



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS-CSHNB
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

HERYKA DE MOURA COSTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE SABERES E FAZERES DA
DOCÊNCIA NA ESCOLA MUNICIPAL HELI NUNES NA CIDADE DE PICOS-PI**

PICOS - PI
2016

HERYKA DE MOURA COSTA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE SABERES E FAZERES DA DOCÊNCIA NA
ESCOLA MUNICIPAL HELI NUNES NA CIDADE DE PICOS-PI**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Ma. Cristiana Barra Teixeira

PICOS - PI

2016

Ficha Catalográfica

C837e Costa, Heryka de Moura.

Educação infantil: um olhar sobre saberes e fazeres da docência na Escola municipal Heli Nunes na cidade de Picos-PI / Heryka de Moura Costa. – 2016.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (74 f.)

Monografia(Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2016

Orientador(A): Profª. Ma. Cristina Barra Teixeira

1. Educação Infantil-Prática Docente. 2. Professor-Formação. 3. Práticas Docentes. I. Título.

CDD 372.3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS – CSHNB
COORDENAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ATA DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos vinte e três (23) dias do mês de fevereiro de 2016, na sala 824, do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, da Universidade Federal do Piauí, reuniu-se a Banca Examinadora designada para avaliar a defesa de Monografia de **Heryka de Moura Costa** sob o título *“Educação Infantil: um olhar sobre saberes e fazeres da docência na Escola Municipal Heli Nunes na cidade de Picos-PI”*.

Banca constituída pelas professoras:

Prof. ^a Ma. Cristiana Barra Teixeira	Orientadora
Prof. ^a Ma. Gilvana Pessoa de Oliveira	Examinadora
Prof. ^a Esp. Joselma Gomes dos Santos Silva	Examinadora

Deliberou pela Aprovação do(a) candidato(a), tendo em vista que todas as questões foram respondidas e as sugestões serão acatadas, atribuindo-lhe média aritmética de 10,0.

Picos (PI) 23 de fevereiro de 2016

Orientadora Cristiana Barra Teixeira
Examinadora: Gilvana Pessoa de Oliveira
Examinadora: Joselma Gomes dos Santos Silva

Dedico este trabalho em primeiro lugar aquele que é digno de toda honra e de toda glória, ao meu Deus, porque sem Ele nada se concretizaria na minha vida, em segundo aos meus pais e meus irmãos. Aos meus amigos/as que sempre permaneceram ao meu lado e contribuíram de forma direta e indireta para que esse trabalho fosse concluído. E em especial a Educadora que mais me incentivou a crescer no meio acadêmico, a ela dedico não só o meu trabalho de conclusão de curso, mais a ela dedico boa parte do meu perfil de profissional, e o meu entusiasmo pelo estudo, muito obrigada Professora Cristiana Barra Teixeira.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar eu quero agradecer a Deus por ter sido o meu sustento, meu refúgio que jamais me desamparou. A cada passo da minha monografia eu relembro as situações mais encorajadoras que passei para chegar até aqui, quantas gargalhadas eu ouvi quando falava que queria fazer o normal pedagógico, que um dia entraria na universidade e que iria ser professora para contribuir em favor de um mundo melhor.

Hoje é dia de agradecer, por que embora um sonho desacreditado por muitos ou mesmo um sonho simples e “sem graça”, “ser professora”, sei a excelência da minha profissão, pois é a única que não deixa o país definhando, embora essa profissão ainda não seja bem reconhecida e prestigiada financeiramente. Agradeço imensamente a minha família, meu pai Francisco Paulino da Costa, a minha mãe Francisca Maria de Moura Costa, a minha irmã Hortência de Moura Costa e ao meu irmão Marcos Aurélio de Moura Costa, pessoas simples que mostram a grandeza de Deus em cada ato por me amar incondicionalmente. Em especial ao meu maninho Marcos por ser um palhacinho que enche a nossa casa de alegria, mesmo nos momentos mais tensos e a minha irmã que em meio a tantas brigas, tem me incentivado a estudar mesmo quando o cansaço parece ser bem maior.

Agradeço aos meus amigos e amigas, Patrícia, Geiza, Francisca, Daniele Moura, Francimara, Fernanda, Tarciana e Edith. Porque mesmo não pertencendo ao mesmo grupinho me faziam rir e ser muito feliz amenizando as dificuldades que iam surgindo, juntos fomos estudantes, pesquisadoras, artistas, confidentes, autoras, coautoras, dançarinos (as), viramos noites estudando, vivenciamos momentos maravilhosos e tensos, enfim.... Somos amigos.

Agradeço a todos meus professores, pela dedicação e empenho na minha formação, em especial a Marta Rochele (professora ótima), Joselma Gomes, Kátia Moura, Patrícia Barros, Carlos Lírio, Ana Carmita, Maria Cesar, Antônia Regina, Egito, Gilvana (antiga coordenadora do curso de pedagogia do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros), bem como os demais docentes que passaram na minha turma e assim, quero agradecer de forma toda especial a minha Professora Orientadora Mestre Cristiana Barra Teixeira, por ter me dado a oportunidade de vivenciar verdadeiramente a vida de uma acadêmica, a senhora foi muito mais que uma orientadora, foi minha amiga, confidente e conselheira, obrigada professora por tudo, muitas vezes Deus se revelou na minha vida por meio dos seus atos.

Agradeço imensamente aos meus amigos das escolas que eu trabalhei e trabalho por me ajudarem e facilitarem as minhas atividades acadêmicas, como estágios, pesquisas de campo,

trabalhos de grupo e apresentações de oficinas. Pois sem a ajuda de vocês seria humanamente impossível trabalhar na docência manhã e tarde e ainda estudar a noite.

Agradeço de maneira especial aos seres que me inspiram cada dia mais “as crianças”, em especial meus alunos e os bebês da minha família e alguns mais próximos, Maria Cecília, Ludmila, Andrey, Vinícius, Geovana Saldanha, Maria Juliana, Eduardo, Kacilma Dhanya, João Lucas, Erick Benjamim, Bruno Veron, Sabrina Santos, Maria Júlia e Maria Eduarda, por serem tão puros e me alegrarem com o simples, mais grandioso fato de fazerem parte da minha vida, amo muito vocês.

Agradeço também a minha banca avaliadora, a professora Ma. Gilvana Pessoa de Oliveira e a professora Esp. Joselma Gomes dos Santos Silva pela disponibilidade.

Não posso deixar de agradecer ao diretor José Gilberto Neiva Teixeira e as professoras da escola Heli Nunes, por terem me recebido com muito carinho na escola onde fiz a minha pesquisa de campo e aos demais funcionários por terem me recebido muito bem.

AS CRIANÇAS DO MUNDO

As crianças,
Que pensamos nossas, são do mundo;
Suas experiências só a elas pertencem.
Alucinada pretensão a nossa, intentar temperá-las ao nosso
paladar.
Seus mundos,
Tão herméticos quanto fartos, guardam os mil segredos
Que darão formas e conteúdos
Aos seus lugares na manhã do amanhã.
Seus sorrisos,
Transbordantes da confiança e da coragem que nos faltam,
Projetam um salto, querereres argutos mil passos á frente.
Seus sons,
Mansos na face, não são limpos de nuvens;
Mil chumaços multicores acolhem seus esboços
Para o traço de um tato seguro de uma aurora que baterá à
porta.
Seus brinquedos gastos, amigos vastos: tesouros sem preço.
Seus toques, mãos mágicas e pueris,
É sopro de vida ao boneco de plástico, seu parceiro e herói;
É expressão mais cristalina de partilha com seus amiguinhos da
classe.
As crianças,
Que pensamos nossas, são donas do mundo!
(Simão de Miranda)

RESUMO

Este estudo se insere no campo das ciências sociais e foi constituído a partir da abordagem qualitativa descritiva, na qual o fenômeno social, conforme Gil (2009), é produzido por seres que pensam, agem e reagem, sendo capazes de orientar a situação de diferentes maneiras. Para sua concretização elegemos a questão problema: Quais as características e as marcas no desenvolvimento das crianças, dos saberes e fazeres da prática docente de professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Heli Nunes em Picos-PI? Traçamos como objetivo geral refletir sobre as características e as marcas no desenvolvimento das crianças dos saberes e fazeres da prática docente da Educação Infantil da Escola Municipal Heli Nunes em Picos – PI, almejando especificamente descrever a prática docente de professoras da Educação Infantil; enunciar os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil a partir de uma perspectiva sócio histórica; identificar os desafios e as possibilidades dessa prática pedagógica; discutir a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. O aporte teórico reúne as contribuições de autores como: Brejo (2007), Silva (2000), Novoa (1992), Pimenta (1997), Trdif (2010), Craidy (2001), Barbosa (2002), Teixeira (2013), Machado (2005), Oliveira (2002), Kramer (2006), Forest (2003), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Arroyo (1994), Guarnieri (2005) dentre outros. Com esse embasamento a pesquisa versa sobre a Educação Infantil, com foco na descrição de práticas docentes no contexto escolar, e preocupação com os saberes e fazeres de professoras de crianças pequenas. No percurso metodológico optamos pelo questionário misto, e a observação participante, associados como meios de coleta de dados. Encontramos na análise de conteúdos os subsídios para apreciação das informações e seguindo as postulações de Bardin (2009) organizamos os dados em categorias de análises. Dispondo dos aparates finais, refletir sobre os saberes e fazeres das docentes é dispormos de conhecimentos que possam esclarecer características marcantes no desenvolvimento das crianças, por meio da prática do educador. Já o cuidado com o que é essencial, devemos colocar a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura, especialmente para a escola e para quem está ao entorno dela. Dessa forma a Constituição de 1988, pela primeira vez, estabeleceu que a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Prática Docente. Saberes e Fazeres da Docência.

RESUMEN

Este estudio se enmarca dentro del campo de las ciencias sociales y se formó a partir del enfoque cualitativo descriptivo, en el que el fenómeno social, como Gil (2009), es producida por los seres que piensan, actuar y reaccionar, de ser capaz de dirigir la situación de los distintas maneras. Para su ejecución se ha elegido la cuestión problema: ¿Qué características y marcas en el desarrollo de los niños, de los conocimientos y prácticas docente de los profesores de educación infantil en la Escuela Municipal Heli Nunes en Picos-PI? Hemos establecido como un objetivo general para reflexionar sobre las características y las marcas en el desarrollo de los conocimientos y prácticas docente de la educación infantil de la escolar Heli Nunes en Picos de los niños - PI, cuyo objetivo específico es describir la práctica docente de las profesoras de educación infantil; delinear el conocimiento y las prácticas de enseñanza en Educación Infantil de una perspectiva socio histórica; identificar los retos y posibilidades de esta práctica pedagógica; discutir la importancia de la educación infantil para el desarrollo de los niños. El aparato teórico recoge la contribución de autores como: Brejo (2007), Silva (2000), Novoa (1992), Pimenta (1997), Trdif (2010), Craidy (2001), Barbosa (2002), Teixeira (2013), Machado (2005), Oliveira (2002), Kramer (2006), Forest (2003), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Arroyo (1994), Guarnieri (2005) entre otros. Con este fundamento la investigación trata sobre la educación infantil, se centra en la descripción de las prácticas docentes en el contexto escolar, y la preocupación de los conocimientos y prácticas de las profesoras de niñas pequeñas. En el enfoque metodológico optamos por el cuestionario mixto, y la observación participante, asociado como medios de recogida de datos. Hemos encontrado en los subsidios de análisis de contenido para la evaluación de los datos y siguiendo los postulados de Bardin (2009) organizar los datos en categorías de análisis. Con aparates finales, reflexionar sobre los conocimientos y prácticas de las docentes es que tenemos conocimiento que puede aclarar las características excepcionales en el desarrollo de los niños a través de la práctica docente. Ya el cuidado con que el especial, hay que poner al niño como sujeto de derechos, productor de la cultura, sobre todo para la escuela y para aquellos alrededor de ella. Así, la Constitución de 1988, por primera vez, estableció que la educación infantil es un derecho del niño, una opción para la familia y un deber del Estado.

PALABRAS-CLAVE: Educación Infantil. Práctica docente. Conocimiento y hechos de la Enseñanza.

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

PNEI – Plano Nacional da Educação Infantil

DECNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

EI – Educação Infantil

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.	16
1.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS.....	17
1.2 A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E DEMANDAS SOCIAIS.	24
1.3. OS DESAFIOS E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	30
CAPÍTULO II- ANDANÇA METODOLÓGIA	40
2.1. O CAMINHO: A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA	41
2.2. TÁTICAS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E QUESTIONÁRIO	44
2.3. MIRANTE: CAMPO DE PESQUISA	49
2.4. MIRANTE: CAMPO DE PESQUISA	500
2.5 ESPECTROS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	53
CAPÍTULO III – EM NOSSOS OLHOS: A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	544
3.1 SABERES E FAZERES: BRINCANDO DE FAZER REFLEXÃO	55
3.2. DESAFIO: CUIDANDO DO QUE É ESSENCIAL.....	58
3.3 IMPORTÂNCIA: EDUCANDO A CRIANÇA NA INFÂNCIA	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	633
REFERÊNCIAS	666
APÊNDICE	700

INTRODUÇÃO



"Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

A presente pesquisa tem como abordagem a formação e prática docente de professoras que atuam na Educação Infantil. A proximidade com esta temática se deu a partir de nossas experiências como professora de crianças pequenas, considerando nossa preocupação com o saber e o fazer docente. Essa inquietação tomou forma e passou a compor nossas reflexões acerca das relações existentes entre a formação e a atuação dos professores. No que tange aos espaços de escolarização da primeira infância, nosso olhar procurou registrar os saberes e fazeres da docência. Em nossa juventude, iniciando a carreira docente, nos resignamos a observar, com intuito de aprender, refletir e contribuir com uma ressignificação, pessoal e profissional.

Com essas nossas preocupações chegamos à escola de Educação Infantil e em poucos anos temos concentrado nossos esforços para aprender a conhecer esse universo de maravilhas e conhecimentos. Portanto, é na Educação Infantil que pretendemos desenvolver nossa profissão. É na docência de crianças pequenas que nossa identidade será afirmada. Diante dessa certeza, elaboramos esta alvitrada de investigativa que versa sobre a prática docente de professoras da educação infantil, bem como na apreciação dos saberes e fazeres peculiares a essa prática.

Nossas opções se encontraram com as experiências vivenciadas durante nove dias, quando visitamos a escola campo do estudo. Em nossa aproximação com o contexto, tomamos a decisão de voltar outras vezes e participar das situações de ensino aprendizagem, com principal intuito de aprender um pouco mais, tecer reflexões críticas sobre nossa trajetória formativa e nossa prática pedagógica.

