nos analisar a prática docente realizado na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil, questão central para nosso estudo. Destacamos a utilização das referências teóricas mencionadas no primeiro capítulo para guiar as análises, incluindo novas reflexões que contribuíram para este propósito.

Após a realização das etapas previstas na metodologia e de posse das transcrições

das entrevistas foi possível elencarmos algumas categorias temáticas que permitiu um diálogo com os teóricos que embasam este trabalho.

Segundo Bardin (1997, p. 111)

[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos [...] as categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns.

Por meio das análises das respostas das professoras entrevistadas, nos foi possível elencarmos categorias temáticas atendendo ao objeto investigativo dessa pesquisa. O que foi muito útil para percebermos como a prática docente vem sendo desenvolvida dentro do centro de educação infantil. Logo, eleitas as categorias temáticas, as mesmas foram denominadas e identificadas da seguinte forma:

1. Concepção dos professores de criança e infância na Instituição.
2. O cotidiano no Ceinf: a prática pedagógica.
3. Formação inicial e continuada.
4. Saberes necessários a prática docente.

1. ANÁLISE DOS DADOS: OBSERVAÇÕES E ENTREVISTA SEMIESTRUTURADAS

1.1. Concepção dos professores de criança e infância na Instituição.

Para analisar as práticas e a construção de saberes do professor em qualquer nível de ensino, devemos levar em conta a sua formação, valorizar os seus conhecimentos e o modo como concebe o aluno, principalmente em se tratando da educação infantil, como concebe a criança.

Partindo desse princípio, iniciamos por indagar as docentes a respeito da concepção sobre o ser criança e infância, perguntando ainda se é oportunizado a criança

viver a infância na instituição. Segundo os depoimentos responderam:

[...] ser criança é ser inocente, porque a criança tudo o que ela faz é com inocência, pelo menos na educação Infantil (Professora A).

[...] é a inocência né, acho que é a fase mais gostosa, fase que não tem preocupação, fase da descoberta, a fala. Eu vejo assim (Professora B).

[...] Ser criança é uma fase do ser humano, em que vai adquirindo todos os seus conhecimentos, começa a adquirir seus conhecimentos, noção de mundo, de espaço (Professora C).

[...] Ser criança é um momento do ser humano, digamos biológico e, ele nasce, passa por um estágio, isso para mim é ser criança (Professora D).

Percebemos que as concepções expostas pelas quatro professoras se aproximam do que o filósofo Rousseau propôs no século XVIII afirmando que a ocupação principal das crianças deve ser brincar e ser feliz. Rousseau, segundo Streck (2004), também já se preocupava com o tipo de educação oferecida às crianças. Afirmava ser melhor viverem livres do que receberem “instrução” inadequada:

[...] uma criança mal instruída encontra-se mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais ao vê-la gastar seus primeiros anos em não fazer nada? Como! Ser feliz será não fazer nada! Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andará mais ocupada (Rousseau, apud Streck, 2004, p. 91).

As respostas das docentes evidenciam uma tendência romântica do ser criança, visão esta que nos remete a Rousseau (1995), em seus escritos. Rousseau é considerado um dos primeiros pedagogos da História da Educação. Rousseau (1995) propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela. Segundo Levin (1997), “os governos começaram a se preocupar com o bem-estar e com a educação das crianças” (LEVIN, 1997, p. 254).

A criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

As crianças precisam ser livres para brincar e viver novas experiências, assim

terão o direito de construir-se como ser humano e social. Devem ter autonomia diante das atividades que realizam quando estão sozinhas ou em grupo. Esse momento precisa ser visto sob um olhar especial, visto que os profissionais que trabalham com essa criança devem ter em mente que a criança também é um sujeito social, sendo necessário considerá-las como tal, com desejos e necessidades próprias da idade.

O professor ao introduzir a criança em um mundo social e cultural deve valorizar também o ambiente físico, tornando-o um espaço lúdico e propício à brincadeira, proporcionando rotinas flexíveis, para que a criança considerada sujeito ativo e criador de cultura, como sujeito que tem o prazer das descobertas, que assimila a cultura dos pares, desenvolva solidariedade nas relações. Sendo assim, nessa concepção de socialização, —as crianças se constituem como atores sociais plenos, sujeitos ativos e interativos nos contextos em que vivem (SARMENTO, 2004, p. 21).

É preciso considerar os diferentes tipos de crianças e de infância presentes na sociedade e, portanto, nos Centros de Educação Infantil. Cabe aos educadores levar em conta a heterogeneidade dos tipos de criança e do tipo de infância vivenciado por cada uma em seu contexto.

Durante a fase de observação realizada no campo empírico, constatamos que as crianças do **CEINF SOL**, brincam, tem liberdade de expressar suas vontades e sentimentos. Atitudes sempre observadas estimuladas pelas professoras em questão. Observamos ainda que o conceito de criança e da forma como deve se trabalhar com as mesmas é consenso no ceinf e todos dão liberdade para as crianças se desenvolverem física, social e cognitivamente. E, é claro, fazem isso aliando sempre o cuidado e a educação, elementos indissociáveis na educação infantil.

Ainda considerando a pergunta realizada, dando enfoque ao entendimento dos docentes sobre infância, vemos:

[...] a infância é aproveitar todos aqueles momentos que ela tem, né [...] E eu acho que a infância é trabalhar não só a escola mais também a família (Professora A).

[...] é a inocência né, acho que é a fase mais gostosa, fase que não tem preocupação, fase da descoberta, a fala. Eu vejo assim (Professora B).

[...] a infância teria que ser maravilhosa. Muitas brincadeiras, deveria ser

assim, um conto de fadas (Professora C).

[...] a infância para mim é o tempo em que o ser humano está sendo formado, sendo desenvolvido, em todos os seus aspectos. Então por isso que para mim a infância é muito importante, porque é um momento em que o ser humano está sendo formado e ele precisa de uma formação adequada a sua idade, ao seu tempo (Professora D).

Pelas respostas dadas, as professoras possuem uma ideia de infância vinculada a fase de vida, mas o viver a infância depende de muitos fatores. Se a criança vem de classe social, onde a pobreza é um fator crucial, ou da burguesia, onde as crianças não possuem carências materiais, faz toda a diferença para a maneira como ela viverá sua infância. Larrosa nos coloca como é movediço pensar a infância:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998, p. 232).

Rocha (1999) enfatiza que cada vez se torna mais disseminada no mundo contemporâneo a definição de infância como uma fase da vida cheia de especificidades e de grande relevância para a constituição da identidade humana, tanto de forma subjetiva como social.

Essa constatação, para a autora,

[...] tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada (ROCHA, 1999, p. 367).

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2011) salienta que,

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade (KRAMER, 2011, p. 385-386).

A autora manifesta ainda a ideia de que essas construções teóricas

abordadas por ela são entrelaçadas por questões pertinentes à distribuição de poder. De acordo com a autora, a infância tem sido uma disputa política no meio de diversas associações científicas, onde o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas também aspectos ideológicos e econômicos, “em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa e para as publicações, além de tensões presentes nas decisões sobre formas de organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos” (KRAMER, 2011, p. 366).

Por outro lado, Kramer (2011) argumenta que o tema infância, em conformidade com Rocha (1999), torna-se cada vez mais importante na área da educação, porém tem sido discutido de maneira peculiar no serviço social, medicina ou enfermagem, que estão constituídas pela perspectiva da busca da verdade e, simultaneamente,

[...] pela necessidade da aplicação de respostas e alternativas práticas, ou seja, esses campos que têm natureza científica interdisciplinar, beneficiando-se das ciências humanas e sociais, configuram-se como áreas que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas (KRAMER, 2011, p. 386).

Por meio das respostas dadas e das observações realizadas, constatamos que as professoras demonstram uma tensão permanente entre uma infância voltada ao lúdico e uma preocupação excessiva com a escolarização na infância, com conteúdos, regras e normas.

Para complementar a ideia que as docentes têm sobre ser criança e infância e pensando na prática docente fizemos o questionamento sobre a forma como é oportunizada a criança viver sua infância na instituição. Nos foi respondido:

[...] o número de crianças é assim, muito grande, acho que deveria ser menos criança, aí a gente teria mais tempo né, para se dedicar mais aquela criança que, por exemplo, os que tem problemas (Professora A).

[...] mas não é igual como vivencia dentro de casa, que são dois momentos diferentes. Aqui é mais voltado para o pedagógico, não que lá em casa não seja, mas aqui a gente é mais direcionada, né, mas eles tem infância, a infância do brincar sim (Professora B).

[...] Não como eu gostaria que fosse, mas tem sim a sua infância, a gente tenta proteger essa fase aí. Garantir essa fase, dando mais oportunidade para ela, de

ter acesso, tanto as brincadeiras, brinquedos e dando oportunidade para elas se manifestarem, ouvir, observar, ajudar e acompanhar essas crianças, essa infância, essa fase delas (Professora C).

[...] nós damos essa prioridade deles viverem essa infância aqui no ceinf ...e a gente procura proporcionar para eles, momentos, brincadeiras, tudo que vai levar eles a um desenvolvimento pleno e é o que vai fazer bem ao momento em que eles estão vivendo (Professora D).

De acordo com as respostas observamos que existe a preocupação dos docentes no respeito a infância e em proporcionar as crianças ali matriculadas a vivência da mesma. As crianças são tratadas realmente como crianças e cada profissional que ali exerce seu trabalho tem consciência desta etapa da vida delas e buscam proporcionar brincadeiras e ações que valorizam esta etapa.

As professoras proporcionam as crianças momentos agradáveis de aprendizagem, buscam o desenvolvimento das mesmas em vários aspectos. A infância é respeitada e todas as pessoas que ali trabalham valorizam-na. As professoras usam sempre um tom de voz baixo e, por conseguinte, as crianças assim também se comportam. As crianças interagem muito bem com seus pares e com os adultos que ali estão, e que zelam pelo seu cuidado e educação.

Na observação realizada constatamos que as professoras favorecem a vivência da infância dentro da creche e demonstram através de sua prática pedagógica a importância que dão a referida fase. Durante a observação em outros espaços do Ceinf, verificamos que a instituição, representada pela gestora, acompanha todo o trabalho desenvolvido pelas docentes, auxilia-os no que é necessário, dando suporte administrativo e pedagógico para as ações. Tem a preocupação de equipar o Ceinf de materiais pedagógicos, jogos, brinquedos, e outros materiais necessários aos docentes para uso com as crianças. Atua com responsabilidade e ciente da importância da infância na vida de toda e qualquer criança.

O atendimento de bebês e crianças em espaços coletivos educacionais é marcado por condições históricas que ainda hoje influenciam as instituições educacionais voltadas a essa faixa etária, seja pela concepção acerca da criança e seu desenvolvimento, seja pelas proposições políticas ou, ainda, pelas propostas pedagógicas.

A definição de creche não é consensual. Sua concepção está intimamente associada à conceituação explícita e implícita que extrapola a compreensão legal, mas permeia, também, a compreensão definida e defendida pelo senso comum, de que é um espaço destinado a atender as crianças.

Pensar o espaço da creche e a forma como ele vem se tornando um lugar socialmente construído pelas e para as crianças, exige que se considerem suas manifestações e expressões, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias da infância.

Com o intuito de levantarmos o que as docentes pensam a respeito da etapa creche e da importância das crianças viverem a infância dentro da instituição, indagamos como definem a educação infantil e as respostas foram as seguintes:

[...] na minha forma de pensar assim, é diferente do que tem no papel, sabe. Eu vejo assim, se a criança chegou de manhã, se ela esta bem, ela ta bem, ta vai brincar... (Professora A).

Percebemos a insegurança da docente com a pergunta e após alguns instantes, repetimos a pergunta, com o intuito de incentivá-la a responder.

[...] Então, eu vejo assim, falta mais condições da gente fazer da forma que a gente pensa porque a gente tá ali com as crianças e as cobranças que vem, por exemplo, lá da Semed, as cobranças que vem de lá é totalmente fora da realidade da sala, tudo,... (Professora A).

[...] é o elo, é a base de tudo, se desde a infância ele tendo uma base, uma estrutura, uma boa formação, ele vai ser um bom aluno, no decorrer da educação dele, do Ensino fundamental e ensino médio e futuramente será um bom profissional. Tudo começa na Educação Infantil (Professora B).

[...] A Educação Infantil está no inicio, a gente tá começando a entender essa educação infantil, começando a ver na prática o que que é. E fazendo assim, avaliando a todo o momento o que dá o que não dá, então a Educação Infantil ela é muito importante (professora C).

