

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**EDILMA MENDES RODRIGUES GONÇALVES**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE  
SABERES DOCENTES**

**TERESINA/PI  
2016**

**EDILMA MENDES RODRIGUES GONÇALVES**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE  
SABERES DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes

**TERESINA/PI  
2016**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

G635p Gonçalves, Edilma Mendes Rodrigues  
Prática pedagógica na educação infantil e a construção de  
saberes docentes /Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves. –  
2016.  
125 f. : il.

Cópia de computador (printout).  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2016.  
Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bárbara Maria Macêdo Mendes.

1. Educação Infantil. 2. Saberes Docentes. 3. Prática  
Pedagógica. I. Título.

CDD: 372

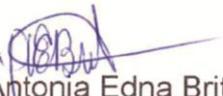
**EDILMA MENDES RODRIGUES GONÇALVES**

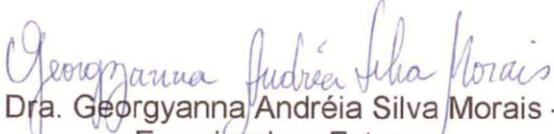
**PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE  
SABERES DOCENTES**

Teresina (PI), 28 de julho de 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI  
Orientadora

  
Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI  
Examinadora Interna

  
Profa. Dra. Georgyanna Andréia Silva Morais - UEMA  
Examinadora Externa

*“Deus nunca disse que a jornada seria fácil; mas Ele disse que a chegada valeria a pena”.*

Max Lucado

## AQUARELA

Toquinho



Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo.  
Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva,  
E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.



Se um pingüinho de tinta cai num pedacinho azul do papel,  
Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.  
Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul,  
Vou com ela, viajando, Havai, Pequim ou Istambul.  
Pinto um barco a vela branco, navegando, é tanto céu e mar num beijo azul.



Entre as nuvens vem surgindo um lindo avião rosa e grená.  
Tudo em volta colorindo, com suas luzes a piscar.  
Basta imaginar e ele está partindo, sereno, indo,  
E se a gente quiser ele vai pousar.



Numa folha qualquer eu desenho um navio de partida  
Com alguns bons amigos bebendo de bem com a vida.  
De uma América a outra consigo passar num segundo,  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo.



Um menino caminha e caminhando chega no muro  
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.  
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,  
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.  
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.  
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.  
Vamos todos numa linda passarela  
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.



Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo (que descolorirá).  
E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo (que descolorirá).  
Giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo (que descolorirá).

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais (Francisco e Júlia), pelo amor e apoio incondicional, pelos seus ensinamentos de vida e por sempre acreditarem em mim.

Ao meu esposo Johnsons e ao meu filho Guilherme, que todos os dias alegam a minha vida. Sem o carinho, apoio e a compreensão de vocês, não teria conseguido. Obrigada por terem me ajudado a concretizar este sonho. Amo vocês!

## **AGRADECIMENTOS**

Olho para trás e vejo o meu sonho e a minha vontade de cursar o mestrado. A minha determinação, a ajuda e o incentivo de muitas pessoas me fizeram chegar até aqui. Por isso quero agradecer a todos aqueles que participaram deste meu sonho e que estiverem ao meu lado nesta caminhada. Então, agradeço:

Primeiramente a Deus por todas as graças concedidas, por me dar força e coragem para prosseguir os meus objetivos.

Aos meus pais, Francisco e Júlia, pelo amor, pelos ensinamentos, por me acompanharem em todos os meus objetivos e conquistas. Obrigada por nunca medirem esforços e amor para darem uma boa educação aos seus filhos.

Ao meu amado esposo, Johnsons, pela nossa vida juntos, pelo amor, carinho, zelo, pela compreensão da minha ausência em alguns momentos que necessitou de estarmos juntos e pelo incentivo incondicional. E ao meu filho Guilherme, a maior razão da minha vida, por entender a minha ausência e por me ensinar a cada dia ser uma pessoa melhor.

Ao meu querido irmão, Edimar Edson, o maior incentivador dos meus sonhos, meu maior exemplo de luta e de conquistas, por acreditar em mim sempre e, mesmo de tão longe, me passar conforto e segurança com as suas palavras.

À minha orientadora, Professora Doutora Bárbara Mendes, por acreditar em mim, e por conduzir-me com sabedoria e compromisso durante o curso do mestrado. O modo único e competente com que ensina vão ficar eternamente no meu coração. A minha sincera gratidão e respeito.

À minha grande amiga, Adélia, um anjo enviado por Deus nessa minha trajetória do mestrado, com quem pude compartilhar conhecimentos, alegrias e angústias, por ter me dito palavras tão importantes neste percurso. A você, meu imenso carinho e gratidão.

A Profa. Dra. Antonia Edna Brito e a Profa. Dra. Georgyanna Andréia Silva Morais pelas fundamentais contribuições no exame de qualificação. E à Prof.<sup>a</sup> Dra. Emanoela Morreira Maciel e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Josania Lima Portela, pela disponibilidade de colaborar com o nosso trabalho.

Aos demais Professores do Mestrado, Antônio de Pádua, Carmen Lúcia, Maria da Glória Lima, Shara Jane e Ana Valéria por todos os ensinamentos e contribuições à minha formação.

Aos amigos da 24ª turma e, em especial, a Denise e Sueli, por compartilharem momentos de aprendizagens, pela amizade e pelo carinho.

As minhas amigas Ceíça Dias, Socorro Ferreira, Eudeilane e Rosa Lira pela amizade sincera e pelo incentivo em todos os meus projetos.

Aos colegas de trabalho do CMEI Bom Jesus/Wall Ferraz, em especial à Helena Cláudia pela parceria e dedicação. A Elza Barroso pelo apoio durante o curso do mestrado.

A Jelma e Francisca Cunha pelo incentivo e apoio para que eu ingressasse no mestrado. A Keila, Luana, Haede e Erineide pelo carinho e amizade. E aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Profissionalização docente pela troca de experiência e conhecimentos.

A Auderlandia, minha prima, pelo apoio e ajuda, por estar aqui comigo neste momento tão importante.

Às professoras interlocutoras da pesquisa, pelo interesse e compromisso em participar da construção deste trabalho e a equipe gestora do CMEI Francisco das Chagas Venâncio pela disponibilidade.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, torceram pela concretização desse sonho, nossos sinceros agradecimentos!

## RESUMO

As relações entre o cuidar e o educar têm merecido constante atenção na história da Educação Infantil por estabelecerem, nas ações pedagógicas, uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na Educação Infantil são desafiadas no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas formas das crianças aprenderem e se desenvolverem. Tomando como referência essa compreensão, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Para alcance deste objetivo estabelece como objetivos específicos: Analisar as fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil; Descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil; Identificar as ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes. As reflexões teórico-metodológicas empreendidas no estudo apoiam-se nas contribuições de Aguiar (2010), Didonet (2001, 2011), Kuhlman Junior (1999, 2001, 2007), Gauthier (1998), Pimenta (2014), Tardif (2014), Clandinin e Connelly (2011), Souza (2006), Bertaux (2010), Clapier-Valladon e Raybaut (1999), dentre outros. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa e tem as narrativas como metodologia. Para a produção dos dados trabalha com o memorial de formação, as rodas de conversa e a entrevista semiestruturada. O estudo desenvolveu-se no Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio, em Teresina-PI, e teve como interlocutores seis professoras que trabalham com crianças entre 3 a 5 anos de idade. A partir das narrativas das professoras, foi possível a analisar os dados da pesquisa por meio dos seguintes eixos: 1 - Prática pedagógica e a construção de saberes docentes; 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes; 3 - A consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil. O estudo constata, que na prática pedagógica da educação infantil os professores mobilizam saberes teóricos e práticos na ação docente, adequando-os às necessidades dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem, exigindo a construção e mobilização de novos saberes, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente. O estudo revela que os professores mobilizam, além dos saberes da formação profissional, os saberes curriculares, disciplinares, os saberes da experiência, quando adequam os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos e que o uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem, para que as crianças se desenvolvam, pressupõe o uso de saberes mobilizados e produzidos pelos professores na ação docente. Os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam, principalmente no ato de planejar e executar as atividades com as crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Saberes Docentes. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