Passamos, desde então, a voltar nossa preocupação sobre a Educação Infantil. A princípio nos inquietavam as questões relativas ao processo de avaliação. Ajuizamos que as propostas pedagógicas estavam direcionando o processo de maneira equivocada. Contudo, algum tempo depois, percebemos que nosso interesse residia essencialmente nas questões que abrangem a formação e a prática docente, logo, estaríamos contemplando as várias dimensões desse fazer.

Nessa trilha decidimos realizar nosso Trabalho de Conclusão de Curso – TCC tecendo reflexões sobre a Educação Infantil, os saberes e fazeres da docência na Escola Municipal

Heli Nunes na cidade de Picos-PI. Considerando nosso interesse, lançamos a questão norteadora do estudo: Quais as características e as marcas no desenvolvimento das crianças dos saberes e fazeres da prática docente de professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Heli Nunes em Picos-PI?

Nessa alvitrada definimos como objetivo geral refletir sobre as características e as marcas dos saberes e fazeres da prática docente da Educação Infantil da Escola Municipal Heli Nunes em Picos – PI, almejando especificamente descrever a prática docente de professoras da Educação Infantil; enunciar os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil a partir de uma perspectiva sócio histórica; identificar os desafios e as possibilidades dessa prática pedagógica; discutir a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças.

Para o delineamento desta investigação, nos pautamos na abordagem qualitativa, tipo descritivo, alcançada com aplicação de questionário misto e desenvolvimento de observação participante. Optamos pela análise de conteúdo como procedimento de análises dos dados, cuja finalidade centra-se na compreensão do sentido da comunicação e na produção de inferências sobre dados escritos obtidos a partir de perguntas e observações.

Na acepção teórica buscamos apoio nas contribuições de autores como: Brejo (2007), Silva (2000), Novoa (1992), Pimenta (1997), Trdif (2010), Craidy (2001), Barbosa (2002), Teixeira (2013), Machado (2005), Oliveira (2002), Kramer (2006), Forest (2003), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Arroyo (1994), Guarnieri (2005) dentre outros.

O trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. A seguir apresentamos brevemente os capítulos que constituem essa estrutura.

No Capítulo I EDUCAÇÃO INFANTIL: INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE, discorreremos sobre, aspectos legais, históricos e pedagógicos da Educação Infantil, a infância na educação escolar, as concepções e demandas sociais, os desafios e os saberes da docência na educação infantil.

O delineamento metodológico é o tema do Capítulo II. Falamos da nossa opção pela pesquisa qualitativa e justificamos a definição dos instrumentos de coleta e análise dos dados. Tecemos informações essenciais sobre o campo da pesquisa, assim como, apresentamos o perfil identitário das docentes participantes do estudo.

Os achados do processo de investigação, as reflexões realizadas sobre eles à luz do nosso referencial teórico são os elementos essenciais do Capítulo III. Nesse lugar falamos sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil, burilando o pilar de orientação curricular, brincar; na sequência contemplamos outro pilar que é o cuidar enquanto desafio

essencial com essa etapa da educação básica e encerramos a discussão tecendo reflexões sobre a importância do pilar educar crianças pequenas, privilegiando as particularidades da infância.

Nas considerações finais destacamos que a prática docente observada tem como características principais o cuidado e a atenção para com as crianças pois as professoras percebem a importância dos saberes e fazeres e das marcas no desenvolvimento das crianças. Isso aponta a importância de uma formação ampla e o alcance das potencialidades cognitivas, éticas, estéticas, afetivas, políticas e cidadã das crianças.

O último elemento agrega o conjunto de leituras que foram realizadas em busca do embasamento teórico. Trata-se das REFERÊNCIAS.

Com essa composição, arrazoamos que esse estudo é de grande valia pois, ele faz com que percebamos a importância da prática docente para a educação das crianças da educação infantil e as sérias consequências quando há a presença de práticas vazias e por vezes mal planejadas.

Nas primeiras linhas, trazemos o encontro com a temática estudada. Sigamos.

**CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO INFANTIL:
INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.**



Guiados por estrelas guias em meio às constelações a que pertence e seguindo para seu atracadouro de destino, as naus aproximam-se da costa e necessitam de auxílios complementares a fim de precisar o atracamento e posterior desembarque em seu destino de escolha. O que pode exercer tal função e promover uma chegada mais segura é determinado pelos saberes que se detêm e dos quais se podem lançar mão, além dos que podem e devem ser adquiridos; cultivados. São os saberes adquiridos e cultivados pelo professor ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional os grandes responsáveis para alcançar a costa de modo seguro. São eles – os saberes – que permitem ao professor cumprir com sua meta e conduzir capitão e sua nau de modo mais seguro e satisfatório. (SILVA, 2013, p. 46).

Este capítulo apresenta ideias e de alguns teóricos sobre a Educação Infantil, seu processo de institucionalização no Brasil, as demandas formativas de professores/as para docência nesse nível da educação básica e as tendências pedagógicas marcantes nos contextos das instituições escolares da Educação Infantil, ou seja, creches e pré-escolas.

1.1 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS, HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) no ano de 1996. Essa inclusão é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida e é essencial para o cumprimento de sua finalidade, conforme o Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

No que tange à Educação Infantil, vale enfatizar que essa etapa escolar recebeu um destaque na nova LDB, diferentemente das legislações anteriores que não contemplaram esse nível de escolarização. Essa conquista histórica é subsequente às definições registradas na Constituição Federal de 1988.

No seu texto, a carta magna recupera a educação infantil quando afirma em seu artigo de 2008, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] IV- Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. A esse ponto, em 1990, a promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente – ECA, Lei 8.969/90 que

insere as crianças no mundo dos direitos humanos determinando o atendimento em creches e pré-escolas como parte dos direitos da criança quando mecanismo de exigibilidade legal desse direito, promulgados pela Carta Magna vigente.

O direito à Educação é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 4º na disposição de que é dever do Poder Público assegurá-la às crianças e adolescentes. O artigo 54 do ECA, inciso IV, expressa que é dever do Estado assegurar atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Nas ideias de Craidy (2001), o ECA foi um grande avanço e deve ser reconhecido como um marco para a institucionalização da Educação Infantil.

Na mesma sintonia, a LDB (9394/96) que compreende a educação infantil como primeira etapa da educação, sob responsabilidade dos municípios além de exigir como formação docente mínima o curso de nível médio na modalidade normal e indicando a importância do curso em nível superior. Em sua Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), trata essa etapa escolar nos seguintes termos:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far – se – á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nesse aparelho legal, a criança é posta como sujeito de direitos, explicita a necessidade de oferta de matrículas em creches e pré-escola, e, embora não determine a obrigatoriedade, convoca as famílias para compartilhar a educação e o cuidado de suas crianças nessas instituições educativas em parceria com o poder público.

Nessa vereda, Barbosa (2002), enfatiza que a LDB de 1996 determina que na Educação Infantil o cuidado seja assumido na mesma proporção que a educação e que sejam dispensados às crianças simultaneamente, respeitando-se o objeto principal da Educação Infantil. Dessa maneira, a Educação Infantil passou a constituir um segmento importante do processo educativo, alcançando importante expressão social espargindo responsabilidades pela educação de crianças menores de 07 anos de idade.

Ainda sobre o atendimento educacional de crianças de 0 a 6 anos de idade nas instituições escolares, Machado (2005), confirma que esse trabalho pedagógico adquiriu reconhecimento, sobretudo porque o atendimento às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária tem especial relevância para a construção e o exercício da cidadania.

Na soma dos dispositivos que legalizam a Educação Infantil no Brasil apresentamos a Política Nacional da Educação Infantil documentada pelo Ministério da Educação como resultado de uma série de encontros e seminários realizados com propósito de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação. O documento final, PNEI (2006) contempla a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil, como objetivos principais. Com o PNEI a Educação infantil adquire reconhecimento de sua importância como etapa inicial da Educação Básica ao tempo em que muito contribui para a implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos.

As instituições de Educação Infantil devem considerar os preceitos legais assegurados na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o princípio do interesse superior da criança, de modo que nenhuma medida de natureza administrativa pode limitar o exercício de seus direitos e o seu pleno desenvolvimento.

Nesse viés, é importante recomendar que todos os princípios constitucionais do ensino: equidade no acesso e na permanência, liberdade de ensinar e aprender, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (art.206, I a VII) devem ser cumpridos na educação infantil, assim como os direitos previstos na legislação específica da infância: direito de ser respeitado pelos educadores, direito à creche ou pré-escola próxima da residência e direito dos pais ou responsáveis de “ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (Lei nº 8.069/1990, art.53, II, V e parágrafo único).

A garantia do direito à educação infantil implica no dever do Estado de ofertar vagas para matrículas em creches e pré-escolas. Nesse cumprimento, a Constituição brasileira (art.30, VI, e art.211, caput e §2º) responsabiliza os municípios, em colaboração com estados e União, pela oferta direta das vagas nas instituições de ensino.

A política educacional brasileira no intuito de organizar o Ensino Fundamental em 9 anos, modifica a duração da Educação Infantil para 5 (cinco) anos, através da Emenda Constitucional nº 53/2006. Assim, o limite de 6 (seis) anos apresentado no texto da LDB 9394/96, deve ser desconsiderado, uma vez que o texto constitucional tem maior amplitude legal. Esse arranjo é resultado de um intenso movimento de mobilização da sociedade pela garantia do direito à educação. O debate fortalece o reconhecimento do dever do Estado de assegurar orçamento para todas as etapas da educação básica. Essa configuração inclui assistência política e orçamentária às creches e pré-escola.

Atendendo, de forma geral, as orientações legais que balizam a educação escolar e especificamente a Educação Infantil, Teixeira (2013, p.9) ressalta a importância das particularidades histórico-sociais de cada comunidade, escola, turma e criança. Nessa senda, “a organização curricular abrange um âmbito de interações, nas quais se entrecruzam processos e agentes diversos, que compõem um verdadeiro e complexo tecido social”.

Na conjectura legal, a Educação Infantil tem função educativa, e, segundo Machado (2004, p. 6), “o caráter pedagógico da Educação Infantil não está na atividade em si, mas na postura do adulto frente ao trabalho que realiza”. Esse atendimento escolar demanda, além de áreas de conhecimento, ou disciplinas preestabelecidas, a compreensão acerca do mundo infantil. Isto significa que a criança deve ser o foco de todo o trabalho pedagógico para a tomada de decisões, planejamento, execução e avaliação das ações educativas desenvolvidas na escola.

As propostas pedagógicas para a primeira etapa da educação básica têm alicerce nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), - Resolução CEB 1/99, em 1999. Nesse documento os princípios éticos, autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; políticos, direitos e deveres do cidadão, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática, e estéticos, - sensibilidade, criatividade, ludicidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais sustentam as práticas de Educação infantil e vislumbrando que as crianças aprendam a ser solidárias com todos os colegas, respeitando-os e não discriminando-os sabendo porque isto é importante; a fazer comentários positivos e produtivos ao trabalho dos colegas, a apreciando suas próprias produções expondo a adultos e crianças o modo como as fez.

Nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), define-se a identidade da Educação Infantil, assim como as normativas para o atendimento escolar nas instituições, a função sociopolítica e pedagógica das mesmas, acomodando

reflexão sobre o trabalho a ser realizado junto às crianças, os objetivos e condições para a organização curricular, consideram a educação infantil em instituições criadas em territórios não-urbanos, a importância da parceria com as famílias, as experiências que devem ser concretizadas em práticas cotidianas nas instituições, orientando o processo avaliativo e a progressão para os outros níveis da Educação Básica. Recomendações quanto aos processos de avaliação e de transição da criança ao longo de sua trajetória na Educação Básica. Sobre essas prerrogativas, Teixeira (2013, p.14) diz que:

Eles apresentam a estrutura legal e institucional da Educação Infantil: número mínimo de horas de funcionamento - sempre diurno, formação em magistério de todos os profissionais que cuidam e educam as crianças, oferta de vagas próxima à residência das crianças, acompanhamento do trabalho pelo órgão de supervisão do sistema, idade de corte para efetivação da matrícula, número mínimo de horas diárias do atendimento, pontos para sua articulação com o Ensino Fundamental.

Com objetivos amplos, os documentos supracitados apontam possibilidades para construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Completamos essa abordagem panorâmica sobre as determinações legais que regem a institucionalização da Educação Infantil na educação brasileira, trazemos nessa tessitura algumas informações relevantes sobre os parâmetros curriculares para esse nível de ensino. Os PCN's para a EI, são documentos que visam o estabelecimento de "requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social" (BRASIL, 2006 p. 9, vol. 1). Aspectos inerentes à proposta pedagógica, à gestão escolar, à formação dos profissionais, à infraestrutura e à relação com as famílias são encontrados na coletânea de orientação curricular. Quanto à proposta pedagógica, apresenta a necessidade de respeitar os mesmos princípios apontados nas DCNEI, garantindo a promoção de "práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível" (p. 32, vol. 2).

Abordando as orientações legais e as propostas pedagógicas para o ensino de crianças em creches e pré-escolas enaltecemos o cuidado necessário para articular os pressupostos teóricos contemplado nos documentos e diretrizes ao universo social, habitual no qual as instituições de ensino e especialmente as crianças estão inseridas. Dessa maneira, o trabalho

pedagógico nesse nível de ensino caminha em direção das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes Curriculares põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No caminho, vale ressaltar, encontramos a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças, seja por condições sociais, de raça, credo, localidade geográfica, somadas às condições desiguais da qualidade da educação oferecida. Esses atropelos impedem que os direitos constitucionais das crianças sejam garantidos a todas elas, em sua plenitude. Porém, as conquistas sociais e históricas nos levam a crer que a organização da sociedade e sua mobilização na luta pela garantia dos direitos preconizados na nossa carta magna é a melhor alternativa para superar as desigualdades registradas. A esse ponto é importante eleger uma abordagem sobre o processo de institucionalização oficial da Educação Infantil no bojo da Educação Brasileira. Esses elementos históricos evidenciam a importância da participação de setores sociais para o reconhecimento da função social dessa vivência escolar, cujo início teve caráter assistencialista e objetivo missionário, mas logrou reconhecimento dada sua importância social.

A historiografia registra que as primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram ainda no Império com intuito de amparar as que eram abandonadas nas ruas das cidades, como os orfanatos, os asilos para pobres e a Santa Casa de Misericórdia, com sua roda dos expostos. A ideia de Jardim de Infância do médico Friedrich Froebel chega ao Brasil na década de 1870, é aplicada na sala de jardim de infância aberta ao lado de uma igreja protestante americana instalada em São Paulo. A iniciativa inspirou duas outras: uma no colégio Menezes Vieira (Rio de Janeiro/1875) e no Caetano de Campos (São Paulo/1896), que adaptou a pedagogia de Froebel para a realidade brasileira. Em 1924, já eram 47 as instituições entre creches e jardins de infância pelo Brasil, principalmente nas capitais.