[...] Olha a Educação Infantil para mim é o melhor momento da vida do ser

humano, não porque esta no começo de tudo, mas sim porque é ali que a gente começa a se formar, na infância é o começo e onde a gente vai formar nossa personalidade, o nosso caráter, os nossos valores, então é um momento do ser humano muito importante e que precisa ser olhado com esse interesse (Professora D).

A educação infantil e sua concepção com primeira etapa da educação básica está agora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996. Se o direito de 0 a 6 anos à educação em creches e pré – escola já estava assegurada na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a educação infantil em nosso país.

Durante muito tempo, a criança esteve sob a responsabilidade da família. Hoje, a criança tem a oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações, na instituição de educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, e destina-se a crianças de zero a cinco anos, proporcionando condições adequadas de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social e ainda promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos. A educação infantil teve alguns avanços e retrocessos, e hoje se busca a qualidade na organização do trabalho pedagógico.

Analisando as respostas dadas sobre a creche e sua importância pelas professoras verificamos que a insegurança, falta de compreensão do que foi questionado, demonstrada nas respostas das Professoras A e C, é devido a necessidade de maior embasamento teórico a sua própria prática, uma delas atribui a responsabilidade da sua dificuldade na realização do trabalho pedagógico, no que acredita ser o certo na sua rotina diária, no trabalho na SEMED, que faz muitas cobranças, segundo a mesma, e em nenhum momento colocou a sua colaboração, seu papel para que a educação Infantil seja de fato, importante para a criança (professora A). Já a Professora C, apesar de já estar a alguns anos na educação infantil, ainda considera que a Educação infantil está em fase de construção, mas demonstra interesse em aprender e buscar novas informações. As Professoras B e D possuem um discernimento e conhecimento sobre a educação infantil e este embasamento teórico é confirmado em suas práticas pedagógicas. Demonstrem interesses em buscar conhecimentos

novos e aprender mais a cada dia.

A creche é um ambiente especialmente criado para oferecer condições, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. A instituição deve dar oportunidade para a criança ter experiências sociais diferentes da experiência familiar, fazendo contatos com outras crianças em um ambiente estimulante, seguro e acolhedor.

Constatamos também que o **CEINF SOL** possui um acervo de livros pedagógicos cedidos pelo FNDE e que fazem parte do PNBE – Programa Nacional de Biblioteca Nacional, livros de vários temas sobre a Educação Infantil e que pertencem a unidade e encontram-se a disposição de todos os funcionários para leitura e estudos. Porém, o que observamos é que os mesmos são pouco utilizados e algumas das professoras alegam sentir a falta deste material para estudo e pesquisa.

Ainda nesta categoria temática perguntamos aos docentes sobre as funções da etapa creche na educação infantil. Os docentes responderam que:

[...] seria mais o brincar, a criança vem para brincar, sem nenhuma responsabilidade, não assim colocando a gente como babá, mas porque precisa de uma rotina, mais até para brincar você precisa de um planejamento, né (Professora A).

[...] a creche tem todo um planejamento, ela não é solta, é toda direcionada, tem um plano em cima dela. Ela é ampla. Ela vem para não só para estar ajudando os pais, mas sim os alunos em si, eles tem toda uma rotina, eles tem todo um trabalho, é tudo bem elaborado, é tudo bem sistematizado [...] começa desde a direção, dos professores e a equipe que esta inserida dentro da educação infantil (Professora B).

[...] Acho que a principal é a brincadeira, é brincar, brincar. E através da brincadeira, através do brinquedo levar a criança a descobrir esse mundo dela, a perceber as coisas, acho que a brincadeira... o cuidado que é muito importante (Professora C).

[...] Com o que a gente tem, com o material que a gente tem, com os recursos que a gente tem, a gente tenta proporcionar para eles momentos importantes,

atividades relevantes, que vão fazer eles se desenvolverem. (Professora D).

Por meio das respostas analisamos que para as docentes a etapa creche é muito importante, e que devem proporcionar momentos de interação e de significados para as crianças. As mesmas tem convicção de que a forma como trabalham pode ser modificada, mas acrescenta que algumas coisas não acontecem de forma satisfatória devido à falta de espaço físico, estrutura física inadequada, salas com medidas bem inferiores a sugerida na legislação, calçadas quebradas e até mesmo falta de material pedagógico e brinquedos.

Durante as observações realizadas nas salas das turmas das professoras pesquisadas nos deparamos com espaço físico pequeno, salas pequenas, duas salas com divisórias que prejudicam o trabalho pedagógico. O refeitório é também pequeno, as turmas comem em horários diferentes para que possam ficar bem acomodadas. O pátio externo é adequado ao uso das crianças, possui solário, parque infantil, casa de boneca, pátio gramado e pátio calçado. É um ceinf pequeno, necessita de reforma e reparos emergenciais, mas dentro de seus limites e possibilidades atende sua clientela de forma organizada.

Para Didonet,

As crianças que freqüentam creches aprendem a compartilhar o espaço, os brinquedos e até mesmo os próprios sentimentos, nesta primeira etapa a educação não está voltada para conteúdos ou conhecimento formal, pois a educação infantil atua sobre a interação e a brincadeira, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar com outras crianças, cria suas próprias experiências e passam a ter privacidade (DIDONET, 2001, p. 13).

Outra questão abordada nesta categoria foi se a instituição que o docente trabalha cumpre com suas funções enquanto centro de educação infantil, no que foi respondido:

[...] eu penso que dentro do possível sim, as vezes, por exemplo, tem um material que não tem, a gente tem que às vezes até tirar do próprio bolso, a questão de cuidado eu não vejo problemas assim, principalmente com as recreadoras, a gente percebe que o trabalho deles é muito bem feito (professora A).

[...] A instituição ela procura, porque é muita cobrança, e é assim um cobrando do outro, já começa desde lá de cima, desde a Secretaria de Educação, direção, direção cobra os professores, nos cobramos dos monitores e dos alunos. E a gente procura sempre estar atendendo todas as

necessidades em tudo que aparece, cumprindo dentro do prazo solicitado (Professora B).

[...] Na medida do possível, porque nem sempre tem aquele brinquedo que a criança precisa para ter as suas experiências motoras, ai como que nos vamos fazer essa criança ter a sua linguagem corporal aqui dentro , ela precisa subir, descer, pular, correr. Então nem sempre a gente tem um piso adequado, é muito buraco, o piso da sala é muito liso, passam cera e ele fica muito liso (Professora C).

[...] Olha é difícil a gente falar que é 100%, nunca é 100%, nunca a gente cumpre com tudo aquilo que a gente tem, tem pensado, tem criado com eles, a gente tenta. Eu acho que aqui a gente chega a 80% (Professora D).

As docentes entrevistadas têm a clara consciência das funções da creche na educação infantil e até falam que estudaram, que leem sobre isso, que nas formações também estudam sobre isso, porém, observamos que o embasamento teórico que algumas dizem ter não está interligado a prática realizada pelas mesmas. As professoras relatam que estudaram e sabem como realizar suas atividades, porém alegam que as condições encontradas para a realização do trabalho dificultam que o mesmo seja realizado com qualidade, porém, vale ressaltar que pouco observamos sobre estratégias de trabalho diferenciadas que possibilitem a realização das atividades propostas de forma que a criança não seja prejudicada pela falta das atividades. Cabe ao professor buscar, pesquisar outras estratégias.

Os entraves existem, o piso inadequado, a sala pequena, a falta de material, o espaço inadequado, porém nenhum desses elementos deve ser usado como responsável pela falta de oportunidade dada as crianças de vivenciarem suas infâncias dentro da instituição. Cabe ao docente buscar outras estratégias para a realização das atividades, das brincadeiras. E cabe ainda a instituição tentar solucionar os problemas existentes.

Na educação infantil é importante que as crianças convivam em ambientes que possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e, principalmente, que possam aprender, pois o brincar é uma importante forma de comunicação.

A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que

está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais. Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim, fica evidente a importância de que a instituição cumpra com suas funções educativas.

1.2. O cotidiano no ceinf: as práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil abrangem as ações necessárias para que se realize o cuidar e o educar. Cada professor tem sua forma de organização ao desenvolver suas atividades, e para isso precisa saber planejar e executar essas ações.

As observações e as respostas dadas nas entrevistas permitiram entender o funcionamento e a rotina do Ceinf, por meio das atividades planejadas e realizadas que estabeleceram as relações pedagógicas e sociais que acontecem no espaço/tempo da instituição de educação infantil.

A partir das respostas faremos um esboço deste cotidiano na instituição de educação infantil. Solicitamos aos docentes que contassem um dia de seu trabalho com as crianças. Em resposta:

[...] Eu chego de manhã, meu horário é 7:00 h, até 7:30 h, tem que esperar porque o portão fica aberto e as crianças continuam entrando até 7:30 h, aí eu dou brinquedo, massinha, alinhavo, livrinhos de historinha e tanta coisa, é a parte da acolhida.

[...] As 7:30 h eles chamam para o café da manhã, [...] depois a gente volta para a sala e faz a escovação, porque tem que ser após uma alimentação.

Como depois do almoço não dá porque tem só um banheiro e o berçário usa neste horário. Depois da escovação a gente volta para a sala e faz a roda. Na roda a gente conversa, vê se tem alguma data importante, para eles é só uma conversa informal e sobre o dia, sobre como está o clima, a chamada, a oração também, é [...] aí conta uma historinha, por exemplo, ainda na roda, eu falo sobre atividade, como hoje por exemplo, á páscoa, eles cantaram e pintaram ovos das cores da música.

[...] Aí as 9:10 h ele vão para o pátio, no pátio é uma brincadeira ou a gente leva algum brinquedo ou a gente faz uma brincadeira. E também tem o dia do parque, ao invés de fazer brincadeiras eles vão para o parque. Depois volta para sala, lava as mãos, faz higiene, faz oração e vai almoçar. Depois do almoço voltamos para a sala, verificamos quem está de fralda, faz a troca. Aí é o sono e as 11:00 h termina meu horário (Professora A).

A professora A possui uma rotina esquematizada e bem organizada, e procura cumprir a mesma à risca, independente de situações que possam fazer com que o planejamento seja reorganizado atendendo a situação ocorrida.

Quanto a professora B, a resposta foi:

[...] Eu trabalho com duas turmas. São duas turmas com realidades totalmente diferentes. A creche I e o Berçário. Hoje mesmo eu entro no berçário. O berçário é assim, é mais o aconchego, o acalento, não que seja solto, tudo direcionado, as brincadeiras, as músicas, tá incentivando eles a cantarem, ouvindo, gesticulando, na parte pedagógica eles amam brincar com tinta. Eles já conhecem a rotina da escola, a leitura, momento que eles amam bastante, já estão tendo acesso a rotina, eles já conseguem direcionar a rotina, os combinados eles em cumprido. A parte da higiene me encanta com eles, porque eles entraram um X e já estão outro X, muitos já aceitam a escovação, outros não aceitam. A alimentação aqui da escola é um momento mais esperado pelas crianças, porque elas amam os alimentos da escola e é incrível como eles têm a maturidade mesmo, às vezes você quer ensinar eles a comer, mas não, eles querem ter a autonomia e identidade de ter esse trabalho (Professora B).

Quando falamos de rotina devemos considerar que não é uma tarefa fácil estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer.

[...] Bom, a gente recebe as crianças sempre com uma música, ou uma diversificada (atividades varias num mesmo contexto), um brinquedo, uma caixa de brinquedos, ou dá livros para eles, e no outro cantinho, peças de montar, tem crianças que chegam dormindo e vão para o berço, tem esse momento. As vezes a criança chega chorando, ai vai para o colo. Essa é a entrada.

Depois vem o horário da mamadeira. Após o café da manhã, a gente vai para o solário, momento de sair da sala. No ambiente externo do ceinf. A gente fica no solário e dá brinquedo, faz uma brincadeira e as 9:00 h volta para a sala, é a hora da troca e banho de todos, a trocas ocorrem quando necessárias e as 9:00 faz a higiene de todos. Ai tem atividades mais planejadas, ou alguma atividade que planejei especifico dentro dos âmbitos de experiências. Ai acontece o momento da roda, momento em que se faz a chamada, o calendário, a rotina. A gente aproveita até a hora do almoço que é 10:15 h, a gente canta, brinca de roda dentro da sala, ai as 10:15 h sai para o almoço, volta, faz a higiene, escovação e dorme, vai para o sono. Esta é a parte da manhã (Professora C).