Relations between caring and education have earned constant attention in the history of early childhood education by establishing, in the pedagogical actions, an integrated view of child development based on concepts that respect diversity and childhood singularities. In this perspective, the pedagogical practices in early childhood education are challenged in the work of caring and education, considering the different ways children learn and develop. With reference to this understanding, the research was developed with the overall objective of investigating the construction of teaching knowledge in pedagogical practice of early childhood education. To reach this objective it establishes as specific objectives: To analyze the sources of knowledge built in the teachers pedagogical practice of early childhood education; To describe the knowledge employed within the pedagogical practice of early childhood education; To identify the pedagogical actions that contribute to the consolidation of teaching knowledge. The theoretical and methodological reflections undertaken in the study are supported by the contributions of Aguiar (2010), Didonet (2001, 2011), Kuhlman Junior (1999, 2001, 2007), Gauthier (1998), Pimenta (2014), Tardif (2014), Clandinin e Connelly (2000, 2011), Souza (2006), Bertaux (2010), Clapier-Valladon e Raybaut (1999), among others. It is a qualitative research and has narratives as a methodology. For the data production, it works with the formation memorial, the conversation circles and semi-structured interview. The study was developed in the Municipal Center for Child Education Francisco das Chagas Venâncio in Teresina-PI, and it had as its interlocutors six female teachers who work with children aged 3 to 5 years old. From the teachers' narratives, it was possible to analyze the research data through the following areas: 1 - Pedagogical practice and the construction of teaching knowledge; 2 - Pedagogical practice and the deployment of teaching knowledge; 3 - Consolidation of teaching knowledge in pedagogical practice in early childhood education. The study finds that in pedagogical practice of early childhood education teachers mobilize theoretical and practical knowledge in teaching activities, adapting them to students and teachers needs in the teaching and learning process, requiring the construction and mobilization of new knowledge, developing relevant skills, values and actions to the teaching practice. The study reveals that teachers mobilize, in addition to knowledge of professional training, curricular, disciplinary and experience knowledge when suit the contents and activities to their students' needs and make use of different teaching and learning techniques to children develop, assuming the use of knowledge deployed and produced by teachers in teaching activities. The knowledge mobilized and built by teachers have been consolidated, especially in the act of planning and executing activities with the children.

**Keywords:** Early Childhood Education. Teaching Knowledge. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> – Organização da Educação Infantil do município de Teresina.....	32
<b>Quadro 2</b> - Classificação dos saberes docentes de acordo com Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014) .....	48
<b>Quadro 3</b> – Rodas de Conversa.....	65
<b>Quadro 4</b> – Perfil das interlocutoras da pesquisa .....	73
<b>Quadro 5</b> – Plano de Análise.....	77
<b>Quadro 6</b> – Eixos de Análise .....	78
<b>Figura 1</b> – Cadernos dos Memoriais de Formação.....	62
<b>Figura 2</b> – Fachada do CMEI Francisco das Chagas Venâncio.....	71
<b>Figura 3</b> – Pátio Coberto .....	71
<b>Figura 4</b> – Alas de salas de aula .....	71
<b>Figura 5</b> – Sala de aula 1 (frente).....	95
<b>Figura 6</b> – Sala de aula 1 (fundo).....	95
<b>Figura 7</b> – Sala de aula 2 (frente).....	95
<b>Figura 8</b> – Sala de aula 2 (fundo).....	95
<b>Figura 9</b> – Recursos Didáticos .....	98

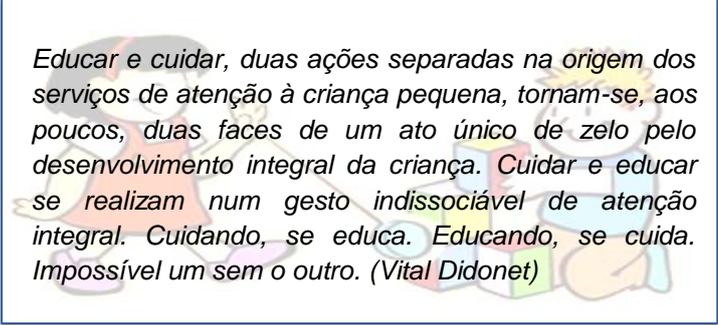
## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO A TEORIA E REVELANDO A PRÁTICA</b>	18
1.1 Revisitando a história da educação infantil no contexto brasileiro.....	20
1.2 A educação infantil em Teresina/PI .....	30
1.3 Práticas pedagógicas na educação infantil e suas peculiaridades .....	38
1.4 Prática pedagógica na educação infantil como fonte de saberes docentes .....	44
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	55
2.1 A pesquisa narrativa .....	56
2.2 A produção dos dados da pesquisa .....	59
2.2.1 Memorial de formação.....	60
2.2.2 Rodas de Conversa.....	63
2.2.3 Entrevista semiestruturada.....	67
2.3 Cenário da pesquisa .....	69
2.4 Interlocutoras da pesquisa .....	72
2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	75
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS</b> .....	80
3.1 Eixo 1 – Prática pedagógica e a construção de saberes docentes.....	82
3.2 Eixo 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes .....	87
3.3 Eixo 3 - Consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil.....	93
<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICES</b> .....	117
<b>ANEXO(S)</b> .....	126

*CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS*



## CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS



*Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (Vital Didonet)*

As relações entre o cuidar e o educar têm merecido constante atenção na história da Educação Infantil por estabelecerem, nas ações pedagógicas, uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade e as singularidades da infância. O texto da epígrafe esclarece que a criança em fase de desenvolvimento precisa de atenção e cuidados. O cuidar refere-se ao preparo do ambiente saudável para dar suporte ao processo de aprendizagem da criança. O educar, em parceria com o cuidar, prepara a criança para o seu desenvolvimento integral e para a vida.

A ideia de Educação Infantil surgiu com o crescimento da urbanização e as transformações da família patriarcal. As creches e pré-escolas no Brasil viveram um amplo processo de expansão por conta de diversos movimentos que acreditavam que a educação da criança pequena devia acontecer em instituições de ensino, tendo como principal objetivo desenvolver seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais.

A partir do século XX ocorreram mudanças significativas de forma crescente na sociedade. Diante disso, as pesquisas têm mostrado que os avanços tecnológicos e científicos surgiram por conta de diversos fatores, como o desenvolvimento urbano, as reivindicações populares, as transformações das funções familiares e a presença da mulher no mercado de trabalho, o que provocou a procura por instituições apropriadas que atendessem as necessidades de educar e cuidar das crianças pequenas, funções antes desempenhadas pelas mães. (CARTAXO, 2011).

A aceitação da criança como sujeito de direito foi sendo construída socialmente a partir do século XIX. As creches e pré-escolas surgiram inicialmente com a função, apenas, assistencialista, lugar onde as mães deixavam seus filhos para serem cuidados enquanto trabalhavam fora de casa. Os profissionais que desenvolviam suas atividades nessas instituições não tinham formação pedagógica, e sua atuação com a criança era cuidar da saúde, da higiene e de regras de bom comportamento.

Segundo Didonet (2011), ainda em meados do século XIX, a sociedade brasileira passou a reconhecer que a criança deve ser compreendida nos seus aspectos físico, social, emocional e intelectual. A criança passa a ser considerada, por estudiosos, leis e normas da educação e primeira infância, como um ser único e integral em que o cuidar e o educar se completam e são essenciais na atenção que se oferece a ela. Para o autor, o cuidado compreende a transmissão de valores, estilos de relacionamentos, na formação da autoestima da criança para que ela possa construir, através das experiências, a visão do mundo, de si e dos outros.