A partir daí muitas creches são instaladas para atender aos filhos dos operários, sempre ligadas à Assistência Social, embora houvesse, em muitos casos, profissionais da área pedagógica orientando seu funcionamento. No processo de redemocratização do país, especificamente a partir de 1980, a sociedade passa a discutir a possibilidade de inclusão das pré-escolas na Educação Básica, intenção concretizada na Constituição de 1988. Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança, procurando-se entender a criança como um ser sócio histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta (OLIVEIRA, 2002).

Nesse contexto, há um fortalecimento da nova concepção de infância, garantindo em lei os direitos da criança enquanto cidadã. Cria-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, enfatizando que a Educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal.

Na contemporaneidade, a Educação infantil, logra de referenciais curriculares que valorizam o processo de socialização, aprendizagem e desenvolvimento da criança, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural. Com essas referências, a Educação Infantil deve proporcionar ambientes que estimulem a criatividade e sensibilidade das crianças. Dessa maneira:

[...] devemos ampliar o olhar para a criança e estabelecer instrumentos e processos que levem em conta a especificidade, e conseqüentemente a estratégia para compreensão de cidadão com direito ao acesso e à permanência na educação, onde a brincadeira, a cultura, possam promover e garantir a manutenção das infâncias. (TEIXEIRA, 2013, p. 35).

A Educação Infantil procura conhecer a criança na sua realidade, entendê-la como ser social, com cultura e princípios diferenciados. Partindo dessa premissa, possibilita-se o desenvolvimento através da exploração de objetos, incorporação de relações interativas, atividades lúdicas, desenvolvimento motor, enfim, desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social e emocional. Assim, o RCNEI (2001) orienta que o ato de educar significa propiciar situações de cuidados e brincadeiras organizadas em função das características infantis, de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

Cuidar, brincar e educar são perspectivas do fazer docente na EI que, por seu turno, implicam na compreensão que se tem de criança, de infância e de sociedade. Nessa trilha, Kramer (1984) atenta que a origem da Educação Infantil foi marcada por transformações na

forma de conceber a criança, o que possibilitou concluir que o atual sentimento de infância resultou da busca crescente de preservar a criança da corrupção do meio. O papel social da criança passa a ser de alguém diferente do adulto e que necessita de cuidados por se encontrar em processo de desenvolvimento.

Hoje, a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Segundo Zabalza (1998, p.68) ao citar Fraboni: a etapa histórica que estamos vivendo, fortemente marcada pela “transformação” tecnológico-científica e pela mudança ético-social, cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do salto na educação da criança, legitimando-a finalmente “como figura social, como sujeito de direitos enquanto sujeito social”. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas, especialmente nas suas vivências escolares, nas experiências pedagógicas, nas relações sociais estabelecidas nos contextos formais de EI, assim como na extensão de suas experiências educativas.

Dadas essas nossas colocações, elegemos tratar sobre a relação construída historicamente na Educação das crianças pequenas, e com a infância, descrevendo aspectos importantes sobre a construção histórica do significado de infância, bem como elegendo algumas concepções docentes que marcam as práticas docentes nas instituições de ensino formação de professores para a EI, alcançando aspectos requisitados para essa prática docente e suas especificidades. Esse elenco de informações está apresentado na próxima sessão.

1.2 A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E DEMANDAS SOCIAIS.

A formação docente para a Educação Infantil para atender às demandas sociais contemporâneas exige o desenvolvimento de múltiplas habilidades, cada vez mais necessárias. Apesar das grandes conquistas alcançadas no campo da educação infantil, desde o seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96), os processos formativos ainda vivenciam limitações e incompatibilidades para atendimento dessas horas.

No cotidiano escolar, algumas práticas docentes ainda estão na contramão do que preconizam os direitos e especificidades da criança, e, muitas vezes contradizendo os propósitos desse nível de escolarização, além das bases legais e científicas que foram historicamente construídas e conquistadas nessa área. Conforme aponta o artigo 29 da LDB “a educação infantil 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”.

Sobre o perfil profissional docente para atuação na EI os artigos 61 e 62 da referida lei, com as alterações a partir da lei nº 12.014 de 2009 que define as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, destacam que precisam ter formação mínima em nível médio, na modalidade normal, em curso reconhecidos, e essa formação deve atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

A competência polivalente e os conhecimentos específicos de docentes da EI são abordados nos referencias curriculares e expressam que:

[...] ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se - se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São 3 instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41).

Na via de sentido oposto, registramos diversas situações nas quais os desencontros que persistem em torno do trabalho docente realizado no contexto das instituições escolares no que diz respeito às expressões apresentadas no RCNEI. Essas contrariações são geradoras de problemas e discussões sobre as perspectivas formativas de profissionais que atuam na Educação Infantil.

Nesse mote agregamos que o saber do ser professor na EI depende da concepção pessoal sobre a infância, a criança, assim como entendimento sobre seu desenvolvimento e aprendizagem. Essas concepções preconizam a integração do cuidar e o educar na articulação nas linguagens oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, peculiares à criança. Nessa sintonia, o processo educativo vislumbra atender as necessidades físicas, emocionais, intelectuais e sociais da criança.

É importante salientar que a infância é um a fase da vida na qual a criança desenvolve habilidades e competências físicas, emocionais e intelectuais, imprescindível para um bom desempenho da vida adulta, e que a negação desse processo pode acarretar comprometimento e limitações que a criança arrastará por todas as demais fases de sua vida. A docência tem o compromisso maior de promover a compreensão das particularidades de cada criança, respeitando e valorizando a realidade social e cultural e suas vivências.

Vale mencionar que a ideia de infância contemplada nos dispositivos de orientação curricular resulta de um processo de construção histórica. Nessa evolução percorremos a concepção de criança como adulto em miniatura, na Idade Média, preparada para se inserir no mundo do trabalho, desde a mais tenra idade. Nessa vereda Ariès (1981, p. 228) diz que “através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não ao seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, experiência prática e valor humano que pudesse possuir”. Essa interação entre as famílias possibilitava o preparo dos pequenos para o mundo do trabalho.

Os pequenos passam a ser o centro da relação familiar com o novo modelo de organização familiar que se origina com o advento da industrialização. Nesse arranjo, a educação institucional vai sendo construída em atendimento as mudanças e necessidades sociais. Inicialmente surge como uma aliada na manutenção dessa nova sociedade, com finalidade assistencialista ou de preparo para o mundo do para os filhos dos operários enquanto que os filhos de uma pequena elite recebiam suas instruções mais voltadas para a educação com saberes diferenciados e em período parcial, voltando-se para o corpo, o desenvolvimento cognitivo, adequando-se ao o contexto e fortalecendo a ideia de segregação entre cuidar e educar.

Esse modelo de Educação Infantil influenciou o processo de formação docente de tal maneira que ainda nos dias de hoje é possível perceber profissionais com essa herança em sua rotina de trabalho, conduzindo suas práticas como forma de suprir as carências materiais e afetivas das crianças, privando-as de uma educação de qualidade, no sentido de promover o desenvolvimento integral. Contudo, é necessário pontuar que novos paradigmas emergem no contexto social trazendo novas perspectivas de percepção da infância e da educação infantil. Nessa baliza, Arroyo (1994) fala sobre o significado da infância como objeto dos deveres públicos do Estado e da sociedade. O movimento paradigmático é essencial para que o educador construa novos conceitos, concepções. É imprescindível alargar olhares sobre a nova infância, as relações pedagógicas possíveis e necessárias para o sucesso da Educação Infantil.

O trabalho educativo desenvolvido nas instituições de ensino deve ser pautado na condição de educação, uma vez que a EI é oficialmente a primeira etapa da educação básica. A oferta de matrículas para as crianças de 0 a 5 anos de idade em creches e pré-escolas deve obedecer às orientações legais. Nesse norte, a nova LDB distingue os espaços escolares em consonância com a faixa etária das crianças. Porém, o desconhecimento ou o desrespeito sobre os objetivos da EI contribui para uma severa separação entre cuidar e educar,

desprovido as crianças da creche da tarefa educativa, ao tempo que privilegiam a pré-escola com atividades educativas. Com essa conjectura a EI se institui nos estabelecimentos de ensino e os desafios se fazem concretos e cotidianos.

O debate a ser promovido deve contemplar reflexões e práticas docentes que superem essa visão equivocada dos propósitos da Educação Infantil. Aos processos formativos recai a missão de promover espaços de reflexão os propósitos da educação infantil e seus fundamentos legais e curriculares. Agindo em sintonia com os objetivos da EI a escola se aproxima da promoção de trabalho promotor do desenvolvimento e da aprendizagem da criança pequena. A criança pequena é um ser de direito, capaz, consumidor e produtor de cultura, que tem um tempo próprio e requer uma educação específica, numa perspectiva integrada do cuidar e do educar.

O alto das nossas colocações coincide os postulados de Brejo (2007) nos estudos que identificam a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança. Por outro lado, esses estudos evidenciam que os cursos de formação, em especial os de nível superior, precisam considerar o profissional, como sujeito capaz de construir conhecimentos, bem como o seu próprio processo formativo. Em outra via, Novoa (1992) profere que cabe ao professor e à professora gerenciar a própria formação desde a formação inicial à formação permanente no seu contexto de trabalho, ou seja, a escola.

Na interface infância e docência faz-se necessário um processo de formação profissional, inicial e continuada, promotor da aquisição de aprendizagens específicas sobre o ser criança. Teixeira (2013) relaciona a qualidade do ensino ao processo de formação, uma vez que essa prática docente com as crianças pequenas demanda reconhecimento de habilidades no cuidar, educar e brincar. É necessária a capacidade de reconhecer suas responsabilidades, limites e possibilidades no decorrer da ação docente. Nessa proposição, observamos que a relação afetiva ocupa importante espaço nessa construção do ser professor na EI. A convivência cotidiana com crianças de 0 a 5 anos exige a imissão emocional numa proporção adequada, além do conhecimento técnico pedagógico e do compromisso com a promoção do desenvolvimento da criança.

Nesse enlace das dimensões formativas, acrescentamos a importância da formação ética, política, histórica e social. Além de ser ajustada na especificidade de suas tarefas docentes, a professora deve tecer reflexões sobre as expectativas que cada criança tem em relação à sua figura. Na amplitude de sua função, essa pessoa deve abarcar caminhos didáticos na mediação

de aprendizagens diversas assegurando uma educação que possa garantir o direito à infância. Portanto, as interações pedagógicas serão alimentadas pelo respeito e confiança mútuos. A pessoa adulta conduz o processo de conquista, ao tempo em que a criança aprende a reciprocidade.

Ainda sobre essas demandas da formação para docência na EI elencamos outra, não menos importante, que é a concepção de infância. Por efeito da concepção de infância e criança mediada pelos saberes que embasam o trabalho docente na educação infantil é possível coligir que não há uma identidade profissional definida nesse nível de educação que favoreça uma atuação profissional condizente com a área. Esse descompasso, todavia, não resulta apenas das falhas do processo de formação, pois outros fatores sociais e culturais interferem nesse processo de construção, sendo a relação de gênero um fator preponderante.

Nessa passagem, a concepção de infância determina a divisão de trabalho na instituição de EI. Via de regra, no contexto da Educação Infantil, há dois profissionais distintos, o professor de creche e o professor de pré-escola, atuando no mesmo espaço de trabalho. Muitas vezes, a divisão de tarefas também decorre dessa concepção, tanto que na mesma sala de aula o cuidar o brincar e o educar são apartados e entregues à responsabilidade de profissionais que deveriam atuar para garantir unidade desses pilares. Essa realidade desfavorece a construção da identidade profissional, devido ao modo como a prática é concebida e acumula perdas para o desenvolvimento integral das crianças.

Nos registros da LDB 9394/96, essa divisão é necessária apenas pela consideração e respeito à faixa etária, sem determinação legítima para a divisão de trabalho. Porém, essa tendência organizacional impede que os objetivos da educação infantil sejam alcançados e geram sérios desafios inerentes a esse cenário contraditório.

Debruçando-se sobre essa irregularidade, Brejo (2007) preocupa-se com aspectos determinantes da formação docente e identifica a necessidade de se formar um profissional com conhecimentos voltados para as finalidades da Educação Infantil, que leve em consideração sua responsabilidade em contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

Impetra nessa direção os postulados do Referencial Curricular (1998) sobre as atribuições da professora de trabalhar com os conteúdos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sobre a prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Essas nossas considerações evidenciam que a determinação da identidade profissional na docência da Educação Infantil fica à sombra do embate entre as orientações legais, a cultura organizacional, o processo de formação e os determinantes sociais, culturais, históricos e políticos. Se a formação ainda não atende. Às demandas, também a prática docente não atende às orientações curriculares. Nessa raia, Pimenta (1997), diz que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem à inovações porque são 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. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios. (PIMENTA, 1997, p. 41.).

O debate sobre os desafios da formação de professores para atuar na EI, além de serem absorvidos em intensos estudos e pesquisas, passou a ser uma preocupação nas políticas públicas. Nas pistas de Kuenser (1988) encontramos indicações de que inúmeros estudos, pesquisas e debates, considerando o contexto de intensificação dos trabalhadores da educação como comprometidos com a resolução dos problemas do ensino e responsáveis pelo desenvolvimento da escola apontam que a formação do professor deve ser observada com esmerilada atenção nos cursos responsáveis por essa empreitada. Pontuamos aqui as orientações sobre formação de professores contidas na LDB 9394/96, conforme seu art. 62º.

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No texto legal, determina-se que a docência na educação básica deve ser exercida por profissionais formados nos cursos de licenciatura. Porém, especificamos nessa escritura que as licenciaturas de conhecimentos específicos formam docentes para atuação nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, enquanto que para atuação nas séries iniciais e educação infantil seja legalmente aceitável a formação em nível médio.

A especificidade formativa para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental passou a ser cargo dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, desde a aprovação

da Resolução CNE/CP nº 01/06, a qual institui as novas diretrizes curriculares para o curso. Em seu artigo 2º postula que as diretrizes para o curso de Pedagogia

Se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Em termos gerais, nosso aguilhoamento está nas particularidades formativas de profissionais da educação infantil e encontramos nas afirmações de Kramer (2006) uma solicitação de ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federais em busca do atendimento das necessidades e das possibilidades na formação desses profissionais, desde a formação inicial à continuada. Em controvérsia, pontuamos que no processo de oferta da educação infantil na atualidade ainda favorece a admissão de profissionais sem a formação necessária, adequada, determinada pelos dispositivos legais. Presumimos a relação entre essa inadequação e os desafios que esse nível de ensino enfrenta socialmente.

Dito isso, nos debruçamos sobre os desafios de ser professora na educação infantil considerando que as situações gerais podem ser tomadas para revelar as particularidades locais. Assim, arrazoamos desde uma formação que ainda não atende aos fundamentos primordiais de atendimento às crianças pequenas até mesmo as dificuldades de apropriação dos saberes necessários à ação docente nessas instituições. Esses são nossos próximos assentamentos.