[...] Bom, eu chego as 7:00 h da manhã e sempre numa recepção, nessa entrada, coloco algumas atividades de linguagem plástica, uma pintura ou uma pintura com guache, ai eu diversifico os recursos, uso giz de cera, lápis de cor, mesmo na idade deles. Depois a gente vai para o café da manhã, logo depois eu faço a higiene deles, que é a escovação do dentes, depois da higiene a gente vai para a roda, canta, faz a rotina, chamada, dia do mês, canta, dança com eles, conversa. Então este momento da roda é bem gostoso também, as vezes a gente já tem um tema, um conteúdo para trabalhar com eles, e ai a gente já aproveita este momento para introduzir... e para saber o

que eles já sabem sobre determinado assunto.

Depois da roda, a gente vai para uma atividade... Depois dessa atividade a gente vai brincar, primeiro eu dou uma brincadeira dirigida, eu brinco com eles, depois eu levo brinquedinhos da sala, depois dessa brincadeira é a hora de pular corda, brincar de caça ao tesouro, esconde-esconde e assim vai. Depois desse momento da brincadeira a gente vai ouvir histórias, eu sempre prefiro pegar muitos livros variados, mas quando é comprido eu fico com um durante a semana. E aí depois vem o almoço, a higiene e o sono (Professora D).

Constatamos em nossas observações que a rotina básica já é algo intrínseco à prática das professoras no momento em que elas planejam as atividades diárias e baseiam-se nos seguintes pontos: acolhida, oração, roda de conversa, atividades, lanche, escovação, almoço, sono/repouso, lanche, jantar e saída. Entretanto, o trabalho no contexto da instituição pesquisada se organiza de maneira a complementar a rotina básica com outras atividades do tipo: ida ao parque, momentos de atividades dirigidas, rodas de leitura e vídeo.

As respostas das docentes evidenciam que em suas rotinas valorizam as brincadeiras, porém, ainda existe a preocupação com o cumprimento do que é proposto nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Campo Grande.

No Ceinf, seguindo orientação da Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande /MS, os docentes elaboram um cronograma de rotina semanal, onde fica estabelecido o que será realizado e o tempo de duração para cada ação. Por exemplo: roda, roda de leitura, desenho, atividades dentro dos âmbitos, café, da manhã, higiene, entre outros. Os planos diários devem ser elaborados segundo este cronograma, que deve abranger todas as necessidades das crianças.

Assim sendo, observamos que as professoras possuem o cronograma sugerido pela Semed e o utilizam como norteador da rotina, e proporcionam atividades diferenciadas durante a semana. O cronograma deve ser utilizado para direcionar a elaboração da rotina diária.

O cronograma de atividades sugerido pela Semed é uma tabela onde se discrimina todos os dias da semana e o que ocorre em cada um deles, prevendo horários para a execução das mesmas e oportunizando as crianças o oferecimento de todos os âmbitos de

conhecimento previsto no referencial curricular.

Em nossa análise ficou evidente que a rotina está presente na instituição pesquisada como elemento organizador da prática pedagógica, mas, geralmente, essa rotina é seguida de acordo com o cronograma acima citado, sem muitas alterações, cabendo às professoras organizarem o tempo e o espaço, planejando ações pedagógicas que possam despertar na criança o interesse e a curiosidade, assim como, propor atividades inovadoras e desafiadoras à criança. Observamos também que o lúdico permeia as práticas pedagógicas, mesmo que em algumas situações seja pouco explorado pelas professoras nas atividades junto às crianças.

As atividades de contar história, trabalhar a música, a brincadeira e as atividades gráficas ocorrem em todas as práticas observadas, mas, podemos dizer que as atividades lúdicas se não tiverem um tempo maior nas práticas das professoras e se não forem bem planejadas e desenvolvidas, pouco colaborarão para o desenvolvimento integral da criança.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a rotina na Educação Infantil pode nortear as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Barbosa (2006) acrescenta que rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos que a rotina abrange muitos significados, pois segundo Proença:

ROTINA: elemento estruturante de meu cotidiano, norteia, orienta, organiza o meu dia-a-dia de educador e educando. É fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que me permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento (PROENÇA, 2004, p. 29).

É imprescindível que a Educação Infantil tenha uma rotina que possibilite a organização do trabalho pedagógico. A esse respeito, Freire (1998, p. 43-44) preconiza:

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não

consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa acontecer.

O tempo pedagógico deve ser construído pelo educador levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e de suas necessidades. E para subsidiar a organização do trabalho docente o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.73) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que: “Rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”.

A função do docente é fundamental, pois a partir de uma observação crítica, poderá construir e reconstruir sua prática pedagógica e pensar numa rotina flexível e que considere as reais necessidades das crianças que atende.

Cavasin (2008, p. 50) ainda acrescenta:

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças.

Perguntamos também aos docentes como acontecem essas atividades de brincar e se as mesmas fazem parte das atividades programadas pelos docentes e com que frequência. As respostas foram:

[...] Brincam. Devido à idade deles, assim a gente vai todos os dias ao pátio, todos os dias tem pátio, por exemplo, se eles levam boneca e carrinho, então a gente conversa com eles sobre os brinquedos. As vezes a gente leva bola. Mas tem também um momento de atividades livres. Ai tem o porquê, ai a gente cuida mais, porque tem medo deles caírem e tem aquele momento que a gente leva uma sacola cheia de brinquedos e deixa a vontade. E também não adianta levar os brinquedos e ficar os 40 minutos lá fora falando que eles não vão prestar atenção, então você pega uns 15 minutos no máximo, é o tempo que eles prestam atenção, ai depois você deixa livre (Professora A).

[...] A nossa leitura aqui da escola sempre é o brincar, mais a brincadeira, tirar a criança da sala. E assim todo dia uma atividade diferenciada com brincadeiras diferenciadas com eles. Essas atividades, as brincadeiras são diárias, de 2ª a 6ª feira, o brincar, uma hora por dia, eles tem que estar lá fora brincando, todos os dias, tirar eles da sala de aula, porque nessa fase é mais o brincar mesmo, voltar à infância (Professora B).

[...] Brincam, todos os dias. Brincam na sala, no pátio, no solário e tem o parque, que a gente vai três vezes na semana. Ali eles tem todo o acesso a areia, ali eles correm mais, pulam mais. As brincadeiras, as vezes, são planejadas, direcionadas, com objetivo (Professora C).

[...] Brincam, brincadeiras para eles são todos os dias, e assim, em todos os períodos que eles estão aqui, de manhã comigo e a tarde com as recreadoras, eles saem, eles brincam, então isso é uma prioridade que a gente tem lá na sala. As brincadeiras são primeiro comigo depois livre (Professora D).

Analisando o teor das respostas, pudemos perceber que as professoras em questão priorizam o brincar com as crianças que atuam. O que podemos concluir dessas falas é que, ao mesmo tempo em que as professoras acreditam que é importante brincar, pensam automaticamente no tempo e nas atividades a serem aplicadas primeiro. O RCNEI, que as professoras não mencionam em nenhum momento, pontua que a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também, transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

Durante as observações, verificamos que as crianças realmente brincam dentro da sala e fora dela, todos os dias da semana. As docentes tem consciência da importância do brincar na fase de desenvolvimento das crianças e priorizam as que proporcionam este desenvolvimento.

Borba (1998) enfatiza que:

[...] no brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais (BORBA, 1998, p. 48).

Uma importante ação pedagógica do brincar é a necessidade da escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois “quanto mais [a criança] veja, ouça, experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais [ela] disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será [...] a atividade de sua imaginação” (Vygotsky, 1987, p.18).

As inúmeras contribuições de teóricos sobre o brincar, suscitam, cada vez mais, discussões no âmbito da educação. A ludicidade vem sendo estudada como um processo de suma importância no desenvolvimento humano, pois durante a vida, a infância é a fase mais fascinante, período em que exteriorizamos nossos sentimentos, experiências e criatividade de maneira espontânea. O brincar reflete a expressão cultural em diversas sociedades. Embora, o conceito de cultura sofra mudanças, existem múltiplas concepções e visões sobre o assunto, mas o brincar permanece presente.

O historiador holandês Johan Huizinga (1872-1945), diz que a interação social entre a família e a escola deve ser condição necessária para o desenvolvimento na infância e também para garantir a auto estima. O jogo deve ser utilizado como recurso indispensável na prática educativa.

Em seu livro *Homo Ludens*, Huizinga (1930), refere-se ao jogo como algo anterior à cultura e, inclusive ao próprio homem. Defende que o jogo possui algumas características primordiais tais como:

1. O jogo é a própria liberdade, favorecendo a livre participação.
2. O jogo adquire caráter fictício, não real, estranho à vida efetiva (é de brincadeira, não é a sério).
3. O jogo necessita de isolamento, limitação. Mesmo sendo um ato espontâneo, desenvolve-se dentro de limites e de lugar estabelecido e, sobretudo, segundo normas próprias.
4. O jogo torna-se fenômeno cultural, pois tem necessidade de ser conservado e transformado em tradição.
5. O jogo cria ordem e é ordem, estabelecendo uma perfeição temporária e limitada à realidade.

Entretanto Huizinga (2005, p. 33), destaca que a noção de jogo não teve sua origem num pensamento lógico ou científico, o que lhe possibilita diferenças nas expressões de linguagem das diversas culturas.

Concordamos com o autor, porque reconhecemos que os vários ambientes nos

quais as crianças vicem, configuram sua maneira de perceber a si mesmas e suas relações com o mundo.

Huizinga (2005), ainda define o jogo como sendo “[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias [...].”

Destaca também, que o lúdico desempenha um papel fundamental na aprendizagem, porém, não é o único componente da mesma, existem outras funções como competição e passatempo. Contudo, o que deve ser considerado no jogo são seus aspectos criadores e não os negativos.

Considerando o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridades na infância, Huizinga destaca que:

[...] a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tornar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que se está encerrado dentro de certos limites livremente aceitos. [...] Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que ele não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé [...] (HUIZINGA, 2005, p. 234).

Concluindo os questionamentos da categoria, perguntamos as professoras o que elas consideram que é fazer um bom trabalho na educação infantil. As respostas foram:

[...] Acho que primeiro é planejar o que você vai fazer né? Acho que tudo o que você vai fazer você tem que planejar (Professora A).

[...] Respeitando sempre a fase em que eles estão, claro que nada solto, tudo direcionado. Eu respeito os limites deles, eu proponho o que vamos fazer e assim aquela criança que tem vontade de brincar, brinca, aquelas crianças que não tem vontade de brincar, não tem problema. (Professora B).

[...] Fazer um bom trabalho é quando as crianças estão felizes na sala, quando você faz uma atividade na sala e vê o sorriso dela, nossa aquele foi um bom trabalho, elas gostaram, nem que as coisas não saiam com perfeição, aquela coisa. Mas se elas estão bem, se não foi ninguém obrigado, ninguém chorou porque não queria, aí esse foi um bom trabalho, independentemente do que é, se você fez uma atividade de pintar, de riscar, se a criança foi bem, então se ela mostra para você, estou realizada (Professora C).

[...] Eu acredito que tudo o que a gente aprende na faculdade e que é relevante no desenvolvimento de uma criança, a gente tem que fazer na educação Infantil enquanto profissional. Muitas vezes a gente vê que, a gente lê em livros sobre o espaço, sobre a brincadeira é muito importante, mas a gente vê que na prática, no dia a dia não faz, não pratica, o que a gente conhece. Então eu acredito muito que a gente fazendo 80% do que a gente lê em bons livros, do que a gente acredita que vai ser bom para as crianças, esse para mim seria um bom trabalho na educação infantil (Professora D).

Com as respostas dadas verificamos que as docentes possuem compromisso e responsabilidade com a profissão que exercem. São preocupadas com os resultados do trabalho que oferecem e buscam sempre refletir sobre suas práticas, reformulando-as caso seja necessário.

Nas observações realizadas constatamos que as professoras realizam suas atividades em acordo como responderam nas entrevistas, pesquisam e planejam suas atividades, e quando as aplicam com as turmas tem a preocupação de adequá-las a realidade do dia, as crianças presentes e as especificidades das turmas. As crianças recebem atenção necessária para o bom desempenho em cada estratégia utilizada. As professoras são atenciosas com as crianças e recebem total apoio das recreadoras.

O educador possui um papel de grande importância e responsabilidade, é a pessoa que orienta a criança em suas buscas e descobertas, deve fazer com que a criança se sinta protegida em um ambiente repleto de afeto e carinho.

O educador precisa ter claro seus objetivos, para que possa avaliar o que foi planejado e também avaliar suas próprias atitudes, observando se elas atendem o desenvolvimento das crianças que estão sob sua responsabilidade. Sua atuação deve estar sempre próxima às crianças, lembrando que na educação infantil, uma simples atividade de brincar é educar, educar é cuidar e que avaliar o desenvolvimento do grupo onde atua e de cada criança, em particular, precisa ser feito, porém, jamais compará-las umas às outras, compreendendo que cada uma delas carrega sua história de vida e ritmos de desenvolvimento individuais.