Na configuração da sociedade e da educação brasileira, o reconhecimento da criança como sujeito de direito, gerou impactos importantes na educação que têm passado por transições significativas nas formas de pensar e de fazer a educação de crianças, principalmente na Educação Infantil, e é digno de nota que o ensino na creche e na pré-escola ganhou destaque e conquistou uma nova dimensão no cenário educacional ao ser instituído como base do sistema escolar brasileiro. Didonet (2011) considera que a Educação Infantil deve avançar ainda mais no sentido de compreender e organizar a educação integral da criança, nesse sentido afirma:

[...] o processo histórico que veio produzindo a compreensão da complementaridade e da integralidade não chegou ao fim. Ele tende a dar mais um passo á frente, ao lugar em que cuidar e educar não serão mais vistos como ações distintas que se relacionam e se complementam, mas gestos integrados de “cuidado-e-educação”, vale dizer, indissociáveis: o mesmo ato que cuida, educa, e o mesmo ato que educa, cuida. (DIDONET, 2011, p. 14).

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil devem se efetivar no trabalho de cuidar e educar, considerando as diversas formas das crianças aprenderem e se desenvolverem. Devem ser adotadas estratégias e o

desenvolvimento de atividades que contribuirão para estruturar os caminhos nos quais prosseguirão, construindo conhecimentos e valores ao longo de toda a vida. Com isso surge a necessidade de novas práticas docentes, sendo que, embora o caráter assistencialista ainda persista nos dias atuais, o fazer pedagógico precisa adotar uma perspectiva em que são enfocados os processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e assegura que as propostas pedagógicas ultrapassem o modelo assistencialista. Para a Lei, em seu 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” (CARNEIRO, 2011, p. 218).

Nesta perspectiva, as práticas pedagógicas devem relacionar-se com ações que desenvolvam a criança, com a organização de espaços de interação com o professor e outras crianças. Práticas que estimulem a aprendizagem considerando a criança como ser único.

Investigar como o professor constrói saberes na prática pedagógica na educação infantil, implica compreender essa prática para a produção de novos conhecimentos e novas experiências, implica dizer que os professores, na sua prática docente, necessitam compreender o desenvolvimento infantil e conhecer perspectivas que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, considerando que:

o trabalho docente configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. (BRITO, 2006, p. 03).

Desse modo, os profissionais da educação, em contato com os diferentes saberes, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e, assim, alimentar suas práticas, confrontá-las e produzir novos saberes pedagógicos.

Diante do exposto, realçamos que as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa têm relação direta com nossas experiências como

professora e gestora da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Teresina/PI. Essa inserção, no processo educacional com crianças pequenas, nos faz perceber que os professores chegam para lecionar na Educação Infantil com pouca experiência neste nível de ensino e, a rigor, começam a desenvolver práticas pedagógicas que não contemplam o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social da criança de forma satisfatória. Justificamos, ainda, pela pretensão em ampliar as discussões acerca deste tema e compreender sobre os saberes construídos pelos professores na prática pedagógica. Assim, delimitamos a seguinte questão problema: De que forma ocorre a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil?

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo geral investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Para alcance deste propósito, estabelecemos como objetivos específicos: analisar as fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil; descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil; identificar as ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes.

Para alcançar os objetivos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com narrativas fundamentada nos estudos de Minayo (2009); Bolívar (2001); Bertaux (2010); Passeggi (2008); Chizzotti (2014); Connely, Clandinin (1995), Flick (2004) entre outros. Essa abordagem tem como foco principal o método autobiográfico e as histórias de vida, portanto, temos como interlocutores seis professoras efetivas da rede municipal de ensino que trabalham numa escola de Educação Infantil. Empregamos como técnica de produção de dados o memorial de formação, as rodas de conversa e a entrevista semiestruturada.

Quanto ao seu formato estrutural, esta dissertação contém três capítulos teórico, metodológico e analítico e as considerações finais. Descritivamente, na introdução apresentamos o objeto de estudo, a problemática, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo.

No Capítulo I, denominado de **Educação Infantil: revisitando a teoria e revelando a prática**, abordamos a história da Educação Infantil no contexto brasileiro ao longo dos séculos fazendo uma articulação com a Educação Infantil no município de Teresina/PI. Discutimos, ainda, sobre a prática pedagógica na educação e suas peculiaridades ressaltando a importância de trabalhar com a criança, considerando o ato de cuidar e educar indissociáveis no processo de

ensino-aprendizagem na Educação Infantil. E analisamos a prática pedagógica na Educação Infantil como fonte de saberes docentes, incluindo abordagem sobre as tipologias desses. Para fundamentar este capítulo, apoiamo-nos em autores como: Aguiar (2010), Brito (2006), Campos (2012), Didonet (2001, 2011), Gauthier (1998), Gomes (2013), Nóvoa (2009), Oliveira (2012), Pimenta (2014), Salles; Faria (2012), Souza (2012), Tardif (2012/2014), entre outros.

No Capítulo II, **O caminho metodológico da pesquisa**, apresentamos o percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa, incluindo a trajetória metodológica da investigação através das narrativas. Descrevemos as técnicas e instrumentos de produção de dados, o cenário e os interlocutores da pesquisa e, ainda, o tipo de análise e interpretação os dados produzidos. A construção deste capítulo está apoiada nas formulações de autores, como: Clandinin e Connelly (2011), Josso (2010), Souza (2006), Bertaux (2010), Chizzotti (2014) dentre outros.

No Capítulo III, **A prática pedagógica na educação infantil: revelações das narrativas**, focalizamos a prática pedagógica na educação infantil, a construção, a mobilização e consolidação dos saberes docentes. O capítulo apresenta na sua estruturação os três eixos temáticos de análise: Eixo 1 - Prática pedagógica e a construção de saberes docentes; Eixo 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes; Eixo 3 - Consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil.

Nas **Considerações Conclusivas**, apresentamos as constatações do estudo, enfatizando os principais pontos da problematização em articulação com o objeto de estudo, objetivos da investigação e com seus aspectos políticos. O estudo revela que os saberes mobilizados e construídos pelos professores se consolidam, principalmente, no ato de planejar e executar as atividades priorizando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças.

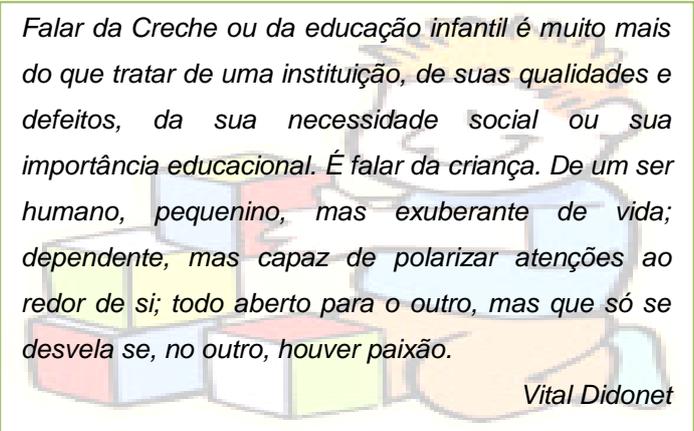


*CAPÍTULO I*

*EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO A  
TEORIA E  
REVELANDO A PRÁTICA*

## CAPÍTULO I

### EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISITANDO A TEORIA E REVELANDO A PRÁTICA



*Falar da Creche ou da educação infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão.*

Vital Didonet

O texto em epígrafe põe em realce a educação infantil, mediante um cenário que articula, na sua diversidade, o educar, o brincar e o cuidar, o que implica considerar na sua efetivação criatividade, acolhimento e amor, respeitando a criança nas singularidades, enquanto um ser único. E que, portanto, para educa-la o professor da educação infantil precisa demonstrar “paixão” pelo exercício da profissão e pelas crianças também, bem como reconhecer a humanidade que é inerte a cada criança, a cada ser humano portanto.

Para Didonet (2001) a criança faz parte do imaginário dos seus pais e da sociedade, por procurarem lugares/instituições, como creches e pré-escola que possam recebê-la enquanto espaços escolares que precisam ser acolhedores, criativos, abertos ao novo, em que a criança seja tratada/orientada na condição de um sujeito em construção.