1.3. OS DESAFIOS E OS SABERES DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Está assentada condensa algumas ideias sobre os desafios da prática docente na educação infantil, associadas à apresentação de saberes elaborados na realização da mesma. Chamamos de prática docente o repertório de atividades que são realizadas especificamente pelas professoras no contexto da sala de aula. Comboiando as batidas de Souza (2016) dizemos que é uma dimensão da prática pedagógica. Essa definição atende nosso interesse sobre o contexto da sala de aula de educação infantil, as atividades desenvolvidas na consolidação do trabalho docente.

Articulamos nessa tessitura as linhas que demarcam a concretização de uma prática docente que investe na criança e na sua capacidade de realizar atividades diversificadas e significativas que promovam aprendizagem real. No avesso, deixamos fiapos de uma visão instintiva de ação docente que não tem responsabilidade com a mediação de atividades que

favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, que são regidas pela recreação livre e que não sustentam preocupação com a construção dos conceitos nas diversas áreas do conhecimento.

Esses nossos postulados indicam que os desafios da prática docente estão enleados com as concepções construídas sobre a educação infantil e dessa maneira faz-se necessário observar a prática docente de professoras para percebermos elementos da educação que está sendo oferecida no contexto da escola, na sala de aula, às crianças de 0 a 5 anos de idade. Dito de modo mais sucinto, o contexto escolar, a rotina da instituição de EI e especificamente a prática docente evidenciam as concepções e as marcas da formação das professoras.

Embora o processo de institucionalização da Educação Infantil tenha registrados anotações históricas nos últimos tempos, ainda há muito para ser construído. O advento das diretrizes da educação infantil não alcançou a efetivação dos seus fundamentos. Na dinâmica escolar percebemos práticas docentes que se contrapõem, ou seja, ou a criança é percebida como aluno e passa a ser tratada com nível de exigência que desrespeita seu desenvolvimento, especialmente quando a prática docente é conteudista e descuidada de outras dimensões tão importantes quanto a dimensão cognitiva, ou prevalece a percepção da criança como indefesa, que precisa ser cuidada em afagos e nesse polo nega-se o caráter educativo da prática docente.

A criança é um sujeito de direito, tanto que na educação brasileira encontramos vários dispositivos que tem o intuito de legitimar o direito à educação e, também, evidenciar a concepção de criança que deve nortear as práticas docentes, apesar do contraponto evidenciado anteriormente. Nessa ala, Kramer (2006) indica que o objetivo da educação infantil, conforme os direitos das crianças é o de desenvolvê-las integralmente, no sentido de integrar os cuidados básicos que se exige nesta fase da vida à educação não letrada. Isso indica que, além dos cuidados, o professor precisa estimular fisicamente, psicologicamente e cognitivamente a criança beneficiando seu pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, estético, ético, criativo, artístico, isto é, integral. A criança precisa conhecer situações que provoquem o pensamento criativo e explore a curiosidade. Experimentando várias formas de pensar, ela pode encontrar mais possibilidades para solucionar situações cotidianas.

Entre a criança e a descoberta de novos conhecimentos encontra-se o fazer docente, ainda dependente de uma visão mais sensível sobre infância. É consenso em estudos e falas de pesquisadores da EI que o primeiro grande desafio do trabalho com crianças pequenas é exatamente a desconstrução da imagem de ser pequeno e frágil. Há com o que se preocupar nesse sentido, pois são dependentes na realização de muitas tarefas cotidianas, porém, são ativas, capazes de se envolver com as diversas fontes de saber conseguindo assim, pleno

crescimento. Arrazoamos que desenvolvimento integral da criança depende da articulação na ação docente do brincar, cuidar e educar.

Nossa âncora está nas letras das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB Nº 1, de 07/04/1999) de que o educar e o cuidar precisa ser simultâneo, porém respeitando as diferenças individuais e, ao mesmo tempo, a natureza complexa da criança. Educar tem sentido de cuidar e brincar quando há estímulos às brincadeiras organizadas conforme as particularidades infantis favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem. (RCNEI, 2001).

Recaímos na carência já mencionada anteriormente de que docentes da educação infantil precisam de uma visão geral do desenvolvimento infantil. Compreender a indissociabilidade entre educar, cuidar e brincar é o mais seguro alicerce das práticas docentes que favorecem situações de aprendizagem instigantes e prazerosas. Assim, Kramer (2003) sublinha a intrínseca relação entre educar e cuidar argumentando que o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que se está atuando, e por esse motivo a Educação Infantil não pode ser cingida na instrução, nem à guarda ou proteção, segregadas.

Dessa alcançada, impetramos outro desafio da Educação Infantil que é o direcionamento da formação docente em função das especificidades desta que é a primeira etapa da educação básica. Forest & Weiss (2003) expressam que a continuidade no preparo, na elaboração, no estudo, na pesquisa, incorpora uma cultura de integração de saberes e fazeres que demandam, ainda, cooperação, parceria e cumplicidade de todas as pessoas envolvidas no trabalho educativo nas instituições de Educação Infantil.

Nesse itinerário, não temos propósito de analisar particularidades dos cursos de formação de professores que atuam na EI, mas fundamentar a perspectiva de que em continuidade, as professoras possam respaldar suas ações docentes a partir de reflexões sobre o que fazem, buscando entender e valorizar as percepções que cada criança tem sobre as coisas, as pessoas, o mundo, respeitando sua sensibilidade. Se a formação inicial ainda não atende as diretrizes da Educação Infantil, é necessário que cada professora se assume responsável pelo desenvolvimento de sua formação continuada. Nessa trilha, Nóvoa (1992) considera que a interação com suas colegas, e toda comunidade escolar favorece a qualidade do processo formativo e conseqüentemente, sua prática docente.

Em nossa experiência na docência na educação infantil registramos a dimensão afetiva e sua importância na construção de vínculos que tornam a relação pedagógica com as crianças mais forte e pautada na confiança recíproca. Essa constatação em Behenck (2004) a preleção

de que a afetividade é tão importante quanto cuidados com a saúde e bem-estar. Um vínculo afetivo saudável garante autoconfiança das crianças e paralelamente permite que a ela sejam oferecidas provocações e descobertas.

A importância da relação afetiva é contemplada nos referenciais curriculares para a educação infantil, cujo dizer relaciona o afeto à garantia do aperfeiçoamento e fortalecimento da autoconfiança da criança dedicando respeito às suas singularidades, logo, implicando no estímulo ao lúdico na vida escolar, pois a linguagem do brincar motiva o pensamento autônomo, a confiança nas próprias capacidades e sua autenticidade. “A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa” (RCNEI, 2001, p.27).

Apomos ainda que a brincadeira revela muito das experiências sociais que a criança vivencia, logo, existe em toda sociedade e toda criança brinca. Nos dizeres de Lima (1991), o brincar não se organiza em atividade fútil, visto que se trata de uma atividade genérica encontrada nas várias sociedades, em diferentes períodos históricos, manifesto em diversas produções culturais.

Com essa essência, a identidade cultural é reconstruída na brincadeira. Essas inferências se adequam aos argumentos tecidos nessa escritura para justificar a importância das atividades lúdicas na educação de crianças pequenas. Pedagogicamente a brincadeira e suas linguagens são tomadas como estratégias educativas porque é uma atividade realizada com destreza e seriedade pela criança, mas sem transtorno, cansaço ou desânimo. No dito comum, é apropriado aprender brincado, prazerosamente.

O encanto da brincadeira, por mais simples e familiar que ela seja, está no envolvimento das crianças e na forma como ela se diverte e como soluciona os desafios. Garrafas em bonecas, cabos de vassouras em cavalos, latas em tambores.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (Fontana & Cruz, 1997, p. 139).

A brincadeira favorece o desenvolvimento individual da criança, ajuda a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo

que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando. (RCNEI, 2001, p.28).

O desafio de valorizar as potencialidades educativas das brincadeiras, seguindo nossa proposta de estudo, está nos fatores que impedem o arranjo do espaço escolar, da sala de aula ou fora ela, de forma a propiciar experiências amplas e interessantes. Em muitas situações o espaço físico limita a prática lúdica, em outras tantas, a dificuldade está na negação da importância da promoção da brincadeira para a intervenção pedagógica. Seguimos as pistas de Anning (2005, p.90): “O professor precisa estar intimamente envolvido com as crianças enquanto elas trabalham e brincam, ser capaz de ouvir em vez de falar para as crianças e de observar e analisar as evidências das aprendizagens”.

Todavia, nos contextos escolares, esse primordial recurso pedagógico sofre um empobrecimento quando é dissociado da ludicidade, ou quando se descaracteriza de atividade cultural, ou quando não há mediação, interação, envolvimento e participação. Nesse verniz de pesares incutimos as inadequações que via de regra se agregam no desperdício do tempo de brincar na escola. Docentes com essa incapacidade contribuem para fazer da brincadeira na escola uma brincadeira que não existe em outra vivência da criança, ou seja, a criança até pode estar brincando na escola, mas, está brincando outras diferentes brincadeiras. Desse modo, a brincadeira não alcança sua funcionalidade, pois é imprescindível um olhar atencioso para as crianças, percebê-la em suas necessidades e assim tentar entender e estimular a brincadeira. O lugar/tempo da brincadeira é tão essencial quanto o lugar/tempo de educar e cuidar, logo, os preparos pedagógicos da escola devem privilegiar esse lugar/tempo no seu currículo, com planejamento, materiais adequados, espaço próprio e incentivo, por toda a escola, de forma coletiva.

Eleger as brincadeiras e promover a participação da criança é uma atividade muito mais complexa do que se pode presumir. Os problemas vivenciados pela professora desde o intenso processo de desvalorização do seu trabalho e da sua profissão, até as precárias condições estruturais das creches e pré-escolas tem relação com prática docente são marcas que interferem na ação docente. A fragilidade formativa e a pouca relevância dada à brincadeira podem ser exemplificadas por dois registros: se em algumas situações a brincadeira é o brinde para quem terminou a tarefa, em outras situações a brincadeira se perde na necessidade de manter o ambiente “organizado”. Abarcamos, assim, sinais de uma formação docente que não atende a perspectiva de ensinar o fenômeno brincar e sua importância.

No contexto social contemporâneo os desafios da educação são muitos e nessa escrita não temos pretensão de abordá-los universalmente. Exemplificamos, pois, alguns percalços

que se impõem no percurso da prática docente na educação infantil, considerando a relação que essa amostra possa ter com a proposta desta estampa.

Com essas nossas considerações intencionamos ampliar essa costura alinhavando algumas abordagens sobre os saberes necessários à prática docente na educação infantil. No carretel, os pressupostos do relatório Delors, publicado em 1996 e titulado “Educação: Um tesouro a descobrir”. Encomendado pela UNESCO, o apontamento pede que no contexto social contemporâneo, a educação seja esteada nos pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Os achados descritos no documento têm balizado muitos estudos e pesquisas sobre educação nos últimos anos. Em nosso esboço, nos apegamos ao relevo que o relatório faz sobre “a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia (e que) este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS et al, 2001, p. 152). Percebemos que a partir desse registro, deveríamos ligar um alerta sobre os caminhos que a formação docente pode percorrer vislumbrando uma aproximação dos pilares propostos, mas, especialmente direcionando possibilidades de reflexões sobre ser docente em contexto de mudanças e inovações tão intensas.

Nesse prisma, Campelo (2001, p. 49) enfatiza que:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza.

Nas palavras do autor supracitado encontramos subsídios para nossas anotações subsequentes, uma vez que nossa articulação se debruça sobre os saberes necessários à prática docente, especificamente na educação infantil, nos arranjos de uma sociedade configurada pela mudança, pela produção de informações e de tecnologias, e tantas outras particularidades. Ser professor numa sociedade que tem demandas tão complexas não é uma empreitada simples visto que a responsabilidade é supervalorizada em detrimento da profissão. É necessário desenvolver habilidades e competências para equilibrar os saberes dessa profissão que são tão importantes quanto diversos. O caminho é a própria docência, pois é no exercício da sua profissão que essas aprendizagens se consolidam. A esse respeito, Teixeira (2012, p. 90) arrazoia:

O professor só se torna professor, de fato, quando passa a exercer sua profissão na escola. Nesse momento surgirão muitos conflitos, dentre eles, a decisão de organizar os saberes necessários para ser professor. É hora de decidir, de agir, descortinar sua própria visão de escola, de sala de aula e de aluno. Nenhum saber será imutável, nem suficiente para assegurar uma prática eficaz, porém, nenhuma prática será eficaz sem que haja a construção de muitos saberes pedagógicos. Serão desafios constantes.

O profissional professor apreende saberes de variadas nuanças sobre a educação devido à multiplicidade própria do seu trabalho. A pluridimensionalidade do ‘saber profissional’ dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

De fato, no trabalho docente, o professor planeja, executa o plano didático, escolhe as metodologias condizentes, elabora as tarefas para os alunos, administra a sala de aula, avalia. A diversidade de suas ações determina o caráter multidimensional do seu trabalho, por isso é harmônico a declaração de vários saberes. Contudo, vale acrescentar, conforme a ideia de Tardif (2010, p. 11):

(...) o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Compreendemos que a experiência docente é um elemento indispensável para o desenvolvimento profissional do professor, assim como, também, é a sua formação. Nesse cenário, cabe ao professor tornar-se sujeito do conhecimento detendo saber específico e intrínseco ao seu fazer, porquanto a prática docente é o palco e o cenário de produção de saberes relativos à profissão. (TARDIF, 2000).

Os saberes da docência vêm à tona no cotidiano da sala de aula no esforço de mobilizar reflexões sobre o que fazemos, considerando as necessidades contextuais, as individualidades e tudo que se envolve no complexo universo da relação de ensino e de aprendizagem. Com berço na atividade prática, os saberes são fundamentados em teorias pesquisadas, estudadas na consolidação de uma prática reflexiva, de atuação crítica diante da realidade vivenciada. Pimenta (1999, p.30) confirma que nesse movimento o trabalho docente requer mobilização

de “saberes da nossa prática reflexiva”, assim como de “saberes especializados” e “saberes de uma militância pedagógica”.

Aos nossos olhos, a prática docente produz a formação, ao mesmo tempo em que é produzida por esta. Essa determinação, estudada por Fiorentini et al (1998, p.319), traduz a ideia de que “o saber do professor” não é meramente uma aplicação do conhecimento teórico ou científico, mas a sua transformação em “saber complexo e articulado ao contexto em que ele é produzido”.