Segundo o RCNEI:

O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados

com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas. Isso pode ocorrer nas instituições de educação infantil que se constituem, por excelência, em espaços de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores (BRASIL, 1998, p.11).

Acompanhamos o trabalho das professoras, com bastante entusiasmo, pois as mesmas mesmo diante das precárias condições oferecidas pelo poder público para o desenvolvimento de seu trabalho, demonstram ânimo, alegria e compromisso com a educação das crianças. Esta realidade nos mostra que o fato das instituições não oferecerem boas condições de trabalho não é determinante para a realização de práticas que não atendem as especificidades da criança, uma vez que, observamos algumas práticas de qualidade dentro de um espaço físico com tão pouco a oferecer. Isso não significa que devemos aceitar as condições oferecidas pelo sistema público, mas, que precisamos fazer a nossa parte, lutando pela melhoria do atendimento e procurando desenvolver uma prática que oportunize à criança vivenciar as diferentes linguagens, contribuindo assim, de maneira significativa para o seu desenvolvimento integral.

1.3. Formação inicial e continuada.

Na Educação Infantil, a formação de profissionais sempre foi foco de discussões, entretanto, a partir dos anos 70 começou uma valorização do tema, pois nesta época a educação pré-escolar começava a ocupar maior destaque entre as políticas governamentais e a constituir-se um novo objeto de pesquisa para estudiosos.

Kishimoto (1998, p.61) nos informa que “a formação profissional para a educação infantil ressurgiu com o clima instaurado após a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Orgânica de Assistência Social”. Segundo a autora estes dispositivos permitiram a inserção da criança de 0 a 6 anos na Educação Básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, n. 9394/1996), a Educação Infantil passou a ser considerada componente da

Educação Básica e os debates em torno da formação de profissionais se intensificaram.

Nesse sentido, pode-se dizer que a versão final da LDBEN 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 os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser professores com direito à formação tanto inicial quanto em serviço [...] (CERISARA, 2002, p.12).

A partir da LDBEN (1996), as políticas públicas de Educação Infantil foram tomando caminhos mais definidos no que se refere à formação de seus profissionais. Novos elementos são considerados na discussão sobre os diferentes espaços e tempos de formação, articulando a valorização do profissional que atua com a criança de 0 a 5 anos, bem como as responsabilidades educativas que se espera dele.

Perguntamos as professoras o que elas consideram que faz falta na sua formação para realizar o seu trabalho. Foi respondido:

[...] uma coisa que eu não gosto, não é só na minha pedagogia, pós, os cursos da Semed é muito aquela coisa de ler apostila. Os cursos da Semed o que ajuda a gente é só a troca de experiência dos professores de ceinfs...Sabe é muita coisa de ler apostila, tinha que acabar com isso, tanto na faculdade como na pós [...] (Professora A).

[...] Eu vejo assim que precisa de mais leitura, muito mais do que era antes. Quanto mais leitura mais amplo os horizontes ficam. Não que eu não leia, eu tenho acesso a leitura, mas eu vejo que eu preciso muito mais me aprofundar em certos aspectos. Por exemplo, música, eu tenho uma falha na musica.... eu sei que nisso eu preciso melhorar, em variedades musicais (Professora B).

[...] Na formação, acho que falta mais material de pesquisa, ainda é pouco, principalmente na área do berçário. A gente pesquisa uma internet, é muita mesmice, então falta mais trabalho de pesquisa mesmo, agora que chegou uma caixa de livros, a gente vai ter mais acesso a mais livros agora, o que a gente não tem né, condições de ler (Professora C).

[...] Tanta coisa. Primeiro são os cursos, a gente chama de continuada, de formação continuada, ela ainda é muito esporádica, quando eles chamam a gente para essas formações. A gente não tem acesso a bons

livros para a gente ler, no caso, esse ano que chegou uma caixa de livros do PNBE. Livros bons são muito caros... Eu acho que o professor deveria ter mais acesso a essas duas coisas com mais facilidade (Professora D).

Por meio das observações realizadas e das respostas dadas ficou claro que as professoras entrevistadas tem noção do que fez falta em suas formações, tanto inicial, quanto continuada, porém, a docente A transfere essa responsabilidade aos cursos de formação oferecidos pelo órgão central da educação do município e deixa claro ainda a falta de simpatia pela leitura, alegando que nos cursos de formação existem muitas leituras. Sendo que o embasamento teórico é necessário para a efetivação de qualquer prática.

Já a docente B deixa bem claro sua opinião sobre a importância da leitura para ampliar seus horizontes, e a sua necessidade por mais leitura. A docente C alega que o que faz falta na sua formação é mais material de pesquisa, livros. Porém, vale ressaltar que cada docente deve ter a clareza de que essa busca deve ser do docente e não dos gestores, pois a mesma diz que eles não recebem material para pesquisa e que na internet é muita mesmice.

A docente D alega que o que faz falta é mais formação continuada para subsidiar seu trabalho e ainda mais leitura.

Diante das respostas compreendemos que apesar das docentes terem o entendimento do que fez falta no curso de formação, as mesmas buscaram se aperfeiçoar cursando uma especialização e a professora B, até o mestrado, porém elas alegam que as formações continuadas são muito poucas e que possuem dificuldades em buscar cursos de atualização fora da instituição. Elas alegam que ficam somente com a formação que a instituição oferece e que acontece bimestralmente e as formações oferecidas pela SEMED.

Repensando a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Parte da premissa de que essa identidade é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, P. 19).

A seguir perguntamos as docentes se a instituição proporciona momentos de

estudo e reflexão e como eles funcionam. Perguntamos ainda de que outros momentos de formação as mesmas participam. As docentes responderam que:

[...] É só uma vez por bimestre a formação. Geralmente vem aquela cobrança da Semed, e como a gente não tem coordenadora, que faz muita falta, aí então a diretora deixa aquele dia para reunir todo mundo e aquele assunto é abordado (Professora A).

[...] Sim, nós já temos dentro do calendário. É estimulado o momento da prática pedagógica e isso acontece dentro da instituição com a direção e as equipes daqui. E além daqui participo da formação oferecida pela Semed (Professora B).

[...] Sim, uma vez por bimestre prevista no calendário como formação continuada. Essa formação que as vezes a gente não sabe qual vai ser o assunto, mas sempre relacionada. E nessa reunião a gente leva a nossa prática, discute a prática. Participo também das formações da Semed (Professora C).

[...] Proporciona. Agora bimestral. Quatro por ano. Momento em que a equipe senta e sempre estuda sobre algum tema sobre educação infantil. Participo dos encontros da Semed e as vezes quando a OMEP oferece (Professora D).

Percebemos que as docentes em questão possuem a formação continuada assegurada em calendário escolar e que a mesma ocorre de fato, o assunto abordado é sempre relevante no ponto de vista da maioria.

Desta forma, podemos afirmar, conforme respostas das professoras nas entrevistas e constatado nas observações que na prática dessas profissionais se evidenciam mais ações pedagógicas positivas e significativas que de outra forma. Porém, enquanto pesquisadoras temos que ser criteriosas e ir além das aparências, neste sentido, se consideramos as respostas das professoras, a metodologia que foi desenvolvida na formação que oportuniza a participação das professoras, as temáticas desenvolvidas e, por fim, a nossa observação ao constatar práticas que atendem as especificidade da faixa etária, acreditamos que a formação em alguns aspectos tem contribuído com a prática docente. Os assuntos abordados nas formações, apesar de não serem escolhidos pelo grupo todo, tem sempre um

motivo de ser e atende sempre uma necessidade da maioria do grupo.

Repensar a formação continuada e ouvir as professoras sobre as condições em que são concebidos esses estudos é algo importante e necessário. Assim, torna-se um desafio para a gestão, junto com as professoras, darem uma nova ressignificação a esta formação. É preciso que as profissionais tenham consciência de que as dimensões da teoria e da prática são indissociáveis, já que a teoria é um conjunto de regras também práticas, por vezes, "a prática não é um ato qualquer, mas um ato que concretiza um objetivo e é pensando em relação aos princípios" (KRAMER, 2005, p. 146). A práxis pedagógica pode levar os professores a modificarem sua prática tendo uma base teórica que lhes dê sustentabilidade e segurança para propor inovações nas ações pedagógicas desenvolvidas com crianças.

1.4. Saberes necessários a prática docente.

Na prática pedagógica o professor desenvolve suas habilidades, competências, ou em conjunto utiliza dos seus saberes em favor da construção do conhecimento escolar (TARDIF, 2011). No entanto, enfatizamos que os saberes docentes não são desenvolvidos apenas durante a prática, uma vez os saberes são construídos, reformulados e organizados tanto na formação inicial quanto na vida profissional.

No que se refere à prática pedagógica dos docentes da educação infantil, o professor tem sido desafiado a reconstruir e ressignificar os saberes frente ao desafio desta etapa. Nesse contexto, o professor depara-se com uma nova realidade, na qual necessita reformular sua prática e adaptar as novas situações da educação.

Para responder a questão inserida nesta categoria perguntamos aos docentes: que saberes consideram necessários a sua atuação como docente. Responderam que:

[...] Nos cursos que eu já fiz? ... Bem, eu vejo assim, mas eu acho que atividades que chamam a atenção das crianças, que ajudam a gente. È tão bom quando o coordenador vem com um trabalho bonito e mostra e diz vamos fazer isso [...] Isso faz falta aqui (Professora A).

[...] Prática. Não só a prática mas a teoria, os dois tem que caminhar junto, você tem que saber um pouco da teoria para poder na prática dar continuidade do trabalho (Professora B).

[...] Acho que é conhecer a faixa etária da criança, você conhecer a criança, o ser criança, a sua idade, suas especificidades (Professora C).

[...] Primeiro os saberes do conhecimento, da questão teórica mesmo, de toda a educação infantil (professora D).

Com relação aos saberes docentes, os professores têm concepções diferentes. Podemos até mesmo considerar que em algumas concepções eles não deixam claro o que são realmente esses saberes. Tardif (2002, p.13) pondera “ [...] o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não sabia, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhes atribuem [...]” Os saberes expressos e apresentados na compreensão da prática dos professores/interlocutores pesquisados foram os de conteúdos pedagógicos e experienciais. Para tanto, os saberes postulados das experiências, os nossos conceitos de ensino e as nossas formas de relacionar com os alunos possibilitam uma dinâmica de interações com os sujeitos, que resultará na construção de saberes alicerçados em outras dimensões e que provém de situações diversas.

Observamos nas respostas das professoras a falta de conhecimentos dos conceitos na prática. Ao falar sobre saberes, estão sempre relacionando com outras formas de ação. É perceptível também que cada conceito construído remete a uma espécie de cultura particular. Também se observa dificuldades em explicar com clareza sobre os saberes e a prática. “É evidente que os comportamentos e a consciência do professor possuem várias limitações e que, por conseguinte, seu próprio saber é limitado” (TARDIF, 2002, p.211).

Falamos muito hoje sobre os saberes docentes, temática bastante divulgada e estudada nas discussões sobre prática pedagógica, relação teoria e prática pedagógica, cotidiano escolar, formação de professores, num contexto diferenciado, onde a escola era tida como “local” privilegiado para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, é preciso considerar que a escola mudou e, conseqüentemente, os

professores também, e os saberes docentes agora se apresentam de forma diferente, visto a influência de muitos teóricos e de estudos que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Estuda-se hoje muito sobre como se constitui a prática docente, considerando os diferentes aspectos da história do profissional, seja: individual, profissional, social, etc. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. Nessa perspectiva, tinha-se em vista que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p. 27).

E para complementar a categoria, perguntamos as professoras que saberes ou conhecimentos foram construídos no transcorrer de sua prática pedagógica. E de que forma esse conhecimento produzido na ação tem auxiliado na sua prática profissional. As respostas foram:

[...] Então, o que eu trouxe de lá, é o planejamento, fala muito em planejamento, e isso é muito importante, eu aprendi isso na minha prática, porque teve momentos assim quando eu assumi eu trabalhava com adolescentes, então era mais fácil e a cobrança era menor. E na educação infantil é diferente você tem que planejar o que você vai fazer, porque se você não preparar, você se perde e outra coisa que eu aprendi é essa falta de apoio da família (Professora A).

[...] Cada ano que passa a gente vai amadurecendo cada vez mais, vai aprendendo um com o outro, ser sempre simples, humilde, se você não sabe pergunta e eu sou bem questionadora nisso aí, leitura faz muito bem, né. Esse conhecimento a gente só adquire, não só com o decorrer do tempo, mas com a leitura, nos temos que ser bem questionador, lendo e na prática as coisas acontecem naturalmente (Professora B).