Iniciamos, portanto, registrando que a educação infantil, no Brasil, teve início com as transformações sociais e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos que passa a ser assistido não apenas pela família, mas também pelo poder público e por toda a sociedade, de forma que, por muito tempo as famílias detiveram a responsabilidade de cuidar e educa-la, pois acreditavam que a aprendizagem obtida na convivência com adultos e como o cenário familiar seria suficiente convivendo com outras crianças, compartilhando das tradições e bem como

aprendendo os princípios e normas de sua cultura. Neste capítulo, portanto, nosso propósito é revisitar a história da Educação Infantil no contexto brasileiro ao longo dos séculos fazendo uma articulação com a Educação Infantil no Município de Teresina e, ainda, contextualizando as práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas peculiaridades como fonte de saberes docentes.

### **1.1 Revisitando a história da educação infantil no contexto brasileiro**

Ao contextualizarmos historicamente a educação infantil no Brasil, entendemos importante destacar que a educação da criança pequena esteve sob a responsabilidade da família durante séculos, de modo que, no convívio com outras crianças e com adultos, iam se apropriando das normas da sua cultura, ao participarem de festas, jogos, brincadeiras e reuniões de comunidade. Cabia à mãe e a outras mulheres o cuidado e a educação dessas crianças consideradas como pequenos adultos, não existindo, pelo menos explicitamente, revelações de sentimento pela infância.

Associado a esse cenário ou mesmo integrando sua composição, a história registra acerca das frágeis (quase inexistentes) condições de saúde e higiene das crianças e da população em geral, havendo grande número de mortalidade infantil. A concepção de infância baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, desta forma era oferecido atendimento precário as crianças. Segundo Ariés (1986), não se conheciam o universo infantil, as famílias entendiam que se uma criança morresse qualquer outra podia ocupar o seu lugar, não havendo sentimento de cuidados ou paparicações.

Para Oliveira (2011, p.60), na sociedade europeia, por exemplo, surgia a urbanização, e os pais de muitas crianças “trabalhavam em fábricas, fundições e minas originadas pela Revolução Industrial”, com isso, os problemas estruturais e as condições sociais revelavam-se mais precárias, particularmente para a população infantil, muitas crianças eram vítimas da pobreza, abandono e maus tratos. Para superar essas condições algumas mulheres se organizavam e criavam espaços alternativos para atender a demanda infantil. Muitas vezes era escolhida uma das casas da comunidade como local ou espaço religioso para a guarda dessas crianças.

Nesse contexto, novos modelos educacionais foram surgindo, espaços formais para o atendimento de crianças fora do ambiente familiar, instituições de caráter filantrópico, como iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados e que contribuíram para o surgimento de creches, asilos e orfanatos. Segundo Kuhlmann Junior, “filantropia representaria a organização racional da assistência, em substituição à caridade, prática dominada pela emoção, por sentimento de simpatia e piedade” (1999, p. 61).

Esses espaços para atender as crianças foram se espalhando e se popularizando. Para Oliveira (2011), nestas instituições, de caráter filantrópico, as crianças não tinham uma proposta formal de instrução, embora tivessem atividades de canto, memorização de rezas, passagens bíblicas e exercícios de escrita e leitura. Nesse modelo formativo, o objetivo é que as crianças teriam bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos. Percebemos, então que, ao longo das décadas, com o avanço da industrialização e o aumento do número de mulheres da classe média no mercado de trabalho, a demanda pelo serviço das instituições de atendimento à infância cresceu substancialmente.

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, até o final do século XIX, praticamente não existia atendimento de crianças de 0 a 6 anos em instituições como creches. As primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. A maior parte da população vivia na zona rural e a estrutura familiar era tradicional, o pai de família trabalhava em busca do sustento e a mãe cuidava dos filhos. Quanto às crianças abandonadas ou fruto de exploração sexual, eram acolhidas pelas famílias dos fazendeiros que assumiam o cuidado.

Na zona urbana, os bebês abandonados, filhos de moças, na maioria, pertencentes a famílias de prestígio social, eram recolhidos numa espécie de caixa giratória, conhecida como roda dos expostos, onde se colocavam as crianças enjeitadas, nos asilos e orfanatos. A roda dos expostos eram orfanatos missionários que se preocupavam com as crianças abandonadas. Essas rodas se constituíram nas primeiras tentativas de acolhida aos recém-nascidos em hospitais das Misericórdias, ainda no século XVIII. Três Rodas foram criadas no Brasil, nas cidades de Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789), sendo que outras rodas foram criadas no século XIX.

Quando as crianças eram recebidas nessas rodas dos expostos, logo, a instituição providenciava o seu batismo para a salvação da alma infantil. Além da responsabilidade pelo acolhimento e cuidado dessas crianças, as entidades religiosas procuravam encaminhá-las a um ofício quando crescessem. Antes da roda, as crianças eram abandonadas e supostamente assistidas pelas municipalidades, ou pela compaixão de quem as encontrava (AQUINO, 2001).

Ao final do século XIX, por meio da roda dos expostos, foram criadas creches, por iniciativas das organizações filantrópicas voltados para atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos. Para Kuhlmann Junior (1999), a creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi apresentada como substituição ou oposição a casa dos expostos, como espécie de apoio a fim de que as mães não abandonassem suas crianças. A maior preocupação das creches era com a organização espacial e com a saúde da criança, um trabalho assistencial sem visível preocupação com o trabalho de cunho pedagógico.

A esse respeito, Kramer (2005) afirma que as creches, com caráter assistencialista, serviam como guardiãs de órfãos e filhos de trabalhadores, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha. Essa visão é afirmada, também, por Cartaxo (2011, p. 37) ao dizer que:

Ao serem constituídas para atender às pessoas de baixa renda, as instituições de educação infantil começaram a ser vistas de forma estigmatizada: as creches passaram a ser consideradas depósitos de crianças. Essas instituições assumiram, naquele momento, um caráter compensatório para sanar as possíveis faltas e carências das famílias. A rotina de trabalho dessas instituições ficou centrada na guarda e nos cuidados físicos da criança.

Com estas concepções, as autoras esclarecem que as instituições de educação infantil tinham um caráter de assistencialismo, preocupadas apenas com os cuidados oferecidos em condições precárias. Ainda no final do século XIX, as instituições protetoras da infância, tentavam combater as taxas de mortalidade infantil da época, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à criança, buscavam novas soluções para resolução dos problemas infantis como, mortalidade infantil elevada, desnutrição generalizada e acidentes domésticos. Nesse mesmo contexto houve um crescimento dos movimentos sociais que

estimularam a criação de políticas públicas de atendimento à criança e iniciativas institucionais que promovessem o bem-estar da infância.

Procurando atender às mudanças econômicas, sociais e políticas por que passava o país à época, o movimento da Escola Nova trouxe uma proposta renovadora para a educação, que previa o cuidado com o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo, em que as diferenças e necessidades das crianças eram avaliados e trabalhados na pré-escola com o objetivo de propagar a mudança social. Nessa perspectiva, Kuhlmann Junior (2007, p. 482) afirma:

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola materna como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

Esse contexto, em que as crianças passaram a ser tema de discussão na sociedade brasileira, desde os cuidados com saúde e higiene até sua formação como garantia de futuro melhor, possibilitou maior visibilidade à infância. E a educação Infantil passou a ser exigida pelas mães trabalhadoras que tinham como direito creches e o acesso à escolarização de seus filhos.

Mediante os pressupostos da Escola Nova, surge uma concepção voltada para a infância, que considerava a criança como o centro do processo de ensino e que seria preparada para autonomia em espaços de atendimento próprio para elas. Em Oliveira (2011, p. 92) encontramos que “a ideia de jardim-de-infância, gerou muitos debates entre políticos da época”. Alguns criticavam por compará-los com os modelos franceses, entendendo-os como locais de mera guarda das crianças, enquanto outros defendiam e acreditavam nas suas vantagens para o desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, surge com Friedrich Froebel, na Alemanha, em meados de 1840, que tinha uma preocupação em educar e cuidar das crianças, privilegiando as atividades lúdicas, entendendo que o jogo

tem um significado funcional para o desenvolvimento sensório-motor. A esse respeito Kuhlmann Junior (2001, p. 26) ressalta:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (2001, p. 26).