No palco dessa transformação o docente é o ator principal, ou seja, ele decide a transformação, a condução de sua formação e de sua prática. É nessa evolução de descobertas, acréscimos de alternativas, que o professor aprende a conhecer, a ser, a saber, e a fazer. “Tais conhecimentos (...) permitem ao professor avaliar a própria prática e detectar nas condições em que seu trabalho acontece, os problemas, as dificuldades que limitam sua atuação e exigem dele a tomada de decisões”. (GUARNIERI, 2000, P.10). No contexto de sua sala de aula, ele encontra os saberes que foram produzidos com a participação de suas crianças e que serão mobilizados diante das circunstâncias diárias.

Os saberes da docência, segundo Pimenta (1999), são mediadores do processo de construção da identidade profissional dos professores. Eles constituem os saberes necessários à prática docente e são organizados em saberes da experiência, saberes do conhecimento, e saberes pedagógicos. Neste sentido, para a autora, são os saberes necessários ao ensino, reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) na vivência com seus pares, na troca de experiências pela atividade de reflexão na e sobre a prática.

Em se tratando da prática docente na educação infantil, os saberes da docência propiciarão ao professor reconhecer-se um incentivador e estimulador da criança, mediador do conhecimento criando possibilidades de compreensão e aprendizagem, bem como construção do conhecimento de forma interativa e formação de vínculo. Essas proposições coincidem com os orados de Guarnieri, (2005, p.6): “[...] para ter sucesso profissional na tarefa de ensinar, é necessário ao professor conhecer, dominar e articular os vários elementos que compõem o seu trabalho”.

Nessa mesma sombra, Costa (2011, 2011. P. 28) afirma que profissional docente detém “[...] um corpus de conhecimentos prévios sobre ensinar/aprender, para o enfrentamento de situações cotidianas, bem como para responder às demandas de seu empreendimento profissional em situações cada vez mais complexas [...]”.

Cabe ainda ao profissional de Educação Infantil conhecer, dominar os conteúdos e fazer a transposição para as crianças, entender a dinâmica familiar e o contexto do aluno, ser dinâmico, criativo, aberto a mudança, crítico-reflexivo e comprometido com o processo formativo de educar e cuidar. Portanto, os saberes mobilizados no seu trabalho, em sala de aula estão em sintonia com essas especificidades.

A educação infantil necessita de professores que sejam polivalentes, competentes, reflexivos e conscientes. Esse perfil profissional não pode ser identificado sem uma formação condizente com as orientações curriculares, com os princípios e finalidades da EI. Faz-se necessário reconhecer que a formação de professores para atuar na educação infantil deve ser de excelência, especialmente considerando a importância das aprendizagens adquiridas pelas crianças nessa etapa escolar. É necessário extirpar a ideia de vocação, missão e assistência.

A formação de professores, e especificamente de professores da educação infantil, no enfrentamento das condições de desvalorização desses profissionais, elenca os fundamentos teóricos que vão ser retomados no desenvolvimento da profissão docente, no contexto da escola, na sala de aula. É necessário considerar a priori que “[...] os professores devem saber e serem capazes de fazer”. (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 120).

Ao dizermos que no seio de uma sociedade de mudanças e transformações constantes e aceleradas pela produção da informação, o saber docente ganha amplitude, uma vez que ao ser colocado em posição de destaque nas questões que se direcionam a educação escolar, o professor é sobrecarregado de expectativas porque nas palavras de Amaral (2002, p. 139): “[...] espera-se que o professor seja capaz de fazer com que o aluno aprenda”. Dessa maneira, a autora destaca que o professor necessita saber e saber ensinar.

No ensino de crianças pequenas, o docente cuida, brinca e educa simultaneamente, essa é a particularidade a ser considerada. O saber fazer na educação infantil é especialmente tridimensional, além de polivalente. Conforme o Referencial Curricular (1998) cabe ao professor trabalhar com conteúdos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Esse caráter polivalente demanda, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sobre a prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Proença (2009, p. 103) em sua pesquisa sobre a formação de professores defende a ideia de “interdependência dos elementos envolvidos na construção do conhecimento, o que caracteriza a visão de formação como um processo sistêmico, globalizador, e simplesmente

complexo”. Com essas extensões, a construção do conhecimento é difundida como interdisciplinar por Morin (2000).

O complexo requer um pensamento que capte as relações, interrelações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas [...], que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes (MORIN, 2000: p.14).

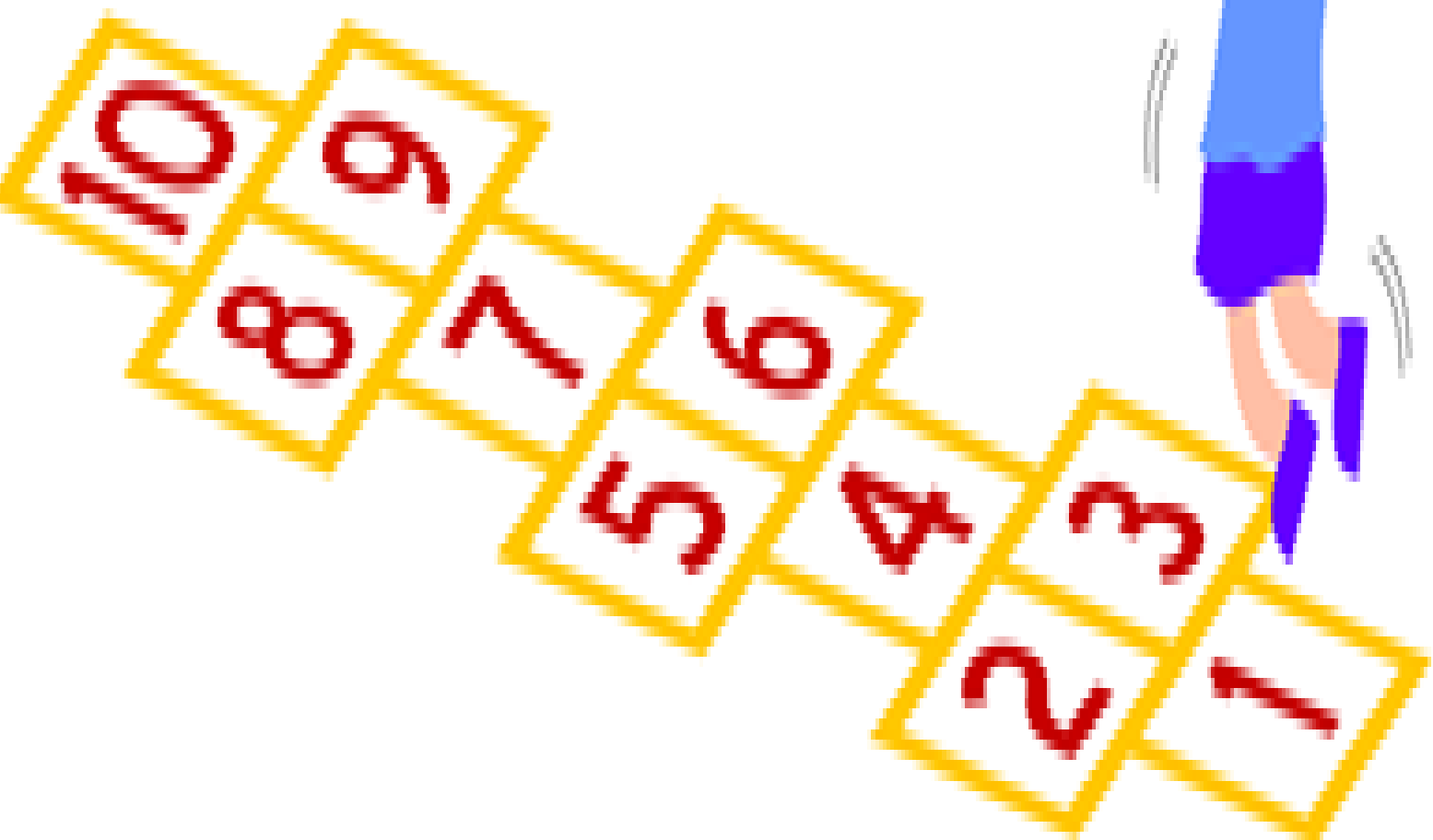
Nos debates sobre saberes da docência perfilhamos como ponto de congruência a necessidade de conscientização dos profissionais docentes da educação infantil sobre suas habilidades, anseios, talentos, interesses, necessidades e falta. Assumindo-se consciente de suas potencialidades e também de suas limitações, salta para a efetivação de sua identidade, ou seja, reconhece-se professor das crianças pequenas.

De volta às contribuições do Relatório Delors (1999) endossamos as habilidades a serem conquistadas pelo profissional docente, isto é, ele deve ter autonomia para aprender, estrutura e flexibilidade para tornar-se criativo, cooperativo, consciente, atuante e pleno para agir em sociedade, com solidariedade e espírito coletivo.

Atendendo estas indicações, Proença (2009, p. 116) reforça a ideia de que “os professores são agentes de mudanças, capazes de transformar fazeres cotidianos, ampliando seus repertórios de atuação e apropriar-se de novos saberes ressignificando outros”. Em idas e vindas, os saberes e fazeres de educadoras vai se consolidando, na formação em serviço, respeitando as especificidades do trabalho e dos sujeitos envolvidos, com diálogo e cooperação, afetividade e respeito. Às individualidades e às diferenças. Práticas docentes que se debruçam em busca de uma educação de qualidade, tem relação vital com o compromisso, dedicação e disposição para ver e ouvir as crianças.

Nossos passos seguem as trilhas metodológicas delineadas nesse estudo no próximo Capítulo.

CAPÍTULO II: ANDANÇA METODOLÓGICA



Não tenho um caminho novo. O que tenho é um novo
jeito de caminhar.

(Thiago de Melo)

Balizamos nosso estudo de acordo com os objetivos propostos percorrendo as vias metodológicas preferidas, para a sintonia entre a compreensão do nosso objeto de estudo e o esclarecimento das inquietações que temos sobre o mesmo. Nessas raias apresentamos, descrevemos e justificamos o tipo de pesquisa eleito nessa caminhada, elencamos os instrumentos de coleta de dados, caracterizamos os sujeitos, o campo da pesquisa e os procedimentos de análise de dados.

2.1. O CAMINHO: A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALITATIVA

Discutir sobre a relação entre a prática docente e a infância implica um cuidado em compreender elementos que se envolvem determinando e sendo determinados pelo contexto social, histórico e político. Nossas proposições envolvem subjetividades e concepções que são produzidas a partir das relações sociais que nossas professoras colaboradoras construíram em suas vidas. Fazer inferências a partir da observação e da interação com as pessoas não é uma atividade que possa ser facilmente medida, dimensionada. Essas considerações são trazidas aqui para justificar nossa opção pela pesquisa qualitativa.

Realizamos um estudo de natureza qualitativa nos apoiando na escrita de Richardson (1999) que postula ser esse tipo de pesquisa uma forma de compreender comportamentos que caracterize as práticas das pessoas sem quantificá-las. Nessa trilha, Minayo, Deslandes e Gomes (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa analisa as ações valores e atitudes que não podem ser calculadas. Este tipo de pesquisa, segundo Moreira (2006, p. 73) “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Ela descreve o comportamento humano e social, num determinado contexto e num determinado tempo, ressaltando os elementos culturais que envolvem e são envolvidos com o objeto de estudo. “A abordagem qualitativa se fundamenta na relação entre o mundo real e o subjetivo, há uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2006, p.78),

Nessa abordagem, o pesquisador atua evidenciando o significado social das partes observadas no seu contexto de existência, onde se agregam ganham sentidos. A presença do investigador demanda respeito às particularidades e ações, ao dito e ao implícito nos elementos sociais que perquire. Na condução da pesquisa, o pesquisador busca um preparo

para absorver os elementos diversos sem contaminar-se com aparências ou superficialidades, mantendo o foco no fenômeno estudado em sua completude.

O trato com os elementos sociais que dão sentido ao nosso objeto de estudo nos fez perceber as prerrogativas do estudo qualitativo. Nesse sentido, vimos que os nossos objetivos validam um estudo qualitativo descritivo, uma vez que nosso interesse maior foi descrever o fenômeno social que é a prática docente para crianças pequenas na Escola Municipal Heli Nunes na cidade de Picos Piauí.

Abrolhamos uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, desvelando as características da atuação docente das professoras da EI. É o método de pesquisa que observa, registra, analisa, descreve e correlaciona fatos e fenômenos sem manipulá-los. Ordinalmente busca deparar a frequência com que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores. Também se pode dizer que descreve as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para Martins (1994, p. 28) pesquisa descritiva “tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos”.

Em nosso itinerário, seguimos os preceitos da pesquisa qualitativa descritiva e nos debruçamos sobre a prática docente na educação infantil, registrando fatos observados, assim como, contextos, relações e interações pessoais, atitudes, considerando a dinâmica da sala de aula e a rotina organizada pela escola. Sentir a realidade concreta e estar próximo das pessoas é uma potencialidade da pesquisa qualitativa, pois isso contribui para o enriquecimento da investigação e eventualmente favorece e facilita na obtenção de bons resultados.

Essa abordagem torna possível a coleta de dados utilizando técnicas que transpareçam a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Richardson (1999, p. 82), relata que “a abordagem qualitativa, além de ser uma opção do pesquisador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”. Contudo, vale dizer que o fenômeno social é complexo e carregado de subjetividades.

Nessa raia larga a prática docente na educação infantil, embebida nos sentidos e significados delimitados pelo seu contexto social, histórico e político. Uma prática social e subjetiva, pois é produzida a partir das concepções trazidas pelas pessoas que a produzirá. Sua complexidade é a própria natureza de sua essência social. Logo, sua descrição demanda um processo de observação e experimentação cauteloso, elaborado e objetivo.

Com a intensão de descrever a prática docente na educação infantil organizamos um plano de investigação e elegemos as estratégias investigativas. Sabendo que toda pesquisa

científica deve seguir um roteiro, uma sequência de etapas, optamos por definir os procedimentos da investigação.

Para conhecer um pouco mais nosso objeto de estudo, decidimos realizar a observação associada à aplicação de questionário misto. Nos dois roteiros versamos sobre elementos delineadores da prática docente de professoras da educação infantil.

Vimos, numa panorâmica geral, a observação como o instrumento de coleta de informações apropriado para nossa proposta, pois é, seguindo a definição de Marconi e Lakatos (2003, p. 190), “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”. A nossa vista no contexto observado nos permitiu fazer apreensões de elementos naturalizados, marcas do trabalho docente dentre outras variáveis que se associam na constituição das práticas docentes observadas.

Nessa perspectiva, nossa interação curiosa com o contexto observado nos conduziu à concretização da observação participante. A observação participante ou observação ativa, conforme Gil (1994) consiste no tipo de observação na qual existe a real participação do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.