[...] Tanto na faculdade quanto na especialização eu já estava em sala de aula, então eu tentava, porque era sempre uma discussão entre teoria e prática. A teoria vai ter que encaixar na prática, a gente tem

que se esforçar, pra enxergar , as vezes a gente faz (Professora C).
[...] Quando eu me formei uns anos atrás, a concepção de educação infantil ainda não era concretizada como é hoje. Hoje existem muito mais pessoas, estudando sobre educação infantil. E hoje eu me vejo lendo, eu me vejo fazendo cursos por ai, eu vejo a diferença não só nas nomenclaturas, e a gente querendo, ou não, é aquela coisa, a gente tem que estudar para conhecer, para que o nosso trabalho seja um trabalho atual, então eu mesmo, particularmente, nessa fase de aprender de novo, porque o ano passado eu fiz um curso de extensão que foi muito bom, e que me deu esse leque de opções, de ideias novas e ai a gente vê que o professor não pode parar de estudar mesmo. Então é o aprender de novo, muito pouco coisa que eu aprendi na faculdade, é claro que a gente sempre tem bons mestres, alguma coisa a gente usa, por causa de nossa identidade, enquanto professor, mas hoje em dia existem muitas coisas interessantes que você precisa desconstruir para construir de novo a sua prática enquanto professor é muito importante (Professora D).

A interdisciplinaridade possibilita as docentes a quebra de paradigmas, adquiridos no contexto da formação, para novos olhares sobre a forma de pensar a educação, principalmente no despertar do trabalho em equipe, tornando as práticas na instituição momentos de debates, reflexões e olhares diferentes sobre a criança e a infância.

Fazenda (1994, p. 109) nos diz que, “a interdisciplinaridade é um projeto em parceria”, sendo esta necessária quando se privilegia não as formas, mas as finalidades, uma formação intelectual e técnica que tem como princípio fundamental a formação humana integral dos profissionais que interagem com as políticas e a gestão da educação.

Os profissionais da educação buscam um curso de formação continuada não somente para a sua atualização perante as mudanças educacionais que ocorrem constantemente, mas também para acompanharem essas modificações mutáveis da educação, qualificando-se mais para melhor atender as necessidades das instituições em que atuam.

O professor interdisciplinar, na visão de Fazenda (1994, p.31), é um ser que busca, pesquisa, tem compromisso com seus alunos, identifica-se como alguém insatisfeito com o

que realiza, é um profissional que luta por uma educação melhor e busca por projetos interdisciplinares em diversas áreas do conhecimento.

O resultado do trabalho do educador é um reflexo direto de sua identidade, uma vez que esta tem influência na sua prática diária. No entanto, é preciso repensar essas influências tendo em vista as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Identidade é uma questão política, a pessoa interage mediante o contexto social e, em nesse meio transforma-se e recria sua prática.

Os enunciados das docentes pesquisadas evidenciam que os conhecimentos produzidos pelas mesmas dizem respeito a suas condutas no desenvolvimento da ação docente, privilegiando saberes construídos nas relações com a criança, reconhecendo as crianças e suas necessidades.

Na fala das docentes percebemos que as mesmas possuem os saberes inerentes ao reconhecimento do direito que a criança tem de viver a sua infância e de pertencer a um contexto que a respeite como ser humano singular, ator social e sujeito de direitos e que privilegia a realização pela criança de atividades de exploração lúdica e a apropriação de conceitos significativos dentro de uma prática pedagógica que integra educar, cuidar e brincar.

O reconhecimento da Educação Infantil como espaço de aprendizado e conhecimento, trouxe a necessidade de repensar as relações da formação inicial com a Educação Infantil, orientada para uma prática comprometida com uma intencionalidade educativa que resgate a infância. De acordo com Arce (2001, p.181) o professor deste nível de ensino “é aquele que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido”.

Educar na Educação Infantil significa proporcionar situações de cuidado, de brincadeiras, de interação educador-criança e criança-criança. Situações estas que possam garantir a aprendizagem das crianças, como enfatiza o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (1998). O educador, nessa etapa se caracteriza como mediador do processo de ensino e aprendizagem: precisa ouvir e sentir as crianças, o que pensam, observar do que brincam e como brincam, as suas concepções, o seu desenvolvimento, pois

nessa fase inicia-se a formação de uma base de valores, que proporcionarão às mesmas a busca e a vontade de aprender, mas também ser.

2. ANÁLISE DOS DADOS: AS FIGURAS E SUAS INTERPRETAÇÕES

No mês de Outubro retornamos ao campo empírico para mais uma atividade junto às professoras, sujeitos da pesquisa, com o intuito de enriquecer a pesquisa com mais dados que seriam relevantes para a sua complementação. Dados que complementassem o que já tinha sido observado nas práticas e também nas respostas dadas as questões perguntadas as docentes. Pensamos, neste momento, por meio de figuras que simbolizassem práticas docentes saber um pouco mais sobre o conhecimento teórico das docentes e de que forma aliam esta teoria a prática de sala de aula.

Levamos até as professoras um conjunto de dez figuras que expressam diversas práticas pedagógicas e solicitamos que escolhessem uma delas, com critérios próprios. As figuras foram escolhidas pela pesquisadora, utilizando a internet como fonte de pesquisa e solicitando a fonte figuras de crianças brincando e/ou desenhos que simbolizassem a prática docente com crianças pequenas. A partir desta pesquisa surgiram inúmeras possibilidades de figuras, que foram devidamente selecionadas pela pesquisadora, com o objetivo de responder ao questionamento feito quando apresentado as figuras as docentes, que seria: *Escolha uma figura, a seu critério. A seguir faça uma dissertação sobre a mesma, dizendo da importância do que veem e como essa ação pode enriquecer seu fazer docente.*

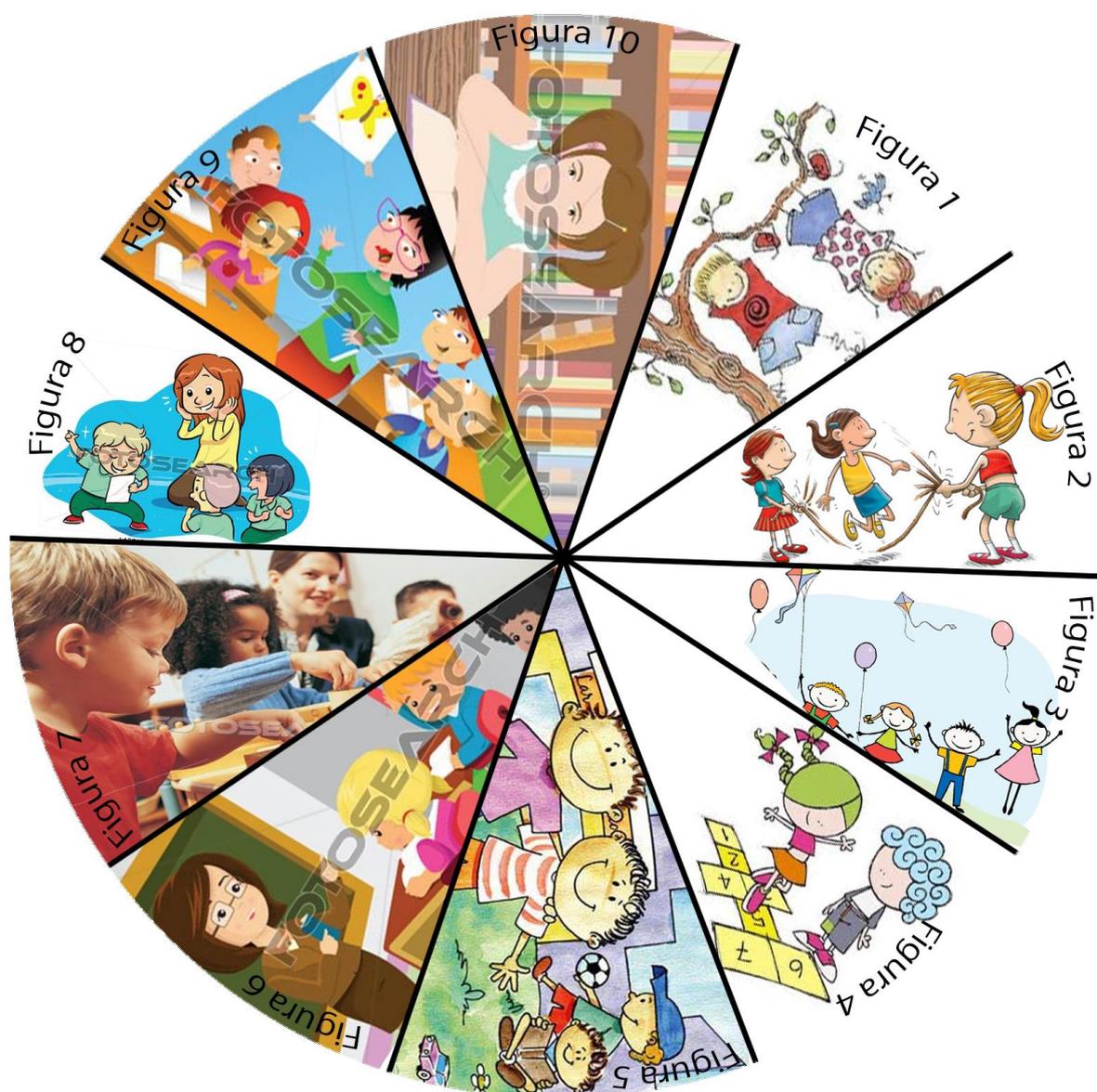
Das possibilidades oferecidas pela internet, a pesquisadora selecionou dez figuras que atendiam o objetivo da atividade proposta. Nove das figuras escolhidas eram desenhos ilustrativos, que simbolizavam crianças brincando com seus pares e /ou em atividades, brincadeiras com interferências de adultos. Uma das figuras, a de número 7, era a única em formato de foto, a mesma foi utilizada para possibilitar a análise da prática docente de crianças pequenas com a participação de uma docente.

As figuras foram escolhidas e impressas, e para as quatro participantes foram apresentadas as mesmas figuras, possibilitando que todas tivessem as mesmas opções de escolha. A seguir cada docente fez sua dissertação individualmente e a entregou a

pesquisadora.

A pesquisadora também participou desta etapa, com o objetivo de falar sobre a sua prática docente e contribuir com a pesquisa.

FIGURA 3 - Mandala de fotos: as figuras e suas interpretações



Fonte: Banco de imagens da internet.

Ao agregarmos a imagem escolhida pelos sujeitos neste trabalho, o fizemos com o objetivo de ampliarmos e enriquecermos nosso olhar sobre o objeto pesquisado.

Rojas (2012, p. 109) assevera que “O símbolo tem precisamente essa propriedade excepcional de sintetizar, em uma expressão sensível, todas as influências do inconsciente e da consciência, bem como das forças instintivas de cada ser em seus textos e contextos.” O olhar fenomenológico, voltado para o símbolo, busca a essência dos fatos, o sujeito revelado. O olhar intencional procura compreender a leitura da realidade, a essência da consciência e o mundo vivido.

Segundo Chevallier; Gheerbrant (2009) o símbolo consegue ser muito mais que um simples signo ou sinal, pois ele transcende o significado e depende da interpretação que irá depender também de uma predisposição, e nele estão inseridos a afetividade e o dinamismo.

Desenhos, pinturas e esculturas permitem que compartilhemos com os outros as emoções e os sentimentos despertados na nossa relação com o mundo (COSTA, 2005). Por meio das imagens recolhidas dos sujeitos, poderemos adentrar um pouco nesse mundo individual e pessoal de cada um. É certo que a história do símbolo nos revela que todo o objeto pode revestir-se de valor simbólico. “Os símbolos constituem o cerne da vida imaginativa, revelam os segredos do inconsciente, conduzem às mais recônditas molas da ação, abrem o espírito para o desconhecido e o infinito” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p.2).

A seguir retrataremos a escolha de cada docente e os resultados de cada narrativa.

2.1. Professora A

A professora A não participou desta etapa, devido encontrar-se em Licença de saúde, após término de sua licença maternidade. Durante o início da pesquisa a mesma encontrava-se gestante, final da gestação, ainda realizamos algumas observações com a mesma e realizamos a entrevista semiestruturada.

2.2. Professora B



<http://wcbcriatividades.blogspot.com.br/2012/10/imagens-coloridas-dia-das-criancas.html>

Postado por [Marcia Regina S. Lins](#)

A escolha da professora B foi pela figura 2 da mandala de fotos.

Em resposta a indagação a professora B escreveu o seguinte texto:

Toda criança tem o direito à educação, dentro da unidade escolar o(a) aluno(a) terá acesso a várias formas de acesso ao ensino.