Esse autor considera, por conseguinte, que o sistema Froebel não é exclusivamente pedagógico, para ele a interpretação que acompanha a história da educação infantil evidencia um jardim-de-infância exclusivamente assistencial, distante de preocupações educacionais, posto que se preocupavam mais em transformar a estrutura familiar ensinando as famílias o modo como tratar e cuidar melhor dos seus filhos. Essa ideia da educação infantil não foi bem aceita, embora os educadores tivessem incorporado o modelo de jardim-de-infância, enquanto escolas para criação de crianças, que tiravam das famílias o papel de educá-las, não obstante, para alguns, esse papel coubesse cabia ao pai e à mãe e não às professoras.

Desse modo, foram surgindo muitas creches fora das indústrias, de responsabilidade de entidades filantrópicas, laicas e muitas delas de cunho religioso, cujo objetivo era suprir as carências da pobreza. Não se evidenciavam os aspectos pedagógicos nestas instituições, pois, a maior preocupação era com a alimentação, com os cuidados da higiene e com a segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho de desenvolvimento intelectual e afetivo com as crianças.

Com a expansão dessas creches e dos jardins de infância, a qualidade do ensino se tornava precária, faltava material pedagógico e não se investia na estrutura física e nem na formação de professores. Os textos oficiais recomendavam que as creches e os jardins de infância tivessem uma proposta educacional e material apropriado à educação das crianças. Na avaliação de Kuhlmann Junior (2001), os serviços prestados nestas creches eram de baixa qualidade e a pequena oferta de atendimento supunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitassem desses serviços, em que os mais subservientes seriam atendidos.

Para Didonet (2001), a educação permanecia assunto de família e as creches serviam para cuidar das crianças, pois tinham como objetivo zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa. Deviam, ainda, ser gratuitos ou com um valor baixo, ser integral para os filhos das mulheres trabalhadoras e para os filhos de operários de baixa renda.

Até a década de 60, essas instituições continuaram funcionando de forma assistencialista, sendo que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1961 (nº 4024/61), o jardim de infância foi incorporado ao sistema de educação pré-primária, enquanto as creches permaneceram na sua condição de instituições assistenciais, como afirma Oliveira, citando a lei em referência:

Art.23 – “A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.”  
Art. 24 – “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (2011, p. 102).

Para a autora, a Lei refere-se à educação pré-primária para menores de sete anos, incentivando as empresas a se empenharem nesse nível de ensino, sem esclarecer a responsabilidade do Estado com educação das crianças. Não deixa clara de quem era a responsabilidade da educação infantil. Essa lei passou por algumas reformulações, como refere a análise de Kuhlmann Junior (2007, p. 486):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior aos 7 anos receberiam educação em escolas maternas ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de 20 agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de Educação Infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a Legislação Brasileira de Assistência e Departamento Nacional da Criança.

Na visão compreensiva desse autor, evidenciava-se o descompromisso do Governo com a educação infantil, já que, a partir da década de 70, as crianças recebiam educação em escolas maternas oferecidas pelas empresas das mães trabalhadoras. E nessa época era reivindicada melhoria nas instituições por causa da evasão escolar e da repetência das crianças.

Somente na década de 70 essas discussões passaram a ser objeto de interesse dos representantes institucionais com a implantação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (5.692/71), declarando que as crianças com idade inferior a 7 anos recebessem educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Surge, então, a concepção de pré-escola baseada no binômio cuidar e educar, que, para Kramer (2005), é compreendido com um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas, uma que se refere à ideia e outra aos processos cognitivos. Para a autora, as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, de modo que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil.

Com essa preocupação de atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, a regulamentação da educação infantil no âmbito da legislação foi se consolidando. A nova configuração da sociedade contemporânea e da educação brasileira gerou impactos importantes que têm passado por transições significativas nas formas de pensar e de fazer a educação de crianças. O ensino na creche e na pré-escola ganhou destaque e uma nova dimensão no cenário educacional do século XX. De acordo com Corsino (2012, p. 32), “[...] a educação infantil, que até então era direito dos filhos de mães trabalhadoras, passa, com a Constituição de 1988, a ser direito das crianças.”

Dizemos, pois, que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei brasileira a reconhecer os direitos das crianças de 0 a 6 anos de idade à educação, consignando-se que a educação na creche e na pré-escola passou a ser vista como um direito da criança, facultativo à família, e não apenas como direito da mãe trabalhadora.

A partir de 1988, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) asseguraram esse direito social da criança. Entendida a necessidade de desenvolver uma educação específica para as crianças, a referida Constituição destaca em seu artigo 205, que a Educação é direito de todos, independentemente de seu grupo social, e o efetivo atendimento em creches e pré-escolas, como um direito da criança e um dever do Estado com a educação.

Para reafirmar o direito constitucional da criança de receber atendimento pedagógico em instituições próprias, em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069/ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que ampliou a forma de pensar a criança, ao apresentá-la como um sujeito social e histórico, com direitos fundamentais: direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer (BRASIL, 1990).

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a educação infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciado como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a seis anos de idade, rompendo a dicotomia entre cuidar e educar, agora vistas como ações constantes e indissociáveis.

A LDB 9.394/96, também, trata da organização dos sistemas de ensino. Seu texto marca que os municípios passam a ter uma nova responsabilidade, consistindo em constituir e supervisionar instituições de educação infantil. A lei infere no art. 11, inciso V, que os municípios incumbir-se-ão de: oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência (BRASIL, 1996).

Nessa nova configuração legal, a educação das crianças até seis anos surge como responsabilidade do município, o que significa que este deve promover e zelar pelo funcionamento das creches e pré-escolas, tornando-se responsável pela administração de seus sistemas de ensino, podendo definir normas e procedimentos pedagógicos que melhor se adaptem a suas singularidades.

Diante do que foi descrito, entendemos que a LDB 9.394/96 atribuiu uma marca definitiva à educação infantil, constituindo esse segmento tão importante do ensino num espaço privilegiado de inclusão da criança na sociedade. Uma

afirmação não apenas do direito da criança de brincar e de ser cuidada, mas também de construir o conhecimento coletivo.

Em atendimento às determinações da atual LDB, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), uma coleção em três volumes que lança um novo olhar sobre como as crianças pequenas constroem o conhecimento, objetivando melhorar a qualidade das instituições de educação infantil. Esses referenciais que visam “contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (RCNEI, 1998, p. 13).

Esse documento se configura como resultado de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos especialistas que atuam diretamente com crianças, o RCNEI sugere ideias e orientações pontuais que auxiliam os educadores infantis na realização de um trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, firmando parceria com as famílias e a comunidade.

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A elaboração dessas diretrizes foi fundamental para “orientar as instituições de educação infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 347).

Nesse contexto, evidencia que a sociedade Brasileira do século XX fez com que o papel da educação de crianças pequenas em espaços coletivos, fosse repensado, trazendo um novo olhar para a criança, para educar, cuidar e para a aprendizagem e, conseqüentemente, uma nova forma de ensinar e agir nessa importante etapa educacional.

A educação infantil vem se fortalecendo no cenário do século XXI, destacando-se nos seus aspectos pedagógicos, tornando clara a vinculação das instituições de atendimento a crianças pequenas aos sistemas de ensino e tornando reconhecida a necessidade de espaços com infraestrutura adequada às necessidades e peculiaridades da criança pequena. É visível, pois, o entendimento de que, notadamente, a educação infantil tem se ampliado, integrando-se aos sistemas de ensino com a Resolução n.7 de Dezembro de 2010, que determina o atendimento de crianças de zero a três anos em creches e de quatro a cinco anos em pré-escola, modificando o atendimento dessa etapa da Educação Básica quanto

à faixa etária. De acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o ensino fundamental passa a ser de nove anos de duração e não mais de oito, com isso as crianças de seis anos de idade deverão entrar, obrigatoriamente, no ensino fundamental e não mais na pré-escola.

Esse reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica estabelece um marco na história da educação no Brasil, ultrapassa a visão de uma educação para a pobreza de forma compensatória e assistencialista para uma educação que visa ao desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e psicológico. Nessa perspectiva, esse nível de ensino oportuniza à criança frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura, mediante diferentes interações, nas instituições de educação infantil.