O que vimos trouxe informações importantes, essenciais, porém, outros subsídios precisavam ser alcançados, então, associamos à observação a técnica do questionário, do tipo misto, ou seja, com perguntas abertas e fechadas. Essa técnica foi selecionada considerando o seu potencial enquanto instrumento complementar. Usamos o questionário trilhando as ideias de Fiorentin e Lorenzato (2007, p. 117):

Os questionários podem servir como fonte complementar de informações, sobre tudo na parte inicial e exploratória da pesquisa. Além disso, eles podem ajudar a caracterizar e a descrever os sujeitos do estudo, destacando algumas variáveis como idade, sexo [...].

Por outro lado, destacamos que as potencialidades do uso do questionário favoreceram o andamento do estudo, especialmente porque é uma técnica que não requer a presença do pesquisador para a sua realização. Assim, advogamos que as questões foram elaboradas com intencionalidade de registrar informações pertinentes para definir um perfil indenitário das professoras participantes e, também, revelar aspectos relevantes à compreensão da prática docente estudada.

Na próxima estação cuidamos das informações registradas a partir da realização da observação participante e das respostas obtidas através do questionário misto. Esses registros

foram lidos sucessivas vezes e então analisados com criterioso cuidado. O trato, e análises das informações constituíram-se na análise de conteúdo ancorada nas preciosas contribuições de Bardin (2006, p. 38), definindo-a como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A análise de conteúdo constitui um método de pesquisa adequado para descrever e interpretar os elementos constituintes da prática docente em salas de aula da educação infantil, nos possibilitando fazer (re) interpretações e nos permitindo uma compreensão das mensagens e dos seus significados num plano que vai afora de uma leitura comum. Com procedimentos específicos, a análise de conteúdo, é um instrumento de alcance amplo dos sentidos e significados das informações coletadas.

Nosso mirante foi o espaço físico da Escola Municipal Heli Nunes Heli Nunes. Escolhemos essa escola para ser nosso campo de estudo devido à nossa experiência em atividades curriculares realizadas na mesma. Em outras vivências de nossa formação acadêmica, pudemos observar algumas particularidades das ações docentes acontecidas nessa escola.

Essas situações trouxeram inquietações que foram se aprofundando à medida que nosso interesse pessoal e profissional sobre a prática docente na educação infantil foi amadurecendo. Dessa forma, visitamos a escola consecutivas vezes, traçamos planos de aproximação com a comunidade escolar e no momento oportuno investimos na solicitação de permissão para realizarmos nosso estudo de conclusão do curso.

Dito isso, explicamos que sendo a Educação Infantil o centro de nossas inquietações investigativas, nos propusemos a realizar este estudo desvelando aspectos marcantes da prática docente de professoras que trabalham com as crianças pequenas na instituição educativa apresentada acima.

Na próxima estação, registramos detalhadamente os nossos procedimentos investigativos, ou seja, falaremos sobre as técnicas utilizadas para coleta das informações.

2.2. TÁTICAS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E QUESTIONÁRIO

A coleta dos dados inicia-se com a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas estabelecidas na etapa anterior. Portanto, nesta etapa da pesquisa, já se tem os instrumentos de coleta de dados elaborados, a população e amostras definidas.

A coleta de dados constitui uma etapa muito importante da pesquisa de campo, por esse motivo deve ser planejada e executada com rigor científico. Na colheita, a esquematização das ações favorece o desenvolvimento do estudo. É essencial que o pesquisador esteja preparado e que seus instrumentos de coleta de dados estejam prontos para serem utilizados. Nessa conexão, seguimos as exigências da pesquisa científica realizando a coleta de dados com observação participante e aplicação de questionários mistos.

Começamos nossa empreitada com estratégias de aproximação da comunidade escolar, conforme explicitamos anteriormente. Na visita inicial fizemos uma apresentação de nossa proposta de estudo e solicitamos permissão ao gestor da escola para concretizarmos nosso plano investigativo. Seguidos esses protocolos, abordamos as professoras e lançamos o convite com os necessários esclarecimentos sobre a temática, os objetivos e os procedimentos do estudo.

Nessa feita registramos os aceites e agendamos em acordo com o calendário letivo, a data precisa para começarmos as observações. Ressaltamos que além dos esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos, nos preocupamos em acordar com as referidas professoras a preservação de suas identidades com a utilização de codinomes. Essa preocupação registra o nosso atendimento aos princípios éticos da pesquisa científica.

Retornamos à escola para início das observações e entrega dos rotários de perguntas abertas e fechadas, ou seja, nosso questionário misto. Considerando que o período das observações se estenderia por um mês, decidimos marcar a data de devolução do instrumento respondido em função de nossa estadia a escola, e na sala de aula específica, ou seja, marcamos o recebimento de acordo com a nossa observação em cada uma das salas. Nas estâncias seguintes, passamos a esmiunçar detalhes de cada uma das técnicas utilizadas.

Começamos a esquadrinha implementando nosso plano de observação atendendo os acordos firmados com as professoras e vislumbrando apreensão de elementos cotidianos reveladores de fatos pertinentes aos interesses do estudo realizado. Nessa enseada, Gil (1999) destaca que na observação os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação, sendo considerada uma vantagem, em comparação aos demais instrumentos. Outras vantagens na realização da observação estão nos escritos de Gil (1999, p. 111) e Marconi e Lakatos (2003, p. 191-192): “possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos; propicia a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais; permite obter dados não contemplados em questionários e entrevistas”. Nessa proposta, optamos pelo questionário.

Observamos cada uma das salas de aula da educação infantil da escola por um período de cinco dias, permanecendo integralmente no horário das aulas no turno da tarde. Nessa fase procuramos perceber as características do contexto pertinentes aos interesses de nosso estudo, bem como direcionar nosso olhar para aspectos relevantes das ações didáticas pedagógicas abordadas naqueles espaços. Maternal I e II, infantil I e infantil II.

Na primeira turma, (FOTO 01), funciona o maternal I e II. Nessa sala há duas docentes, sendo uma professora titular, e uma auxiliar, atendo onze alunos com faixa etária de dois a três anos. A sala de aula é grande, arejada, com mobílias compostas por cadeiras e mesas pequenas, sendo que o espaço era dividido com outras carteiras maiores, uma mesa para as professoras e duas cadeiras grandes, uma caixinha de som, não havia ventiladores, porém tinha uma janela grande que permanecia aberta. Nas paredes, já deterioradas por falta de manutenção, havia um cartaz que falava sobre as formas geométricas. A sala não havia recursos visuais dispostos no espaço, e a exposição dos conteúdos acontecia através de imagens que elas mesmas desenhavam no quadro branco de acrílico. Observamos que as atividades didáticas se limitavam pela escassez de recursos.

FOTO 01: TURMA DO MATERNAL I E II



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA (2015)

A rotina diária começava as 13:30 h, quando as crianças chegavam eram acolhidas pelas professoras e brincavam aleatoriamente correndo até a hora do lanche as 14:40 h. O lanche era servido na sala e logo em seguida as crianças recebiam uma atividade xerocada para ser

realizada em sala. Encerrada a atividade eles continuavam brincando até a hora de ir para casa a partir das 17:00 h quando os pais e responsáveis chegavam para pega-los. Somente algumas vezes as professoras enviavam tarefas para casa. Essa rotina repetia-se diariamente e na fala das professoras não era possível realizar outras atividades como brincadeiras orientadas porque só havia um jogo disponível e elas sentiam dificuldades para organizar o brinquedo no final da atividade. Sobre o cuidado com as crianças no maternal I e II, registramos que as professoras elas eram atenciosas na medida do possível assegurava o bem-estar das crianças.

Na sala 02 funciona o Infantil I, com apenas uma professora e dez alunos de 4 (quatro) anos de idade. A sala era mediana, possuía uma mesa para professora com cadeira e duas mesas pequenas, algumas cadeiras também pequenas, outras mesas que eram usadas para colocar as bolsas e alguns materiais dos alunos. Nas paredes havia várias atividades espalhadas, também pelo quadro e ainda um varal que ficava por cima das crianças. O conteúdo era explicado e exemplificado por meio de desenhos e escritos no quadro e pelos cartazes colados na parede. As crianças do Infantil I dispunham de várias atividades fotocopiadas.

FOTO 02: TURMA DO O INFANTIL I



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA (2015)

Após o termino da tarefa a professora deixava as crianças descansarem sentadinhos nos seus respectivos lugares aguardando a próxima atividade a ser realizada pela turma.

As crianças do Infantil II chegavam à escola entre 13:00 h a 13:30 h, os pais deixam os alunos na sala e lá permanecem durante a tarde inteira, as vezes eles saem para lanche no refeitório. O lanche era servido logo após o do maternal I e II. No segundo horário eles continuavam com a mesma rotina do primeiro horário. E de acordo com nossas observações a professora era muito afetuosa e bastante atenciosa com as crianças.

O momento de ludicidade acontecia sempre com as crianças sentadas nos seus respectivos lugares, até porque a sala não tinha espaço suficiente para realizar de outra forma.

Na sala 03, funciona o infantil 02, com dez alunos de cinco anos. Eles chegavam no mesmo horário do maternal e do infantil I. O espaço da sala era mediano, possuía mesas, individuais para cada criança, uma mesa com cadeira para a professora. Nas paredes havia poucas atividades e alguns cartazes que auxiliava a docente na hora de explicar o conteúdo.

As crianças do infantil II ficavam parte do tempo em sala, possuíam livros e cadernos e passavam boa parte do tempo realizando atividades no livro e no caderno e só de vez em quando realizavam alguma atividade fotocopiada.

FOTO 03: O INFANTIL II



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA (2015)

Na hora do lanche eles saíam para o refeitório e brincavam um pouquinho, depois voltavam para a sala de aula e continuavam com a mesma rotina do primeiro horário. Mesmo com tantas atividades conteudistas, pudemos notar que a docente era bastante carinhosa e atenciosa para com seus alunos. Logo após o lanche dos menores eles saem para lancharem no local próprio para as crianças lancharem.

Integramos a técnica de observação ao questionário misto (APÊNDICE A) aplicado com o propósito de identificar elementos sobre a formação e a prática docente, as concepções das professoras sobre a infância, a educação infantil bem como aspectos sobre os desafios e as possibilidades dessa etapa escolar para o desenvolvimento das crianças pequenas.

Atendendo às orientações para o uso de questionário na pesquisa qualitativa, seguimos um protocolo que respeitou a disponibilidade das professoras e em consideração à essa premissa direcionamos as demais etapas de uso do instrumento. Solicitamos agendamento da entrega e expusemos os objetivos do uso da mesma.

Nessa disposição justificamos a escolha do questionário, ponderando o objetivo de identificar as marcas da prática docente na educação infantil na escola Municipal Heli Nunes traçando um perfil identitário das profissionais envolvidas, apresentado no QUADRO 01 na sessão que trata dos sujeitos da pesquisa.

No próximo tópico trataremos das características do campo de pesquisa, dos colaboradores, e o perfil identitário de cada uma das docentes para uma melhor compreensão do nosso estudo.

2.3. MIRANTE: CAMPO DE PESQUISA

A escola, campo desta investigação, está vinculada à rede municipal, e está situada na Avenida Simão Sirineu S/N, bairro Paraibinha/Pantanal, zona rural da cidade de Picos– Piauí. Foi fundada durante o governo do prefeito Gil Marques de Medeiros. A Escola Municipal Heli Nunes (FOTO 04) foi fundada pelo senhor Heli Nunes, e recebeu o seu respectivo nome em homenagem ao fundador. A priori, funcionava numa residência apenas com algumas turmas de infantil e uma de primeiro ano, ela ainda não era municipal, era apenas uma instituição filantrópica e só em 2005 foi municipalizada e a funcionar no prédio da escola estadual Julieta Neiva Nunes, no primeiro mandato do prefeito Gil Marques de Medeiros.

A instituição é um órgão público, funciona apenas no turno da tarde, pois o prédio pertence ao estado do Piauí. A instituição escolar atende 120 alunos, possui 13 professores sendo que dois deles tiram o horário pedagógico, que de acordo com a LDB, no inciso V, do

artigo 67 da lei 9394/96 institui que o horário pedagógico é um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho”. Todos os professores possuem o ensino superior.

Possui também 01 diretor que é servidor das duas redes, 01 secretária, 01 vigia, 01 zeladora que também atua como merendeira. A equipe de servidores da escola é composta por 09 (nove) professoras, 02 (duas) professoras auxiliares, 01 (um) vigia 01 (um) diretor, 01 (uma) secretária, 01 (uma) merendeira. O diretor da escola, o professor José Gilberto Neiva Teixeira, eleito através de eleições diretas, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

FOTO 04: FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL HELI NUNES



FONTE: ARQUIVO PESSOAL DA PESQUISADORA (2015)

2.4. GUIAS: DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa que desenvolvemos teve como fio condutor algumas inquietações sobre a prática docente na educação infantil. Esse impulso nos levou ao encontro de experiências reais, na escola, em sala de aula, com professoras da primeira infância. A relação desse contato com os objetivos traçados em nossos planos de estudo marca a importância da

participação de quem vai pesquisado, ou de quem pode contribuir para elucidações primordiais de elementos que falam sobre aquilo que está sob investigação.

Em nossa embrenha, participaram enquanto colaboradoras, 4 (quatro) mulheres experientes na docência na educação infantil, selecionadas especialmente por serem professoras nas turmas de Maternal, Infantil I e Infantil II. Convidadas a contribuir com um estudo sobre o trabalho que desenvolvem no contexto da escola. Voluntárias que descreveram, muitas vezes sem falar, o fenômeno que se constituiu objeto de nosso estudo. Dessa maneira, historiamos que entender as concepções sobre a docência na educação infantil, ultrapassa o registro dos enunciados apreendidos durante a nossa observação.

Assim, nas pistas de Bakhtin (1979), o sentido pode estar na língua, no fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, a própria pessoa observada, que fala ou que age, cria e recria o que cada pessoa tem internalizado em sua visão de mundo. Conforme Bakhtin, a palavra se dirige, ou seja, enquanto elegemos os critérios para selecionar as professoras participantes do estudo, por outro lado, nas ideias do autor, as professoras, ao aceitarem nossa solicitação, também fizeram uma escolha. Ao aderirem à pesquisa, elas escolheram informar sobre suas vivências docentes.

Em outra via, assinalamos que as pessoas que participam dos estudos, colaboram e interagem, tem papel muito importante para o desenvolvimento de toda investigação. Com papel primordial, os sujeitos da pesquisa devem ser estudados, atendendo aos propósitos específicos de cada situação. A importância de estudar os indivíduos que participam da pesquisa é reforçada por Chizzotti (2001, p.83) que afirma que, “todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”. Nas letras desse enunciado acrescentamos que nossa preocupação esteve direcionada à temática estudada, e nesse sentido, julgamos pertinente traçar perfil identitário (QUADRO 01) das professoras colaboradoras aplicando um questionário misto, seguindo os protocolos apresentados anteriormente.