A leitura/escrita deve caminhar juntas, pois o conhecimento adquirido enriquece o ser humano. A escola nada mais é um local onde sua formação será formada. Dentro da instituição de ensino existe o Plano Anual onde norteia os trabalhos dos professores. Não

podemos deixar de destacar que a brincadeira na Educação infantil ela está mais presente, o brincar ajuda no desenvolvimento psico de toda a criança, o(a) professor(a) em seu plano tem um rotina semanal, onde deve constar esse momento de brincar e toda brincadeira deve ser norteado pelo(a) professor(a), com auxílio de seus monitores, à brincadeira ajuda no desenvolvimento e toda criança precisa brincar e ser criança. A brincadeira monitorada ajuda o(a) aluno(a) ter independência nas experiências motoras, identidade e autonomia. Ajuda agir com progressiva autonomia nas brincadeiras, nas atividades cotidianas, em grupo ou individual.

A professora B relata seu entendimento pela figura acima, quando lhe foi solicitado olhar a mesma e descrever com suas palavras o que a imagem lhe passava e que ações eram retratadas na mesma que podiam enriquecer seu fazer docente. Começa falando de um dos direitos básico de todo cidadão, que é o direito a educação.

Descreve o processo de aprendizagem que deve envolver o fazer pedagógico e destaca a importância do brincar na educação infantil, enfatizando que as mesmas devem fazer parte da rotina da criança na instituição de educação infantil. Toda criança tem o direito de brincar, direito este legalmente amparado. O brincar favorece a descoberta, a curiosidade, auxilia na concentração, na percepção, na observação, e além disso as crianças desenvolvem os músculos, crescem, movimentam-se no espaço, descobrindo o seu próprio corpo. O brincar tem um papel fundamental neste processo, nas etapas de desenvolvimento da criança. Na brincadeira, a criança representa o mundo em que está inserida, transformando-o de acordo com as suas fantasias e vontades e com isso solucionando problemas.

Segundo Wajskop (2007, p.25):

[...] a criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sócio-cultural dos alunos.

O brincar vai desde a sua prática livre até uma atividade dirigida, com regras e normas. Os jogos são ótimos para desenvolver o raciocínio lógico, e também para o

desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo, e atualmente a aplicação desta nova maneira de transmissão de conhecimento é até mais fácil pelos recursos e metodologias disponíveis para o professor.

Inúmeros são os benefícios do brincar: deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte, desenvolve habilidades físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo. Assim, cabe ao professor de educação infantil, incorporar a ludicidade dentro de suas práticas diárias.

2.3. Professora C



<http://wcbcriatividades.blogspot.com.br/2012/10/imagens-coloridas-dia-das-criancas.html>

Postado por [Marcia Regina S. Lins](#)

A escolha da professora C foi pela figura 3 e ao escrever sobre a mesma disse que:

Os bebês vão para a creche cada vez mais cedo, e passando menos tempo com a família, num ambiente familiar. E com pesquisas mais avançadas sobre a ação do brincar, daí a necessidade e a importância desse ato na creche desde o berçário, em seu momento de descobertas e exploração com o seu corpo e o outro.

O brincar, o brinquedo, a brincadeira e o jogo simbólico, o faz de conta esta cada vez mais presente no cotidiano da creche, tanto dentro da sala (espaços internos) como no espaço externo da sala. Através da brincadeira a criança se expressa e se comunica. Com essa ação, a criança se relaciona com o mundo, constrói laços com a cultura e amplia a capacidade de imaginar e criar. Ao brincar, ela elabora narrativas e se apropria de experiências, e assim constrói a sua identidade e uma noção de pertencimento a tempo e a um lugar.

Pensando assim a festa, a alegria, as brincadeiras precisam acontecer todos os dias e não somente no dia em comemoração ao “dia das crianças”. Todos os dias precisa acontecer algo novo, divertido nas brincadeiras, uma fala diferenciada do educador, um objeto, uma organização do espaço, a escolha dos materiais (brinquedos), afinal a intervenção do educador pode ser fundamental nesse momento que ocorrem conflitos, disputa de brinquedos e espaço.

O educador mediador é aquele que, no encontro com a criança, mostra-se sensível às suas necessidades e desejos, fortalece as experiências de convivência no contexto coletivo da sala.

Assim, o aprender se torna mais livre, lúdico, prazeroso, contribuindo para um melhor desenvolvimento da criança, ajudando a enfrentar e solucionar conflitos com sabedoria, para torná-lo um

adulto mais consciente e construtor de opiniões e ideias.

A professora C começa citando sobre a chegada cedo do bebês por conta da necessidade da família em colocá-los nas instituições educativas para trabalharem. E fala também da preocupação em oferecer um atendimento de qualidade a estas crianças, que proporcionem as mesmas o desenvolvimento necessário dentro de sua faixa de idade.

Fala ainda da importância do brincar na educação infantil e da responsabilidade do profissional em oferecer coisas novas a todo dia, brincadeiras diferentes, jogos, etc. Tornando, assim o aprender mais prazeroso, contribuindo para o desenvolvimento da criança.

A necessidade das mães saírem para trabalhar, como forma de ajudarem no sustento da família, foi uma das mudanças mais importantes da sociedade atual e com isso a educação infantil começou a ocupar seu espaço. O reconhecimento da educação infantil aumenta, a escola para as crianças pequenas passa a ser vista como mais uma opção para as famílias deixarem as crianças enquanto as mães trabalham. Algumas crianças passam boa parte do seu dia na escola e esse ambiente deve pensar nas suas necessidades, realizar atividades que respeitem a infância, além daquelas de necessidade básica, como comer, dormir ou tomar banho.

É de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio de brincadeiras, pois esta possibilita a ampliação das habilidades motoras, bem como dos aspectos sociais e emocionais.

Cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo a brincadeira, atuando como organizador, participante e observador das brincadeiras, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia.

2.4. Professora D



A escolha da professora D foi pela figura 7, no que foi respondido:

O sonho de uma criança ao caminhar para a escola é encontrar um amigo, um guia, um animador, um líder. Alguém muito especial, consciente, envolvido em laços de afetividade, que se preocupa com ela e que seja capaz de fazê-la sorrir e aprender a construir sua própria aprendizagem (Paulo Freire, 1992).

Esse pensamento de Paulo Freire ilustra o que podemos ver, refletir e entender sobre a figura escolhida.

Quando pensamos uma educação infantil voltada para ampliar as experiências e conhecimentos da criança, pensamos em organizar uma rotina agradável, estimulante e desafiante, onde cada criança com seu grupo possam trazer sua compreensão de mundo e avançar em seus conhecimentos.

O espaço de educação infantil deve proporcionar possibilidades da criança se desenvolver integralmente, em todos os seus aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Na figura compreende-se um momento da rotina onde se assegura o estímulo ao saber e conhecer, as cores e sensações, a interação com os colegas e com a professora, a participação de diversas experiências e valorizar as produções da criança, a situações de apoio e conquista da autonomia.

O professor também tem um papel fundamental nesta figura, é o de incentivar, valorizar e ensinar, de mediar os conhecimentos, de criar condições para que a criança construa seu saber, de estruturar ambientes que permitam às crianças a expressão de sentimentos, ideias e questionamentos, de garantir laços de afetividade tão eficazes para o desenvolvimento humano.

Enfim, infinitas são as interpretações para a figura sete, mas a última, e talvez observação mais importante que faço é de que naquele momento da atividade professor aprende mais do que ensina e trocas de afetividade e conhecimentos existem, o tempo todo, todos os dias.

A professora D começou com uma citação de Paulo Freire, retirada do Livro: *Pedagogia da Esperança – um reencontro com a pedagogia do oprimido*, fazendo uma relação da citação com o que via na figura escolhida.

Em sua escrita ressalta o papel fundamental do professor e que o mesmo precisa compreender que a criança tem ideias próprias e está apta a construir conhecimentos sobre o mundo e a refletir sobre si e sobre as coisas ao seu redor.

O docente tem que entender que a criança possui muitos conhecimentos construídos, antes mesmo de entrar na instituição educativa e ainda tem que compreender, que com sua mediação, dando significados aos objetos e às situações compartilhadas com seu

grupo social, as crianças podem construir inúmeras e significativas aprendizagens.

A professora fala ainda da importância da rotina como organizadora da prática educativa e da forma como a mesma pode ser utilizada em benefício da criança, de seu desenvolvimento. A rotina é um elemento importante na Educação Infantil, por proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança.

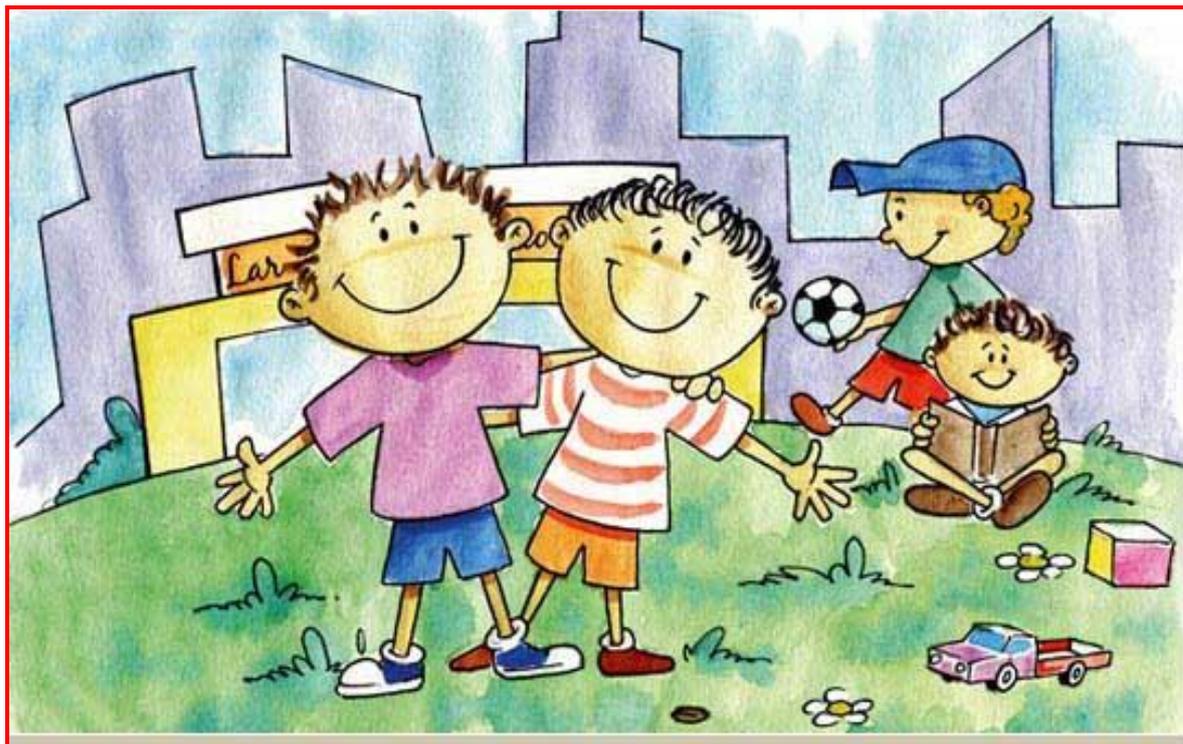
O período que a criança passa pela Educação Infantil, segundo Thiessen e Beal (1998, p. 10), é muito importante para “a construção dos alicerces de sua afetividade, socialização e inteligência e, conseqüentemente, de seu desenvolvimento integral e harmônico”.

As autoras complementam que é nesse nível de ensino que a criança começa a trabalhar suas habilidades, hábitos, atitudes e atividades psicomotoras que vão preparando-a física e mentalmente num grau crescente, que deve ser aperfeiçoado à medida que a criança se desenvolve.

Não é uma tarefa fácil estabelecer uma rotina, pois para o adulto, muitas vezes, é considerado algo ruim e repetitivo. Porém, para a criança, é fundamental que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver a sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer. O primeiro passo para estabelecer a rotina é ver a criança como um sujeito histórico e social, capaz de desenvolver suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural.

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS, 2010, p. 13).

2.5. A pesquisadora e sua escolha



<http://wbcatividades.blogspot.com.br/2012/10/imagens-coloridas-dia-das-criancas.html>

Postado por [Marcia Regina S. Lins](#)

A escolha da pesquisadora foi pela figura 5. A dissertação foi a seguinte:

Nada é mais gratificante à alma que o sorriso de uma criança, pelo simples fato de brincar e demonstrar isso com o brilho nos olhos.

Delmondes, 2015.