De acordo com Didonet (2011, p. 44), mesmo com todo esse avanço no âmbito educacional, a educação infantil ainda enfrenta desafios quanto “à sua concretização, tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento e à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à concepção e à formação de seus profissionais.” Para esse autor, a educação infantil ainda vivencia um período de reorganização e de ajuste inerentes a sua processualidade.

E sobre esse processo de ajuste da educação infantil no contexto nacional, Cartaxo (2011), também, esclarece que a importância do ensino infantil, não visa apenas à condição de preparar o aluno para o ensino fundamental, mas, também, defende o caráter intencional de ensino, considerando que o espaço, o tempo e os conteúdos sejam organizados e realizados para tender às especificidades do desenvolvimento da criança.

Trata-se, portanto, de uma etapa de ensino que ainda não dispõe de um currículo formal como os demais níveis de educação, pois ainda segue o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, mas que tem o papel de educar e cuidar. Cuidar da criança em espaço formal, contemplando a alimentação, a limpeza e o lazer e educar respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança.

Reafirmamos, desse modo, que a educação infantil é um espaço de aprendizagens, de fazer relações e de despertar a construção de novos conhecimentos. A alimentação, o repouso e a higiene são importantes nesse

processo, mas o desenvolvimento da linguagem oral e de escrita, da motricidade, o conhecimento da natureza e sociedade, da matemática, de arte e da música se faz cada vez mais presente, de forma sistemática e planejada, com o objetivo de desenvolver a criança e prepará-la para seu ingresso no Ensino Fundamental. Assim, ampliando a discussão neste item e para analisar com maior clareza as práticas pedagógicas na educação infantil no nosso estudo, o foco da sessão a seguir, volta-se para discutir a educação infantil no Município de Teresina/PI.

## **1.2 A educação infantil em Teresina/PI**

Conforme anunciado, nesta subseção, discutimos a Educação Infantil em Teresina, colocando em realce a literatura sobre essa temática, que se encontra fundamentada, basicamente, nos seguintes documentos legais: as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008) e o Plano Municipal de Educação – PME (2015). De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, a Educação Municipal percorreu um longo caminho para chegar ao nível de qualidade que apresenta nos dias atuais. Até 1966 não existia uma Secretaria de Educação estruturada e organizada e toda a assistência dada às escolas municipais era de responsabilidade da Divisão de Educação, localizada na zona rural da cidade (TERESINA, 2008).

Para situar melhor a Educação Infantil no município de Teresina, vale ressaltar, que a primeira tentativa de Educação Infantil na cidade ocorreu na década de 30 com a implantação do Jardim de Infância Lélia Avelino. Esse jardim de infância não tinha como foco principal o atendimento às camadas populares. Já que essa era a proposta principal do jardim nessa época, por ser um momento em que havia conturbação na população das cidades pelo projeto de industrialização. Neste sentido, Kuhlmann Jr. (2000, p. 9) afirma que,

O primeiro jardim oficial em Teresina foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de “servir de tirocínio às futuras professoras” da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participar de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil, no Rio de Janeiro.

Evidencia-se que a implantação do jardim de infância em Teresina não tinha apenas o objetivo de dar oportunidade às crianças menores de sete anos de idade das classes menos favorecidas de receber uma educação de qualidade. A preocupação, também, era com a formação das futuras professoras da instrução pública elementar, no entanto, era uma educação fundamentada no assistencialismo. Pois, somente, quando o direito da criança passou a ser tema de discussões, na década de 80, é que a educação infantil em creches e pré-escolas foi pensada para atender as crianças e não mais assistências às mães trabalhadoras.

Nesse período, a Educação Infantil de responsabilidade da Secretaria de Educação Estado do Piauí era de caráter, essencialmente, assistencialista para suprir carências das crianças pobres e de suas famílias, através de atividades recreativas e higiênicas, não havendo um acompanhamento pedagógico. Com o Decreto nº 047, de 1977, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a ter uma nova estrutura: “[...] as crianças na faixa etária de 04 a 06 anos que antes recebiam orientações escolares nas creches conveniadas com a Prefeitura, passaram a fazer parte do ensino público municipal” (TERESINA, 2008, p. 15).

Ao destacar a importância da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a LDB 9394/96 estabelece como competência municipal a responsabilidade de oferecer Educação Infantil em creches e pré-escolas. Nessa direção, a Educação Infantil no município de Teresina ganhou atenção, pois, com a formulação do Plano Nacional de Educação para Teresina, em 1999, foi priorizado o atendimento de crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade. Essa oferta atenderia toda a demanda infantil visando ao desenvolvimento motor, sócio-afetivo e cognitivo da criança.

Nesse período, na intenção de atender a legislação, o município de Teresina dividia a oferta da Educação Infantil com a Secretaria da Criança e do Adolescente – SEMCAD, em parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e da Cidadania e Assistência Social – SEMTCAS. A partir de 2006, a SEMEC assume toda a demanda de Educação Infantil no município de Teresina que tem como principal objetivo:

Subsidiar elementos que possibilitem uma construção progressiva do conhecimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos nas Creches/Pré-escolas, para que esta firme-se como indivíduo e como ser coletivo, interagindo através das relações afetivas com responsabilidade e autonomia (TERESINA, 2008, p. 15).

Com esse objetivo, a compreensão que emerge é que as crianças atendidas na Educação Infantil Municipal precisam desenvolver a capacidade de ampliar relações sociais na interação com outras crianças e adultos, o conhecimento do seu próprio corpo, brincar e se expressar das mais variadas formas, utilizando diferentes linguagens para efetivação dessa comunicação e dessa interatividade, entre outros aspectos neste âmbito.

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina, a organização e o planejamento das ações que contemplam o trabalho de “cuidar e educar” creches e pré-escolas do município buscam “[...] criar oportunidade de participação efetiva de todas as crianças, independente da hipótese de leitura e escrita, respeitando suas etapas e níveis de desenvolvimento” (TERESINA, 2008, p. 28). Dessa forma, para que a criança se desenvolva integralmente, no planejamento das atividades, são considerados os aspectos afetivo, emocional, social, psicomotor e cognitivo da criança.

Realçamos que a proposta da Educação Infantil em Teresina respeita o cuidar e o educar com base em uma metodologia que contemple a participação de professores, alunos e pais, por meio do diálogo e da interação entre eles. Essa parceria família-comunidade escolar visa estreitar os laços na construção do respeito, da tolerância, da sensibilidade, associados a outros valores que possam suprir ou satisfazer as necessidades para o desenvolvimento integral da criança.

Mediante o propósito de desenvolver a criança integralmente, a Educação Infantil de Teresina encontra-se organizada de forma a considerar cada etapa de desenvolvimento da criança de acordo com sua faixa etária. Para compreender melhor a organização dessa etapa, ilustramos com o Quadro 1, conforme segue:

**Quadro 1** – Organização da Educação Infantil do município de Teresina

ETAPAS	TURMAS	IDADE
Creche	BERÇARIO	6 (seis) meses completos ou completar até 31 de Março
	MATERNAL I	2 (dois) anos completos ou completar até 31 de Março
	MATERNAL II	3 (três) anos completos ou completar até 31 de Março
Pré-escola	1º PERÍODO	4 (quatro) anos completos ou completar até 31 de Março
	2º PERÍODO	5 (cinco) anos completos ou completar até 31 de Março

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base na Portaria nº 666/2015/GAB/SEMEC

Com a Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece o ingresso da criança com 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental, o município de Teresina organiza essa etapa da educação básica em creche, com turmas de Berçário, Maternal I e Maternal II. E a pré-escola com as turmas do 1º e 2º Período. A creche (0 a 3 anos de idade) funciona no mesmo espaço físico da pré-escola (4 e 5 anos de idade). A Educação Infantil é oferecida em Centros Municipais de Educação Infantil inseridas em diversos contextos socioculturais do entorno municipal, de modo que essas instituições trabalham para agregar as diferenças, como forma de enriquecer o processo educativo e promover o respeito à diversidade.