QUADRO 01: PERFIL IDENTITÁRIO

CODINOME	CRIATIVIDADE	LUDICIDADE	SOLIDARIEDADE	SENSIBILIDADE
FAIXA ETÁRIA	ACIMA DE 30/ANOS	ACIMA DE 30/ANOS	ATÉ 20 ANOS	ATÉ 20 ANOS
FORMAÇÃO	PEDAGOGA	PEDAGOGA PSICOPEDAGOGIA	PEDAGOGA PSICOPEDAGOGIA	LETRAS PORTUGUES EDUCAÇÃO ESPECIAL E LIBRAS
EXPERIÊNCIA DOCENTE	20-30/ANOS	10-20/ANOS	ATÉ 10 ANOS	10-20/ANOS
SALA DE ATUAÇÃO	MATERNAL	MATERNAL	INFANTIL I	INFANTIL II

FONTE: DADOS DO QUESTIONÁRIO MISTO (2015)

O grupo de professoras é heterogêneo, mas de forma geral, podemos visualizar que são experientes, ou seja, atuam na docência há pelo menos 10 (dez) anos e tem faixas etárias distintas, sendo que uma professora tem mais de 20 (vinte) anos de experiência e duas delas tem mais de 10 (dez) anos de experiência.

Nas salas de Educação Infantil da Escola Municipal Heli Nunes identificamos que há 02 (duas) turmas de maternal, 01(uma) turma de Jardim I e 1 (uma) do Jardim II. As professoras titulares dessas turmas, colaboradoras deste estudo, formam dois grupos etários. No primeiro, 02 (duas) professoras tem mais de 30 anos, e no segundo as demais tem até 20 anos.

A. formação das professoras é um dos aspectos considerado essencial para atendimento dos objetivos desse estudo. Entre as 04(quatro) docentes, 01 (uma) não atende às orientações legais, no que tange a formação para atuação na Educação Infantil, ou séries iniciais do Ensino Fundamental. Atentamos que a turma que está sob seu comando é o Infantil II, ou seja, última etapa da Educação Infantil. As outras 03 (três) professoras são pedagogas e dentre estas, 02 (duas) tem pós-graduação em psicopedagogia.

As informações referentes à prática docente foram associadas às nossas percepções na etapa de observação. Esses dados serão apresentados na discussão desse alcance logo mais adiante, com as necessárias análises e reflexões, uma vez que na próxima baliza discorreremos sobre os procedimentos de análise de dados.

2.5 ESPECTROS: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A etapa de análise dos dados é importante, pois é o momento em que o pesquisador pode avaliar seus procedimentos e informações coletadas, analisando se as mesmas conseguiram atingir os objetivos da pesquisa e comprovar a sua eficácia.

Segundo Bardin (1977, p.31), a Análise de Conteúdo é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos”, ele permite ao pesquisador compreender os rumos que a pesquisa toma de acordo com os instrumentos apropriados para cada investigação em questão.

Nessa etapa o pesquisador pode entender as características específicas que permitiram a ele chegar a informações e resultado a partir de um roteiro pré-estabelecido pelo pesquisador que aos poucos foi se interligando e tornando-se informações concretas e complementando o resultado do trabalho, atingindo todos os objetivos do pesquisador.

Nossa opção neste estudo é análise de conteúdo seguindo os pressupostos de Bardin (2009), pois segundo ela, a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

É por meio dessa análise que podemos compreender as informações obtidas e os resultados alcançados por meio dos objetivos traçados pelo pesquisador. Em outra pauta, Bardin (1977, p. 38) evidencia a ideia de que “o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados [...] relativamente a outras coisas”. Cuidamos de observar as respostas colocando em evidência o local a partir do qual o interlocutor se apresenta.

CAPÍTULO III – EM NOSSOS OLHOS: A PRÁTICA DOCENTE NA SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.



O olhar atira o desejo de ler o implícito, busca o que não é aparente. É justamente aquilo que o jogo de sombras e luzes revela e esconde que o olhar quer ver

Ghedin

Neste capítulo expomos nossas reflexões sobre os achados no estudo. Falamos sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil, burilando o pilar de orientação curricular, brincar; na sequência contemplamos outro pilar que é o cuidar enquanto desafio essencial com essa etapa da educação básica e encerramos a discussão tecendo reflexões sobre a importância do pilar educar crianças pequenas, privilegiando as particularidades da infância.

A escola funciona com 03 (três) turmas de infantil, 05 (cinco) turmas de fundamental com 120 (cento e vinte) alunos no turno da tarde. As dependências físicas da escola agregam 09 (nove) salas de aula, 04 (quatro) banheiros, uma cozinha, um depósito, secretária, diretoria e sala de professores (que funciona no mesmo espaço), quadra esportiva, área coberta, refeitório, corredores espaçosos, laboratório de informática e biblioteca. As salas de aula, por sua vez, possuem carteiras (em bom estado de conservação), nem todas as salas os quadros brancos são grandes, mesa e cadeira para professor e ventiladores.

A escola possui documentos norteadores para melhor construção de sua autonomia, dentre os quais destacamos o PPP, analisando o mesmo foi possível perceber que o mesmo não consta informações básicas como estrutura física e quadro funcional da escola, por este motivo as informações foram repassadas pelo diretor, o senhor Gilberto.

Os materiais de apoio disponíveis aos professores são apenas atividades fotocopiadas e os próprios livros. No que se referem à educação infantil, as salas não possuem brinquedos ou materiais didáticos que possam dinamizar as aulas, fazendo com que as crianças fiquem dispersas boa parte do tempo.

Descrito nosso campo de pesquisa, passamos a registrar algumas informações sobre as professoras que trabalham na educação infantil. Já dito no desenvolvimento dessa escritura, reforçamos que o grupo de colaboradoras foi definido em função da questão norteadora e dos objetivos do estudo. Assim, convidamos todas as professoras da EI da Escola campo da pesquisa e tivemos pleno aceite das mesmas. Solicitamos uma pausa para esclarecer que na escola não há docentes do sexo masculino, daí nossas referências as pessoas participantes sempre na voz feminina. Pousamos no próximo galho, algumas letras sobre sujeitos da pesquisa, nesse caso, docentes da EI na Escola Municipal Heli Nunes.

3.1 SABERES E FAZERES: BRINCANDO DE FAZER REFLEXÃO

A prática docente demanda a mobilização de saberes muitos e diversos. Em cada contexto, nível, etapa, ou modalidade de ensino, o ser professor precisa apropriar-se de conhecimentos que possam contribuir tanto para aprimoramento do ser fazer, quanto para sua reflexão sobre o que está fazendo.

Desse modo, dizemos que na Educação Infantil, os saberes do ser professor na infância, estão em sintonia com a compreensão da própria infância, logo, é necessário compreendê-la, saber quem é a criança, assim como se dá seu desenvolvimento e aprendizagem, preconizando a integração do brincar, cuidar e o educar. Essa tríade forma os pilares dessa etapa da Educação Básica.

Diante dessas considerações apresentamos nossa primeira composição de registros obtidos na realização da observação participante e dos dados colhidos no questionário misto. As inferências sobre as concepções de infância, criança e a importância do brincar e da educação infantil no desenvolvimento das crianças. A seguir apresentamos traços dos nossos registros:

É de grande importância para a formação, pois é o alicerce para a vida profissional e familiar (Criatividade).

É importante para o desenvolvimento social, psicológico e intelectual, além de contribuir para uma aprendizagem saudável e significativa (Ludicidade).

É importante para o desenvolvimento psíquica e motora da criança, a socialização com outras crianças permite um desenvolvimento muito maior (Solidariedade).

É importante por desenvolver aspectos social, cognitivo, psicológico e motor da criança, sendo relevante para o desenvolvimento da aprendizagem como todo. (Sensibilidade).

As letras da professora Ludicidade revelam uma dimensão da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento pleno das crianças. Na perspectiva de desenvolvimento apresentada, defendemos uma prática docente capaz de articular as diversas linguagens da criança: oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial, de modo a atender as necessidades da criança: físicas, emocionais, intelectuais e sociais. Nessa linha os pontos da professora Solidariedade e Sensibilidade se encaixam com harmonia.

Conforme aponta o artigo 29 da LDB “a educação infantil 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”. Nesse

sentido, o trabalho da professora de educação infantil exige uma competência polivalente e conhecimentos específicos, que integrem o cuidado e a educação em sua prática docente focando a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança pequena, o que significa dizer.

[...] que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação (RCNEI, 1998, p. 41).

Por sua vez a professora a professora Criatividade contempla a formação como um subsídio para a vida. Embora não tenha sido específica, entendemos que os subsídios contemplam as múltiplas aprendizagens proporcionadas por um fazer competente. Logo, relacionamos essa demanda aos saberes da docência, que são plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2010), saberes da experiência.

A instituição de Educação Infantil se constitui num espaço de educação e socialização por excelência, que cumpre papel de promover o cuidar e o educar da infância e o favorecimento da inserção da criança nas relações éticas e morais que permeiam a sociedade que as cercam. Nesse contexto os profissionais docentes desenvolvem-se enquanto profissionais e à medida que a identidade docente vai se constituindo, cada profissional vai elaborar saberes que serão articulados no cotidiano, retomados, reavaliados.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos “saberes dos professores”, referidos por ela como “saberes da docência”, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Recorremos às orientações que preconizam a percepção da criança enquanto ser social. Enquanto ser social e de direito, a criança deve ser contemplada com uma prática pedagógica que propicie a construção do conhecimento e o afeto, bem como o desenvolvimento integral, tendo em vista interações sucessivas de valores, cultura, conhecimentos sociais, entendimentos de representações, relações intra e interpessoais, num processo de humanização da criança e transformação desta em cidadã do mundo.

Nessa via, o REDIN (2000), deteria que o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

O lúdico é um típico divertimento da infância, é uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. A atividade lúdica está diretamente relacionada com a pré-história de vida. É, antes de qualquer coisa, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida. (TEIXEIRA, 2013, p. 53).

É importante a reflexão sobre a fase de vida e respeitar que é o período qual de desenvolvimento de habilidades e competências físicas, emocionais e intelectuais, imprescindível para um bom desempenho da vida adulta, caso não seja efetivo pode comprometer seriamente ou limitar tais capacidades.

A relação cuidar educar foi escolhida para representar o emaranhado dos desafios da Educação Infantil que os nossos olhos alcançaram no estudo. Sobre esses achados discutiremos na próxima sessão.

3.2. DESAFIO: CUIDANDO DO QUE É ESSENCIAL

Um dos grandes desafios a ser superado na educação infantil é colocar a criança como sujeito de direitos, produtor de cultura, especialmente para a escola, para a professora que atua na sala de aula desse nível escolar. Nessa trilha, a criança tem direito à educação de qualidade, de ser atendida em suas potencialidades e ser estimulada a desenvolver-se integralmente. A prática escolar deve respeitar o fazer educativo alicerçando-se no equilíbrio entre cuidar e educar.

Na proposta oficial do MEC - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil,

[...] 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 acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social cultural. Neste processo, a educação poderá 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, p.23).

O cuidar é entendido como

[...] 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 [...]. 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 veículo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p.24-25).

Pousamos nossos interesses na abordagem da relação cuidar educar na Educação Infantil, e propomos algumas reflexões às nossas participantes. Seus registros estão a seguir evidenciados.

As principais são dedicação, paciência, companheirismo e uma boa orientadora (Criatividade).

Seguimos o livro próprio para o maternal, além de atividades lúdicas. (Ludicidade).

A orientação é trabalhar coordenação psíquica e motora, através de atividades lúdicas. (Solidariedade).

Trabalhar com responsabilidade, cumprindo o real papel de educador, (Sensibilidade).

Cuidar das crianças é uma dimensão muito simples de ser compreendida, porém, acaba sendo interpretada de muitas maneiras, algumas equivocadas. O cuidar refere-se às atividades diárias de higiene, sono, alimentação, assim como organização, asseio do lugar e dos materiais, ou mesmo o respeito construído na convivência com as outras crianças. É inconcebível educar crianças pequenas, sem priorizar essa necessidade básica, ser cuidada e aprender a cuidar também. Por outro lado, simultaneamente, a criança precisa da educação para poder desenvolver suas atividades sociais, culturais, com sensibilidade e sapiência para não anular a imaginação e a fantasia, a afetividade e a brincadeira.

Nesse bojo, ressaltamos a opinião da professora Sensibilidade, no que tange o real papel docente. A professora Solidariedade faz alusão à ludicidade, enquanto que Criatividade fala de dedicação e paciência, assim como Ludicidade.

Pronunciamos que cabe ao educador da Infância não permitir a dissociação entre cuidar e educar. Dessa forma, o profissional necessita ser capaz de utilizar os conhecimentos sistematizados historicamente, de modo a fazer uma transposição didática à faixa etária, com intuito de atender as demandas socioculturais e infantis, formando o indivíduo em sua totalidade, demonstrando competência polivalente.

Nesse cenário, cuidar e educar tornou-se não só o objetivo da educação de crianças de 0 a 6 anos, mas também sua especificidade, a partir das propostas e proposituras, bem como das políticas educacionais para a infância. Assim, dentro dessa perspectiva formativa dual, porém indissociável tem-se um tripé de direitos que se esboça para esta etapa: brincar, criar e aprender que devem ser pilares da práxis educativa com crianças.

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem-se constituído no pano de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. Educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos supões definir previamente para que isto será feito e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, visando a inclusão das crianças e de suas famílias em uma vida de cidadania plena. (TEIXEIRA, 2013. p. 76).

Para as crianças pequenas tudo é novo, devendo ser trabalhado e aprendido. Não são independentes e autônomas para os próprios cuidados pessoais, precisando ser ajudadas e orientadas a construir hábitos e atitudes corretas, bem como estimuladas na fala e no aprimoramento de seu vocabulário. A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e tem sua importância defendida em vários campos de estudos e pesquisas sobre educação. Além desses aportes, há uma legislação e um conjunto de dispositivos de orientação curricular que reforçam essa importância.

Desse modo, na última sessão desse capítulo falamos sobre a importância da Educação na Infância.

3.3 IMPORTÂNCIA: EDUCANDO A CRIANÇA NA INFÂNCIA

A Constituição de 1988, pela primeira vez, estabeleceu que a Educação Infantil é um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado. Desde a promulgação da Carta Magna, muitos movimentos têm se destacado em busca da concretização desse direito. Nessa tessitura, respeitando os avanços e conquistas dos dispositivos legais e do processo de universalização da educação básica, queremos tecer reflexões sobre os desafios da educação na infância no contexto escolar.

Nosso ponto de partida é o chamado para uma prática docente ampla, polivalente, interdisciplinar e integradora, enquanto necessidade peculiar da ação docente na infância. Nessa baliza, Kramer (2003) enfatiza a intrínseca relação entre educar e cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui, tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. A

mesma autora recomenda que o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que se está atuando.

Essas postulações são essenciais para abordarmos as expressões de nossas colaboradoras, no que diz respeito aos desafios encontrados na prática docente.