A figura destas crianças brincando me fizeram reviver muito minha prática pedagógica, nestes longos anos de profissão. Quando iniciei minha vivência profissional na educação infantil tinha a clara convicção de que criança tinha que ser tratada como criança, porém muitos entraves aconteceram e acabei trilhando por práticas que não acreditava serem adequadas, mas que aos olhares dos que estavam à frente da educação eram os certos, pois eram as práticas pedagógicas consideradas como certas na época.

Minha prática pedagógica não era tão lúdica como gostaria que fosse à época, mas uma coisa que nunca deixei faltar a nenhuma criança que esteve sob minha responsabilidade enquanto docente ou em outra função foi a afetividade, pois acredito muito que recebemos o que oferecemos. E quando oferecemos afeto recebemos o em dobro.

Ao refletir sobre a imagem tenho a convicção de que o caminho que trilhei foi muito gratificante, ofereci sempre o melhor que pude, estudei muito, busquei sempre o conhecimento teórico necessário a minha prática, e posso afirmar tive muitos mais acertos que erros.

A infância precisa ser respeitada dentro das Instituições educativas. O docente precisa ter essa clareza, essa prática como sua aliada. A criança precisa ser tratada como criança e a Instituição precisa receber e oferecer a cada criança que atende o que é necessário para a sua formação e desenvolvimento.

Ao docente cabe a importante função de encaminhar este processo, de forma que a criança seja atendida, em seus aspectos físicos, motor, cognitivo, etc. E que cada criança seja vista como criança e que a infância seja vivida dentro das instituições de educação infantil.

Ao brincar a criança extravasa seus melhores sentimentos, se socializa com seus pares, e se desenvolve em vários aspectos. É imprescindível que se ofereçam tempos e espaços para a criança brincar livremente, para que ela possa escolher com quem, do que, com que e onde brincar. Elas também precisam ter a oportunidade de aprender brincadeiras e outras atividades lúdicas que fazem parte do patrimônio histórico e cultural.

A brincadeira pode ser um caminho para o educador conhecer cada criança e, a partir disso, adaptar as atividades de acordo com os interesses das mesmas. O docente tem que

compreender que o brincar não é somente um recurso para motivar, transmitir ou fixar conteúdos, mas, sobretudo, uma forma de expressão não verbal através da qual as crianças se mostram por inteiro, se comunicam e se desenvolvem.

Assim, finalizo, com a opinião cada vez mais acertada que trabalhar na etapa creche, me fez crescer como pessoa e como profissional. Além de me fazer estudar muito, me fez buscar muito mais conhecimentos, pesquisar mais, com o objetivo de aperfeiçoar cada vez mais minha prática profissional.

E afirmo, as crianças são o maior tesouro da humanidade, por esta razão cabe a cada profissional da Educação Infantil aprofundar os temas relacionados a esta etapa da educação básica podendo assim, com conhecimento, desempenhar bem o seu papel e contribuir para uma Educação Infantil de qualidade, que atenda as reais necessidades das crianças, e respeitem a infância. Não esquecendo nunca da importância do brincar nesta faixa de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não almejam finalizar o debate aqui traçado acerca da prática docente dos professores da etapa creche da educação Infantil, mas sim trazer algumas questões que foram evidenciadas nesta pesquisa que buscou analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor e identificando os saberes que constituem a profissionalidade do professor de Educação Infantil.

A pesquisa foi organizada em quatro capítulos. No capítulo I discorreu-se sobre a Educação Infantil e a construção da área. Traçamos estudos sobre a infância no Brasil, sua trajetória, as lutas e as conquistas pelo direito da criança à educação, o qual nos permitiu conferir sentidos mais apropriados às concepções de infância, criança e educação infantil que permearam a história, entrelaçados com as lutas que resultaram em conquistas importantes para a educação da criança. As reflexões originadas da teoria evidenciaram além da apropriação de conhecimentos, um desejo de maior aprofundamento pelo saber.

Ao concluirmos o primeiro capítulo tivemos a certeza de que temos muito a aprender sobre a criança, sua história. Todo o conhecimento que adquirimos e o que escrevemos, possibilitaram transformações em nossas concepções, atingindo desta forma, o que pretendíamos com este capítulo, ter uma visão mais ampla sobre a infância.

No segundo capítulo fizemos uma contextualização sobre o profissional que atua com a criança pequena, abordando sobre a formação desses professores, as concepções de

saberes, o papel do profissional da educação infantil e sobre a profissionalidade singular deste profissional. Enfatizamos ainda sobre a importância da formação específica para os profissionais que atuam na Educação Infantil, bem como, sobre a relevância da formação continuada para a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

É possível constatar a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica, evidenciando-se a necessidade de um profissional com formação adequada para atuar na Educação Infantil, visando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados para delinear a investigação, no terceiro capítulo, dedicamo-nos a contextualizar a pesquisa conforme fomos estruturando a metodologia. Os estudos nos permitiram compreender que a metodologia implica em adotarmos atitudes, posições e procedimentos que são escolhidos usando o pensamento crítico, a consistência teórica e a garantia do rigor metodológico. Utilizamos alguns instrumentos para realização da pesquisa: a observação, o diário de campo, entrevista semiestruturada, a leitura documental e a análise dos dados. Estes instrumentos de investigação constituíram-se num recurso essencial para análise qualitativa dos dados.

Participaram da pesquisa quatro professoras, que atuam na creche, no berçário e creche I. Com base na escolha metodológica, evidenciamos a importância do uso de cada instrumento de coleta de dados para que pudéssemos compreender e constatar como ocorre a prática docente na educação infantil, dos professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos. Neste capítulo, vivenciamos o grande desafio de compreender nosso objeto de estudo primando pelo rigor metodológico, mas os resultados nos mostraram que aprendemos muito com o que verificamos.

Com os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos, partimos para a análise dos dados coletados. E no capítulo quatro apresentamos tudo o que colhemos de dados e à nossa análise. Cabe ressaltarmos que tivemos algumas questões que serviram de delineamento para este estudo, assim apresentamos o que ficou evidenciado durante o processo de investigação.

A Educação Infantil compreende um período extremamente importante, é nessa etapa de ensino que se desenvolvem aspectos relevantes para a formação do indivíduo. Desse modo, os profissionais que trabalham nessa área têm um papel fundamental nesse processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é necessário que a prática pedagógica

destes seja clara e coerente com a educação que se pretende desenvolver.

A prática pedagógica se constitui no aspecto fundamental do cotidiano das crianças na escola, englobando as rotinas e atividades que compõem o seu dia a dia. Dessa forma, exige-se que este trabalho seja conduzido considerando cada momento como uma possibilidade de desenvolver aprendizagens. Várias são as formas que o professor pode utilizar no sentido de promover aprendizagens significativas, envolvendo as crianças através de atividades próprias de suas idades na construção de conhecimentos, como as brincadeiras, os jogos, enfim, através da interação com outras crianças em momentos propícios para a aprendizagem.

Nessa busca por desvelar inquietações, a nossa permanência na instituição de Educação Infantil nos permitiu irmos além da observação da prática realizada pelas professoras, partilhamos com elas informações que mostraram conhecimentos imprescindíveis acerca de suas experiências, o que nos levou a abandonar hipóteses iniciais sobre a prática pedagógica das professoras. Durante a investigação nos deparamos com professoras que procuram desenvolver suas ações pedagógicas de maneira comprometida e responsável com a educação das crianças pequenas.

Em nossa análise ficou evidente que a rotina está presente como elemento organizador da prática pedagógica, mas, geralmente, essa rotina é flexível, cabendo às professoras organizarem o tempo e o espaço, planejando ações pedagógicas que possam despertar na criança o interesse e a curiosidade, assim como, propor atividades inovadoras e desafiadoras à aprendizagem infantil.

Evidenciamos também que o lúdico permeia as práticas pedagógicas, mesmo que em algumas situações seja pouco explorado pelas professoras nas atividades junto às crianças. A contação de história, a música, a brincadeira e algumas atividades gráficas ocorrem nas práticas observadas, mas, com um olhar mais crítico, podemos dizer que as atividades lúdicas se não tiverem um tempo maior nas práticas das professoras e se não forem bem planejadas e desenvolvidas, pouco contribuirão para o desenvolvimento integral da criança.

No CEINF observado, algumas educadoras estão em formação, outras buscaram especialização para atuarem com mais propriedade nessa área. E uma das docentes possui mestrado em Gestão Educacional, o que é muito importante destacar, a busca das mesmas

pela formação. As educadoras têm consciência que devem estar sempre em formação contínua, algumas reconhecem a importância das capacitações oferecidas pela SEMED, e sempre estão prontas a aprenderem mais.

No que concerne às observações realizadas, foi possível perceber que as educadoras buscam desenvolver práticas pedagógicas que venham a atender as necessidades das crianças, permeadas entre o cuidar e o educar.

A experiência que as professoras obtém com o trabalho foi relevante de modo que os conhecimentos adquiridos através do contato com as práticas pedagógicas desenvolvidas vêm a contribuir para as próprias ações enquanto educadora. Assim evidencia-se a importância da Educação Infantil e, sobretudo, das práticas pedagógicas como possibilitadoras da interação entre as crianças contribuindo, para sua identidade e autonomia. Portanto, esperamos que essas abordagens e reflexões acerca da criança, da infância, dos saberes docentes e das práticas que permeiam esse processo contribuam para uma visão diferenciada da Educação Infantil, em que o fazer pedagógico seja um alicerce para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no sentido de formar sujeitos capazes de exercer a cidadania.

Quando retornamos ao campo empírico para uma nova etapa da pesquisa e propomos as professoras, objeto da pesquisa, dissertar sobre uma figura que as mesmas poderiam escolher, do conjunto que oferecíamos, tivemos a grata satisfação de termos uma rica contribuição para a nossa análise dos dados coletados. Foi possível identificar o impacto que as imagens provocaram, quando da escolha das mesmas, as diferentes interpretações para uma mesma imagem e a dificuldade encontrada por alguns, para escolher uma única imagem representativa de algo que simbolizasse sua prática pedagógica. O que nos faz acreditar que o uso de imagens pode vir a ser mais um recurso metodológico no campo das representações sociais.

Abaixo, anexamos mais uma mandala de fotos, sintetizando as quatro escolhas realizadas, pelas professoras B, C e D e também pela pesquisadora.

A mandala é uma imagem ao mesmo tempo sintética e dinâmogênica, que representa e tende a superar as oposições do múltiplo e do uno, do decomposto e do integrado, diferenciado e do indiferenciado, do exterior e do interior, do difuso e do concentrado, do visível aparente ao invisível real, do espaço-temporal ao intemporal e extra-espacial. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p.585).

Ficou assim, evidenciado pelas escolhas realizadas, que as docentes fizeram escolhas que realmente simbolizavam suas práticas pedagógicas e, demonstraram através das dissertações feitas a preocupação das mesmas em busca de formação sempre.



A pesquisa permitiu identificar, inequivocamente, a importância do olhar do docente em relação ao ser criança. Um olhar sensível, estudioso e comprometido que se reflete nas práticas pedagógicas cotidianas das instituições.

Diante disso, esperamos que este trabalho sirva de referências e incentivo às novas pesquisas. Ressaltando, especificamente a contribuição para o Ceinf que nos permitiu a pesquisa, espaço que nos acolheu e nos concedeu, através das docentes, dados que geraram uma fonte rica de estudo e análise. Esperamos também que seja fonte geradora de reflexões para outros profissionais e educadores que discutem e estudam a prática docente dos profissionais que atuam na etapa creche da Educação Infantil.

A realização dessa pesquisa possibilitou uma visão mais notável acerca do que se faz, sente e percebe na docência da infância. Além de ter oportunizado momentos ricos, nas leituras e nos diálogos estabelecidos com os interlocutores. Em virtude disto, o diálogo permanece aberto, pois uma temática dessa natureza não se esgota na finalização de um trabalho de dissertação de mestrado, mas permanece aberta uma porta para posterior estudo desta temática.

Acreditamos que diante dos dados analisados e os dados de outras pesquisas é possível compreender a realidade da Educação Infantil, com vistas à práxis pedagógica das professoras.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, de Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos (org.). **Trabalhando a diferença na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ADORNO, Theodo W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGOSTINHO, K. A. Creche e pré-escola é “lugar” de criança? In: FILHO, A. J. M. (Org.). **Criança pede respeito: temas em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 63-75.

AHMAD, Laila Azize Souto. **Um breve histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil**; P@rtes. São Paulo. V.00, p.eletrônica. Junho de 2009. Disponível em www.partes.com.br/historicoinfanzia.asp. Acesso em 21/09/2014.

ALTET, M. Qual (ais) profissionalidade(s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. A. **Profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. ;GEWANDSZNADJER F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998. 203p.

AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. **Constituição da profissionalidade docente: tornar- professora de educação infantil**. 2007. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/traaahhos/GT07p8-3027--Int.pdf -;/. Acesso em: 10 de dezembro de 2014.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, n. 113, jul., 2001.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd)**, n. 24, Caxambu, 2001. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDÍN. Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições Setenta, 2009.

BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância “rude” no Brasil. In: GONDRA, José Gonçalves (Org). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: Letras, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Campo Grande, 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano-compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGDAN, R. & Biklen, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETTI, L. W. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S.(org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: MEC/SE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes; NASCIMENTO, Cláudia Terra. **A construção Social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Revista Olhar do professor: Universidade Estadual de Ponta Grossa: Paraná, 2003.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, dezembro de 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. MEC/SEB. Brasília, 2006. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (Org.).

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em Debate. **Educação & Sociedade**, São Paulo, Ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A Qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAVASIN, Rosane França. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil** – RCNEI.

Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHEVALLIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 16. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COMENIUS. **Didática Magma**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo,SP: Cortez, 2002.

CORSARO, W. **We're friends, right?: inside kid's cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

COSTA, Cristina. **Educação, imagem e mídias**. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção aprender e ensinar com textos; v.12).

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; CUNHA, M. I. da (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 127-147.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: **História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore organizadora. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2000, p. 84-106.

DIAS, Adelaide Alves. Direitos Humanos na Educação Superior (introdução). In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; et. al. (Org.) **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 17-25.

DIDONET, Vital, (2000), "*A LDB e a Política de Educação Infantil*", in MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil em tempos de LDB**. / Maria Lucia de A. Machado (org.). São Paulo : FCC/DPE,2000.

_____, 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.

FAZENDA, Ivani C. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas:

Papirus, 1994.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 2. ed: Líber Livros Editora, 2005.

FREIRE, Madalena. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007.

FRIGOTTO, G., Educação e formação humana: Ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentili e Silva (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas,** 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, v.1. n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GAUTHIER, Clemon et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora Ijuí, 1998.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades. In: *R.A.E. / Revista de Administração de Empresas.* São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUNTHER, I. A. (1986). **Pesquisa para conhecimento ou pesquisa para decisão?** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 1(1), 75-78.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Coleção questões da nossa época) - 6. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

KRAMER, Sonia. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papirus, 1999

_____, S. (coord.) **Relatório de pesquisa: formação de profissionais da Educação Infantil**

no Estado do Rio de Janeiro. Apoio CNPQ/FAPERJ. PucRio. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.

_____, S. Autoria e autorização: questões éticas da pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n.116, p.41-59, jul. 2002.

_____, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: Gestão e formação. 1. ed. São Paulo: Bernardi, 2005.

_____, Sonia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.

_____, S. **Com a pré-escola nas mãos**: 14 ed. São Paulo Ática, 2009.

KULHMANN, Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____, JR. Educação Infantil e Currículo. In FARIA. A.L.G, PALHARES. M. S. **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, T.M. Encontros e desencontros em educação infantil. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo:Cortez, 2002.

_____, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. **Proposições**, São Paulo, v.16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

LEVIN, Esteban. **A infância em cena na constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petropolis, Rio de janeiro: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D. **A Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACHADO, E. M. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.) **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada**. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NICOLAU, M. L. M.; PINAZZA, M. A. Teacher preparation. *International Encyclopedia of Early Childhood Education*, Westport: Greenwood Publishing Group, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, F. Atendimento à criança pequena e educação infantil: aspectos históricos e dilemas atuais. In: SZYMANSKI, M. L. S. **Aprendizagem e ação docente**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

_____, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PINAZZA, M. A. A Educação Infantil em suas Especificidades. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Org.) **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 371-385.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I, B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 1999. p. 267-384. São Paulo: EPU, 1986.

RODRIGUES. S. G. **O educar e o cuidar na educação infantil**. 2009. 38 P. Trabalho de Conclusão de curso de Pedagogia. Universidade do Contestado – UnC. CURSO DE PEDAGOGIA. Caçador, 2009.

ROJAS, Jucimara. A percepção do humano e a linguagem do símbolo: atributos da fenomenologia. In: MELLO, Lucrécia Stringhetta; ROJAS, Jucimara. Educação, Pesquisa e Prática Docente em diferentes contextos. Campo Grande: Life, 2012.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

_____, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: qualidade-quantidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SARAT, Magda. Formação profissional e educação infantil: uma história de contrastes. **Revista Guairacá**, n.17, p. 135 – 158. Guarapuava: UNICENTRO, 2001.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

_____, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. (Org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007, p. 25-49.

SAVELI, Esméria de Lourdes; SAMWAYS, Andréia Manosso. **A educação da Infância no Brasil**. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Imag>> Acesso em 22/11/2014.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996, p. 145 a 155 (Seminários e Debates).

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: 2008.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **Fundamentos teóricos e metodológicos da educação infantil**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

SHULMAN, Lee S. **Those who understand**: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, American Educational Research Association (AERA), v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SILVA, P.E.A. **Profissionalização Docente: Identidade e Crise**. 2006. 224 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. São Paulo, 2006.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: **Cadernos de pesquisa**, n. 112, Mar/2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 22/05/2014.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo infância**. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TARDIF, Maurice.; LESSARD; LAHAYE. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Teoria & Educação, n. 4).

_____ & GAUTHIER, Clermont. **Os saberes profissionais dos professores: fundamentos e epistemologia**. Universidade de Laval, Quebec, 1995.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIESSEN, Maria Lucia; BEAL, Ana Rosa. **Pré-Escola, Tempo de Educar**. São Paulo: Ática, 1998.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____ Estado Civil: _____

Atuação: _____

Tempo de atuação: _____

Formação acadêmica: _____

Especialização: _____

Outros: _____

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:

Responda o que pensa sobre:

1. Para você, o que significa ser criança e infância?
2. Para você, toda criança tem infância? E suas crianças têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?
3. Como define ou caracteriza a Educação Infantil?
4. Quais seriam pra você as funções da etapa creche na educação infantil? Você considera que a instituição escolar onde trabalha cumpre com todas as suas funções?

PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES:

5. O que você considera que faz falta na sua formação para realizar seu trabalho?
6. A instituição proporciona momento de estudos e reflexão da prática? Como funcionam? Que outros momentos de formação você participa?
7. Quais saberes considera necessária a sua atuação como docente?

IDENTIFICAÇÃO DA PRÁTICA:

8. Conte-me um dia de seu trabalho com as crianças.
9. Na rotina da creche as crianças brincam? Como é a atividade de brincar? As brincadeiras fazem parte das atividades programadas? Com que frequência?
10. O que você considera que é fazer um bom trabalho com crianças da Educação Infantil?
11. Que conhecimentos você avalia que foram construídos no transcorrer de sua prática pedagógica? E de que forma esse conhecimento produzido na ação tem auxiliado na sua prática profissional?

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS – UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador Responsável: IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES

Este projeto tem o objetivo de analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil.

Para tanto será necessário realizar os seguintes procedimentos: O público-alvo da pesquisa serão 03 (três) docentes que atuam em salas de aula do berçário e da creche I.

Os instrumentos utilizados serão:

- Para a pesquisa bibliográfica e documental os documentos legais existentes e os documentos da escola;
- Entrevista, com uso de gravador, para que as experiências possam ser manuscritas na íntegra;
- Observação;
 - Fotos ou filmagens. As fotografias e filmagens serão utilizadas como recursos de registros, pois, os registros visuais ampliarão o conhecimento do estudo porque proporcionarão uma documentação de alguns momentos ou situações que ilustram o cotidiano a ser vivenciado.

Durante a execução do projeto posso questionar sobre o andamento da pesquisa e seus resultados. E posso ainda, desistir da participação da mesma, sem causar nenhum desconforto. Todas as dúvidas decorrentes da pesquisada poderão ser tiradas com a pesquisadora IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES, pessoalmente ou pelo telefone (67) 9282-1481.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
3. não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.
4. procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, no telefone 11 3061-7779 ou Av. Dr. Arnaldo, 715 – Cerqueira César, São Paulo - SP, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar da pesquisa.

Campo Grande, ____ de _____ de ____ .

Nome do sujeito: _____

Assinatura: _____

Eu, *IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES*, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

_____ Data: ____/____/____.

Telefone : (67) 9282-1481

APÊNDICE III

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu (minha) filho(a) _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **IRAILDES SALES DOS SANTOS DELMONDES** do projeto de pesquisa intitulado **A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS – UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE**, a realizar as fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de 2014.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ANEXO 1

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS – UM OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE**. Ao final da leitura e das explicações, caso você concorde em participar da pesquisa, por favor assine no local determinado, e rubrique nas demais folhas (caso haja).

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o assunto é o interesse em analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação infantil, ou seja, investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na creche, caracterizar o perfil do professor e identificar os saberes que constituem a profissionalidade. A pesquisa se justifica pois a educação infantil na sociedade contemporânea tem como função possibilitar a vivência das crianças em comunidade, tornando-as capazes de sair de seu universo pessoal e conviver com outros, aprendendo a ver o mundo a partir do olhar do outro e compreendendo as relações sociais que estabelecem com muitas pessoas e nas experiências concretas de vida diferenciada. A prática pedagógica na creche exige que o professor seja dinâmico e que possua uma formação específica para atuar nesta etapa, pois além de trabalhar com conteúdos diversos, deve ter alguns cuidados básicos essenciais para esta idade. Essas múltiplas posturas exigem uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com a comunidade, com as famílias e buscando informações necessárias para o desenvolvimento de seu trabalho. O objetivo desse projeto é analisar a prática docente realizada na creche caracterizando os saberes do professor de educação

infantil.

Para a coleta de dados será utilizado os seguintes instrumentos:

- Para a pesquisa bibliográfica e documental os documentos legais existentes e os documentos da escola;
- Entrevista, com uso de gravador, para que as experiências possam ser manuscritas na íntegra;
- Observação;
- **Fotos ou filmagens. As fotografias e filmagens serão utilizadas como recursos de registros, pois, os registros visuais ampliam o conhecimento do estudo porque proporcionam uma documentação de alguns momentos ou situações que ilustram o cotidiano a ser vivenciado.**
 - Haverá a tomada de vídeo e fotografias para uso na pesquisa científica, e estes recursos serão usados de forma a não quebrar o anonimato dos participantes.

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Os riscos não foram previstos. Os possíveis benefícios esperados, com o desenvolvimento do trabalho esperamos que sejam:

1. Ampliar o espaço de reflexão e debates sobre os processos de aprendizagem da profissão, seja no âmbito do professor da educação infantil, seja no âmbito dos professores formadores e pesquisadores.
2. Produzir conhecimentos relativos aos saberes profissionais necessários aos professores que atuam com crianças pequenas.
3. Compreender como os saberes profissionais necessários à atuação do professor de educação infantil se distinguem dos conhecimentos universitários aprendidos na formação inicial e que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários.
4. Discutir a temática e os resultados da pesquisa em disciplinas do curso de Pedagogia, de especialização de formação continuada de professores e de pós-graduação na área da educação.
5. Contribuir para a constante reflexão pedagógica e melhoria do trabalho realizado pelos professores nas instituições de educação infantil e no curso de Pedagogia a partir de posturas

mais reflexivas e críticas sobre seus percursos formativos e suas práticas pedagógicas.

6. Subsidiar pesquisas de alunos de graduação (iniciação científica) e pós-graduação (especialização e mestrado).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no CEP da Universidade Católica Dom Bosco e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Muito embora a pesquisa será feita com 03 (três) professores, no Relatório Final e na publicação dos artigos ou capítulos se tomará o cuidado de não identificar o contexto escolar específico no qual a pesquisa foi realizada.

Este TCLE atende as determinações da **Resolução 466/2012**.

Ciente e de acordo com o que fui anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma

delas.

Autorizo também a tomada de vídeos e fotografias para uso exclusivo na pesquisa sem comprometimento de meu anonimato.

PESQUISADOR(A)

Nome: **Iraildes Sales dos Santos Delmondes**

CPF: 356.747.501-06 RG - 285987/SSP/MS Telefone: (67) 9282-1481

Endereço: R: Ilha das Flores, 77 – Conjunto Bonança Cidade: Campo Grande - MS

ORIENTADOR (A):

Nome: **Marta Regina Brostolin**

CPF: 613.896.259-15 RG - 531.505/SSP/SC Telefone: (67) 8444-0953

Endereço: R: Abrão Julio Rahe nº: 858 Cidade: Campo Grande – MS.

Campo Grande, _____, de _____ de 20____

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pela pesquisa