Nessa direção, a Meta 1 do Plano Municipal de Educação – PME, para 2015, é atender a demanda da Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, até 2016 e ampliar a oferta da Educação Infantil de 0 (zero) a 3 (anos) em creches. Até o quinto ano vigente do PME, o município estabelece como estratégia para adequação dos espaços para melhor atender essa etapa: “[...] adequar os prédios de educação infantil existentes na cidade e no campo de modo que, em 5 (cinco) anos, todos estejam conforme os padrões de infraestrutura estabelecidos” (TERESINA, 2015, p. 77).

Ressaltamos, a propósito, que os padrões de infraestrutura das instituições de ensino infantil foram estabelecidos em 2006, nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, como uma demanda que visa incorporar as necessidades e desejos da comunidade escolar à proposta pedagógica e às características ambientais, na perspectiva de que esses espaços promovam nas crianças novas descobertas e facilitem a interação de forma dinâmica, conforme nos diz Corsino (2012, p. 5):

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar [...].

Segundo a autora, faz-se necessário que os espaços de Educação Infantil sejam estruturados e que apresentem condições de atender as necessidades da criança em todos os aspectos. Defende, desse modo, que os ambientes devem ser

planejados de modo a proporcionar diversas experiências e contatos com todas as linguagens, para que os pequenos aprendam, socializem-se e ganhem autonomia. Não obstante o reconhecimento dessa necessidade, nem todos os CMEIs em Teresina dispõem, ainda, de espaços bem estruturados dentro das exigências de infraestrutura adequada para a Educação Infantil.

Quanto à organização curricular da creche e da pré-escola esta questão pressupõe um trabalho de planejamento, organização e avaliação das atividades desenvolvidas, de modo que os conteúdos são “trabalhados através de projetos didáticos, que se organizam segundo temas sobre os quais possibilite as crianças tecerem redes de significações, possibilitando um contato com as práticas sociais reais” (TERESINA, 2008, p. 29).

Entendemos, pelo exposto, que as etapas que correspondem à creche e à pré-escola em Teresina seguem com objetivos que visam contemplar na criança o desenvolvimento de habilidades que vislumbram desenvolver: a identidade e autonomia, o movimento, expressões artísticas, a linguagem oral e escrita, os conhecimentos de natureza e sociedade, da matemática e da música. Implica, desse modo, entender que o planejamento das atividades deve propiciar ao aluno novas experiências e situações de aprendizagem de forma dinâmica, incluindo a avaliação com base no rendimento do aluno e segundo intervenções dos professores com relação ao que constitui sua prática pedagógica e educativa.

Assim concebido, dizemos que a Secretaria Municipal de Educação conduz os CMEIs a desenvolverem atividades voltadas para que a criança de 6 (seis) anos de idade ingresse no Ensino Fundamental com as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas. De acordo com o PME, a Educação Infantil municipal se organiza de forma a:

Preservar as especificidades dessa etapa de ensino, garantindo o atendimento de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade em estabelecimento que atendam os parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (TERESINA, 2015, p. 76).

Desse modo, o planejamento das atividades que preparam o aluno para ingressar no Ensino Fundamental tem como base o Projeto Didático desenvolvido pela SEMEC, que é repassado para os CMEIs. Esse projeto propõe mudança na

prática pedagógica da Educação Infantil, tendo em vista o processo de alfabetização das crianças de 4 e 5 anos de idade. Referimo-nos à mudança, porque de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

O Projeto Didático proposto pela SEMEC aborda uma temática central e se divide em subtemas a serem trabalhados por períodos. Os subtemas trazem como principais eixos os conteúdos da matemática e linguagem oral, leitura e escrita visando o processo de alfabetização e letramento das crianças seja bem sucedido. A cada ano letivo é proposto um novo tema aos CMEIs, com o objetivo de ampliar o lastro de conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre o mundo através das interações com o ambiente letrado. Na execução desse projeto é prioridade “[...] o trabalho com gêneros textuais na perspectiva de alfabetizar letrando, garantindo desde o início do processo de alfabetização a participação das crianças em práticas de leitura, escrita e produção de textos reais e significativos, impressos e orais [...]” (TERESINA, 2016, p. 4).

Com essa proposta de alfabetizar a criança em idade pré-escolar, as formações dos professores acontecem em formato de Oficinas Pedagógicas. Nas oficinas o projeto é implementado por meio de sequências didáticas que têm como objetivo organizar a ação docente na sala de aula. Para Kobashigawa et al (2008), a sequência didática é um conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas, etapa por etapa, pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes.

Ainda, conforme com esse autor, a sequência didática se parece com um plano de aula, sendo mais amplo por abordar estratégias de ensino e aprendizagem previstas para vários dias. Na SEMEC, a sequência didática é organizada pelas formadoras das Oficinas e não pelos docentes que atuam em sala de aula com as crianças. Dessa forma, não fica muito clara a compreensão de como a sequência didática possa conduzir o docente a desenvolver uma prática pedagógica satisfatória na Educação Infantil, visto que os docentes recebem pronto o planejamento (plano) de suas aulas.

Acreditamos que o planejamento de uma aula pode proporcionar ao docente a reflexão sobre que conteúdos ou atividades priorizar e como conduzi-las, atitude que permite ao professor fazer suas escolhas, escolhas mais conscientes da

necessidade de seus alunos e da singularidade de cada criança. A esse respeito, é como afirmam as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008, p. 35): “o cotidiano nas turmas de Educação Infantil é dinâmico” e os professores podem propor novas ações em suas práticas diárias, conforme a necessidade e sugestões propostas pelas discentes. Assim, depreendemos que na SEMEC a sequência didática não se apresenta como um momento de reflexão sobre o fazer docente, sobre o trabalho com o aluno e sobre a possibilidade de adequação da prática pedagógica à realidade circundante.

Outra forma de organização didática, proposta somente às turmas do 2º período (crianças com 5 anos de idade) nos CMEIs, é a implantação do programa Alfa e Beto de Alfabetização. Os CMEIs são convidados a aceitarem o programa na instituição com a proposta de melhor alfabetizar as crianças de 5 anos de idade. A gestão de cada CMEI tem autonomia para aceitar ou recusar a implantação do programa. Para o Instituto Alfa e Beto o programa funciona melhor em algumas escolas, nem todas obtêm um resultado satisfatório em relação à aprendizagem dos seus alunos. Segundo o Instituto, “[...] os resultados são melhores quando o diretor e a escola assumem o Programa como uma responsabilidade sua, e não da Secretaria” (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

Para a SEMEC, o papel do gestor é fundamental na implantação desse programa nos CMEIs, cabe a ele articular sua equipe e dividir responsabilidades e tarefas para que o programa dê certo e traga bons resultados na educação de crianças pequenas. O programa Alfa e Beto constitui um ensino sistemático, organizado e estruturado como programa de ensino, proposta pedagógica, apoio ao professor, plano de curso, plano de aula e avaliação e recuperação dos alunos.

O Alfa e Beto de Alfabetização é formado por lições que devem ser realizadas no prazo de um ano, com 200 dias letivos. Para isso “[...] a frequência do aluno é condição necessária para aprender. Num programa estruturado de ensino, a perda de um dia de aula representa uma grande perda de conteúdos para o aluno” (OLIVEIRA, 2011, p. 13). A direção do CMEI, onde está implantado o programa, deve observar diariamente o motivo da ausência de cada aluno na escola.

Além das formações quinzenais para os professores, o Alfa e Beto de Alfabetização disponibiliza o material para a prática docente como: livros, fantoches do Alfa e do Beto que são um lápis e um livro, cartelas gigantes com as letras e ilustrações e uns saquinhos com letras de EVA para serem utilizados em atividades

em grupos ou individuais. O professor conta, ainda, com o Manual Consciência Fonêmica e uma agenda para registro diário do desenvolvimento da criança em todas as atividades desenvolvida. As reuniões para planejamento das aulas acontecem em forma de oficinas, no Centro de Formação Odilon Nunes do município, ministradas por uma equipe de superintendentes que são professores e pedagogos da rede municipal de ensino, que se responsabilizam pelo acompanhamento do programa nos CMEIs.