São vários os desafios, desde a postura do educador até integração do educando. (Criatividade).

O maior desafio é o nosso sistema e o meio social em que cada um vive. (Ludicidade).

São vários, a falta de material didático e lúdico. O professor tem que ser dinâmico e criativo. (Solidariedade).

Um espaço que proporcione uma vivência significativo, com materiais didáticos diversos e de qualidade. (Sensibilidade).

Criatividade aponta o papel do professor, a postura em busca de uma integração. Suas palavras repousam na sombra da contribuição de Forest & Weiss (2003) ao explicarem que as instituições de Educação Infantil devem incorporar, de modo integrado, as funções de educar e cuidar com qualidade advinda de estudo, dedicação, cooperação e cumplicidade de todos os envolvidos, buscando-se entender e valorizar o que cada criança sente e pensa; o que sabe sobre si e sobre o mundo. Essa qualidade dar-se-á em função das concepções, interações e ações sociais e pedagógicas, que ocorrem em todos os ambientes da escola.

As situações de educar remetem às situações de cuidado, auxiliando o desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, bem como das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, estéticas e éticas.

A base do cuidado humano 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 (RCNEI, 2001, p.24).

Ainda nessa pauta, considerando a ação do professor na sala de aula referenciada por conhecimentos plurais que lhes deem autonomia para organizar e reorganizar um trabalho coerente com os princípios da educação infantil, demonstrando efetivamente preocupação com a sua atuação para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, Freire (2003) evidencia que a educação carece de uma prática humanizadora, que vise o sujeito histórico e social.

Nesse ponto, enalteçemos a preocupação da professora Ludicidade que apresenta as condições sociais como desafiadoras pois essa inquietação contribuirá para uma atuação mais

adequada, mais amorosa e respeitosa. Adiante desse relato ponderamos que é essencial o desenvolvimento de uma prática voltada para a construção da cidadania. É importante reconhecer no contexto social as possibilidades para afirmação da identidade cultural. A diversidade cultural tão marcante no contexto social que a criança experimenta deve ser um subsídio para a prática pedagógica.

Em relação aos desafios, encontramos a queixa da escassez de recursos e a necessidade de mais ludicidade nas falas das professoras Solidariedade e Sensibilidade. Nessa trilha, ensinar as crianças dentro de um processo lúdico é uma maneira de envolver melhor nas atividades escolares, desenvolvendo assim seu potencial de inventar sua própria maneira de resolver os problemas diários. E isso condiz com a ideia de Coll (1996), quando afirma que:

A aprendizagem contribui para o desenvolvimento na medida em que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender.

Por outro lado, retornando aos depoimentos das professoras endossamos que o desafio cotidiano reside nas dificuldades de trabalhar em espaços precarizados, sem infraestrutura, sem materiais e sem valorização profissional. No ofício de ser professora na educação da infância esses obstáculos são potencialmente fortes. Ter uma educação de qualidade desde a Educação Infantil é um direito da criança, pois tal educação poderá se constituir num entrave ou num facilitador para seu desenvolvimento e aprendizagem no decorrer de sua trajetória escolar. Dessa forma, "[...] é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso" (Brasil, 2001).

Nesse viés, dizemos que papel do profissional de Educação Infantil é ser um incentivador e estimulador da criança, mediador do conhecimento criando possibilidades de compreensão e aprendizagem, bem como construção do conhecimento de forma interativa e formação de vínculo. Paralelamente, esse profissional deve conhecer, dominar os conteúdos e fazer a transposição para as crianças, entender a dinâmica familiar e o contexto do aluno, ser dinâmico, criativo, aberto a mudança, crítico-reflexivo e comprometido com o processo formativo de educar e cuidar.

Essas linhas seguem essa suave abordagem. Nos pontos finais acolho reflexões inconclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



"Nada posso fazer: parece que há em mim um lado infantil que não cresce jamais".

Clarice Lispector

Delineamos nessa textura os passos de nosso estudo sobre os saberes e fazeres da Educação Infantil, partindo da questão norteadora: Quais as características e as marcas no desenvolvimento das crianças dos Saberes e fazeres da prática docente de professoras da Educação Infantil na Escola Municipal Heli Nunes em Picos-PI?

Arrazoamos a necessidade de apresentar escrever sobre os aspectos legais, históricos e pedagógicos da Educação Infantil, abordando as concepções sobre a infância e sua relação com a educação escolar, as compreensões e demandas sociais além dos desafios e dos saberes da docência na educação infantil. Traçamos esses fundamentos teóricos com subsídios de autores como: Brejo (2007), Silva (2000), Novoa (1992), Pimenta (1997), Trdif (2010), Craidy (2001), Barbosa (2002), Teixeira (2013), Machado (2005), Oliveira (2002), Kramer (2006), Forest (2003), Chizzotti (2006), Richardson (1999), Arroyo (1994), Guarnieri (2005) dentre outros.

Justificamos a discussão abordada relacionando-a aos interesses do estudo realizado, ou seja, aos nossos objetivos e procurando esclarecer ao leitor o quanto é importante a educação infantil na vida das crianças e que a sua prática deve ser sempre bem planejada e executada.

Em busca dos objetivos propostos desenhamos nosso percurso metodológico a partir da abordagem qualitativa tipo descritiva, consumada pela aplicação de questionário misto e realização de observação participante. Com os registros da análise de conteúdo pautamos as reflexões sobre os achados da pesquisa em três sessões. Falamos sobre os saberes e fazeres: brincando de fazer reflexão; desafio: cuidando do que é essencial e importância: educando a criança na infância.

Sobre os saberes e fazeres da docência na Educação Infantil, as colaboradoras expressaram que é muito importante proporcionar atividades diferenciadas para que as crianças possam realmente ter uma aprendizagem eficaz, mas que pelo fato de a escola não disponibilizar recursos, essas atividades se tornam cada vez mais escassas na educação infantil.

Nas falas e nas observações realizadas percebemos que a relação cuidar-educar nessa fase da vida escolar apresenta-se como um desafio, pois para que isso aconteça, é necessário um trabalho diferenciado e isso requer tanto um preparo pedagógico, quanto recursos além de empenho por parte do educador.

Criatividade, a docente do infantil II, aponta em sua fala que a Educação Infantil é importante pois além de ser o primeiro contato a criança com a escola, é a etapa escolar que desperta na criança vários sentidos.

Diante dessas expressões voltamos aos objetivos traçados e para a investigação e dizemos que os enlaces sobre os saberes e fazeres da docência de professoras da Educação Infantil passa por determinantes da formação, da experiência e das relações sociais estabelecidas com os outros agentes educativos, e com as demais dimensões sociais do fazer docente. Refletir sobre as características e as marcas no desenvolvimento das crianças dos saberes e fazeres da prática docente da Educação Infantil da Escola Municipal Heli Nunes em Picos – PI nos possibilitou compreender as atividades pedagógicas da Educação infantil na referida escola, e entender a postura das docentes frente as dificuldades e compreender quando muitas vezes o brincar fica numa lacuna e que esse é o principal motivo manifestado pelas professoras pela educação infantil da instituição ser pautada no educar e no cuidar.

Postulamos que a prática docente observada tem como características principais o cuidado e a atenção para com as crianças pois as professoras percebem a importância dos saberes e fazeres e das marcas no desenvolvimento das crianças, ou seja, afirmam que é importante desenvolver um trabalho integrando o cuidado, educação e ludicidade. Vislumbrando uma formação ampla e o alcance das potencialidades cognitivas, éticas, estéticas, afetivas, políticas e cidadã das crianças.

Essas nossas considerações são inconclusivas porque essa temática não se esgota e há possibilidades de realização de outros estudos a partir dessa escritura. Assim, enalteçemos a relevância da investigação, seja pessoal, profissional ou acadêmica.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 131-154.
- ANNING, A. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, P. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed; 2005.
- ARIÈS, P.. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, M. O significado da Infância. **Seminário Nacional de Educação Infantil**. Anais. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.
- BARBOSA, M.C.S. **Educação infantil: é preciso definir ações integradas para as práticas de cuidar e educar**. Revista do professor. Rio Pardo. V. 4, n° 68, p.36, out/dez. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2009.
- Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Epistemologia das Ciências Humanas** In: Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BEHENCK, Denise Berenice. **Educação e afeto, uma ligação necessária**. Curso de Psicopedagogia. 2004. ICPG, Volume 02, n° 06, 2004. Disponível em: <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Afeto/333612.html>
- BONETTI, N. **A especificidade da docência na Educação Infantil no âmbito dos documentos oficiais após a LDB 9394/96**. 2004. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. <http://docplayer.com.br/7037230-Desafios-do-ensino-na-educacao-infantil-perspectiva-de-professores.html>
- BRASIL. **Conselho Nacional De Educação**. Resolução CNE/CP N. 1° de maio de 2006.
- BRASIL. **Decreto-Lei n° 1.1190 de 04 de abril de 1939**. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2009.
- BRASIL. **Decreto-Lei n° 8.530 de 2 de janeiro de 1946**. Disponível em: Acesso em: 20 ago. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Para A Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. Campinas/SP, 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000864986>

CAMPELO, M. E. C. H. **Alfabetizar crianças – um ofício, múltiplos saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/bdtd/JacyeneMOA.pdf> ACESSO

COSTA, D.. **A infância e a Recreação**. Rio de Janeiro: [S. n.], 1960. Disponível em: <<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/10002000040.pdf>>. Acesso em 1 fev. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COLL, C.(org). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo.1996

CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998. p.307- 355.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FONTANA, R. e CRUZ, N.. **O papel da brincadeira no desenvolvimento da criança e A brincadeira na vida e na escola**, in **Psicologia e trabalho pedagógico**, SP: edit. Atual, 1997.

FOREST, N. A.. **Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil**. 2003. Disponível em <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd> Acessado em 19/10/2015

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: PPGEE/UNESP, 2000.

GUARNIERI, R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, A.. **A Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. Educação e Sociedade. Campinas, v.27, n.96, p.797-818, out. 2006.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 2ª ed., Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

LIMA, E. C. **A atividade da Criança na idade Pré-escolar.** In: Conholato. M. C. (coord.). O jogo e a construção ao conhecimento na Pré-escola. São Paulo: FDE, 1991.

MACHADO, M. L. **Educação Infantil e currículo:** A especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, M. L. de A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento:** Pesquisa Qualitativa. 12ª edição. São Paulo: Hucitec- Abrasco. 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFS Car, 2002.

MOREIRA, H., CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **A inteligência da complexidade.** 2ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA-FORMOZINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância:** entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-

FORMOZINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de interação**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 41-88.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PROENÇA, M. A. de R.. A construção de um currículo, em ação na formação do Educador infantil. **De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência**.

Dissertação de doutorado, 2009. Disponível em:

https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf Acesso em: 10 de fevereiro de 2016.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, M. C. de. **Práticas pedagógicas na educação infantil: evocações reflexivas a partir de registros escritos de professores**. [manuscrito] / Marttem Costa de Santana. – 2013.

156 f. : il. color. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/MarttemCostadeSantana/dissertao-prtica-pedaggica-na-educao-infantil>. Acesso em 02 de dez. 2015

SILVA, J. C. **Navegando em Modos de ser e fazer-se professor: saberes necessários**.

Paranaíba/MS, 2013. Dissertação de Mestrado Universidade Universitária da Paraíba.

Disponível em: https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/conpe-trabalhos-completos-anais_x-conpe-final.pdf Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação. jan./fev./mar./abr., n. 13, p. 1-38, 2000.

TARDIF; GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFC, 1996.

TEIXEIRA, Cristiana. Barra. **Currículo da educação infantil**. Teresina: FUESPI, 2013.

TEIXEIRA, Cristiana. Barra. **O ensino de matemática no 5º ano: o contexto da prática pedagógica em Escolas Públicas Estaduais de Teresina-PI /Cristiana Barra Teixeira**.

(Mestrado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE



APENDICE - A

PESQUISA ACADÊMICA PARA A PRODUÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA ALUNA HERYKA DE MOURA COSTA ORIENTANDA DA PROFESSORA MESTRE EM EDUCAÇÃO CRISTIANA BARRA TEIXEIRA, DESTINADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA MUNICIPAL HELI NUNES, LOCALIZADA NO BAIRRO PANTANAL, PICOS-PI.

NOME: _____

FAIXA ETÁRIA:

ATÉ 20 ANOS DE 20 A 30 ANOS ACIMA DE 30 ANOS

FORMAÇÃO E EXPERIENCIA PROFISSIONAL

FORMAÇÃO INICIAL: (GRADUAÇÃO): _____

ESPECIALIZAÇÃO: _____

MESTRADO _____

DOCTORADO _____

EXPERIENCIA PROFISSIONAL

ATÉ 10 ANOS DE 10 A 20 ANOS ACIMA DE 20 ANOS

1- Assinale as principais atividades didáticas realizadas em sua prática docente na Educação Infantil:

Busca organizar o espaço infantil de forma que o ambiente proporcione harmonia nos aspectos psicológicos e biológicos da criança;

Observa bem os seus alunos, podendo detectar o que pode melhorar ou até mesmo o que deve ser eliminado na sua própria ação didática visando um melhor aprendizado aos educandos.

() **Dinamiza as interações, as trocas, a busca pelo saber motivados pelo alcance de resultados positivos.**

() **Facilita a comunicação entre os participantes, promove-a em clima afetivo prendendo totalmente ou parcialmente a atenção dos educandos envolvendo-os plenamente e contribuindo positivamente nas suas potencialidades.**

() **Auxilia no desenvolvimento do potencial dos alunos, considerando suas possibilidades e limitações acompanhando-os por meio de registros, como: dossiês/relatórios, para depois posicionar-se mediante a situação e intervir caso seja necessário.**

02- Qual a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?

03- Sobre a relação teoria x prática pedagógica, quais são as suas reflexões?

04- Qual a importância da formação continuada para o desenvolvimento do ensino x ensino-aprendizagem tanto do próprio educador, quanto dos educandos?

05 - Quais são as orientações didáticas para trabalhar na educação infantil na sua escola? E quem repassa tais informações?

06 - Quais são os desafios da educação infantil na sua prática docente?

07. Qual a importância da avaliação para a sua formação continuada? E para a sua prática docente?

A veracidade das respostas e a devolução deste questionário são necessárias e indispensáveis, a sua participação é de suma importância. Por tanto, por favor, não deixe nenhuma questão sem resposta.



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

Identificação do Tipo de Documento

- () Tese
() Dissertação
() Monografia
() Artigo

Eu, Herixa de Moura Costa,
autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de
02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,
gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação
Educação Infantil: Um olhar sobre saberes
e fazeres da docência na escola Municipi-
pal Heli Nunes na cidade de Picos-PI
de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título
de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 23 de fevereiro de 2016

Herixa de Moura Costa
Assinatura