A avaliação do Projeto Didático e do Programa Alfa e Beto de Alfabetização acontecem durante o processo de desenvolvimento, avaliando o desempenho das crianças quanto à linguagem oral e escrita e habilidades de matemática, além, da ampliação dos sentidos e à percepção na resolução dos problemas. A avaliação é feita pelo professor por meio de instrumentos diversos, como fichas de conceitualização dos níveis de escrita e fichas das habilidades estruturantes de leitura e escrita e de matemática.

No final de cada ano letivo os alunos do 2º Período são submetidos a uma prova que tem como objetivo avaliar as habilidades de Língua Portuguesa (leitura e escrita) da criança. Essas avaliações são realizadas por uma empresa especializada nesse ramo avaliativo e que desenvolve essa atividade no período de dois dias. No primeiro dia os alunos fazem uma prova referente às habilidades de leitura e, no 2º dia, uma prova referente à escrita para a classificação dessas habilidades.

Para classificar algumas das habilidades das crianças quanto ao nível de escrita e leitura, o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) usa uma Matriz de Referência para descrever um conjunto limitado de habilidades no desenvolvimento dos estudantes da Educação Infantil. Essa Matriz, entretanto, não apresenta todos os conhecimentos que eles devem aprender nessa etapa de ensino. Para o SAETHE (2014), a Matriz de Referência propõe descritores para apresentar as habilidades e competências propostas pela rede de ensino de Teresina para a Educação Infantil. Com o auxílio desses descritores as crianças são avaliadas quanto a sua capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação; identificar letras do alfabeto; ler palavras; escrever palavras; e escrever frases.

A partir dos resultados das avaliações, a SEMEC identifica como os alunos da Educação Infantil da rede municipal de Teresina ingressam no Ensino Fundamental quanto ao nível de leitura e escrita. Os resultados servem, também,

para premiar os CMEIs de acordo com o alcance das metas propostas pela Secretaria Municipal de Educação e para incentivar novas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança. O SAETHE (2014) espera que com os resultados disponibilizados no ano seguinte, a equipe de cada CMEI possa refletir sobre o desempenho alcançado pelos alunos em relação ao esperado para a sua etapa de escolaridade.

A Educação Infantil no Município de Teresina usa de estratégias, como projetos e programas diferenciados, para garantir a aprendizagem dos seus alunos. Essa etapa de educação é base para o desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos de idade. É importante que, além de aprender a ler e escrever, a criança possa desenvolver de forma lúdica a coordenação motora, a linguagem e a sociabilidade, e, ainda, entrar em contato com os conceitos da ciência, matemática e artes e outros conteúdos que se fizerem importantes no decorrer das atividades.

Esse breve panorama da Educação Infantil no município de Teresina nos leva a refletir sobre a importância dessa etapa da educação básica e o quanto ela deve ser considerada primordial para uma aprendizagem efetiva da criança. Diante do exposto, na próxima sessão abordaremos acerca das práticas pedagógicas na educação infantil e suas peculiaridades, com o objetivo de explicitar como devem acontecer as práticas pedagógicas em espaços de ensino infantil.

### **1.3 Práticas pedagógicas na Educação Infantil e suas peculiaridades**

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na sala de aula, na interação professor-aluno-conhecimento.

Constitui-se numa ação intencional, coletiva e política, concebendo-se “a prática docente como uma dimensão interconectada à prática gestora e à prática discente [...]” (SOUZA, 2012, p. 20). Constrói-se, pois, no cotidiano da ação docente, onde estão presentes práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao trabalho do professor, assim como práticas criativas, para o enfrentamento dos desafios cotidianos, bem como outras que abrangem um conjunto de ações articuladas,

assumidas intencionalmente, com base em concepções de sociedade, aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Nessa perspectiva, a prática é uma ação coletiva com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição escolar; a condensação de todas as práticas na condução de uma que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos com finalidade educativa e objetivos específicos de educação (SOUZA, 2012).

A ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica, o que requer dizer que o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades da educação infantil. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia situações no processo de ensinar/aprender, em que se dá a construção de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. Esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importantes e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, de forma não isolada. Para Brito (2006, p. 03), “nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação”.

Logo, o entendimento que emerge é que a prática possibilita compreender melhor os modos como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam no contexto da educação infantil, partindo do pressuposto de que os docentes realizam o ensino com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais adquiridos ao longo de sua história de vida. Nesse sentido, a reflexão deve acontecer a partir de uma perspectiva formativa, de forma coerente e concreta, visto que a prática docente reflete o modo de agir do professor.

Na Educação Infantil, a ausência dessa reflexão sobre o trabalho pedagógico pode inviabilizar a construção de práticas necessárias ao desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, cognitivos, afetivos e sociais. Para Aguiar (2010), não é tarefa fácil organizar ações educativas sem conhecer o processo de acontecimento das mudanças mais significativas no desenvolvimento da criança.

O professor como pesquisador reflexivo encontra espaço para construir um saber ágil, consensual e possível de ser atualizado a qualquer momento, sendo que, para tanto deve estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas

práticas; entre o saber e fazer na e para a educação. Nessa perspectiva, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio do trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização [...]” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Na visão do autor, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, sobre o contexto em que ensina, sua competência pedagógica, a legitimidade dos métodos que emprega e as finalidades do ensino. Por isso há necessidade de uma reflexão contínua sobre e em sua prática, no sentido de oportunizar ao docente um entendimento acerca da interação com seus pares, bem como do próprio contexto social e educacional (NÓVOA, 1992).

A experiência, algo inerente ao cotidiano do professor, de alguma forma, contribui para a construção da prática pedagógica, que se constrói e se reconstrói diante de novos conhecimentos e novas experiências. Diante disso, o professor deve se conscientizar de que a rotina pedagógica não pode ser compreendida como processo sem reflexão e que as práticas se modificam com o passar do tempo e deixam dúvidas no fazer pedagógico. Portanto, refletir sobre e na prática é um processo que deve ser contínuo, uma vez necessário para a construção do saber, permitindo melhoria do trabalho docente.

Segundo Sacristán (1999, p. 74), “a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”. A prática pedagógica abarca experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente. É compreendida como uma atividade estruturada na qual o professor amplia e transforma o conhecimento.

Na Educação Infantil, a prática pedagógica, atividade sociocultural e histórica, é realizada em um processo de trabalho planejado com crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse contexto, os professores precisam de um saber fazer que possibilite o desenvolvimento das capacidades infantis a partir do acesso aos conhecimentos da realidade social e cultural (AGUIAR, 2010). A prática pedagógica constitui-se, pois, parte essencial da educação infantil, abrangendo um conjunto de ações articuladas, assumidas intencionalmente pelo professor, com base em concepções de sociedade, de educação, de criança, de aprendizagem e de desenvolvimento.

De forma articulada, o docente assume um conjunto de ações fundamentadas em princípios éticos, políticos e estéticos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no intuito de construir a autonomia das crianças para o enfrentamento de situações de conflitos e para se locomoverem pelo ambiente com autonomia e, assim, melhor explorar o mundo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) definem que as instituições de Educação Infantil devem promover, em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Diante disso, o professor tem um papel importante, devendo criar condições para que a criança aprenda em situações orientadas, assim como nas brincadeiras. E “precisa ter um olhar que coloque em destaque as relações entre dois aspectos da ação educativa com crianças: educar e cuidar” (OLIVEIRA, 2012, p. 55).

Nessa concepção, a autora reafirma que na definição de práticas pedagógicas, é preciso que o professor assuma uma intrínseca relação entre o educar e o cuidar, por ter um papel fundamental na escolha das atividades promotoras do desenvolvimento integral da criança. Desse modo, compreendemos que a relação entre o educar e o cuidar é muito importante para definir práticas pedagógicas mediadas pelo professor em uma instituição de ensino infantil, visto que essa prática é uma atividade que objetiva organizar situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, garantindo à criança uma postura crítica e reflexiva para a atuação na sociedade. E, para garantir tal postura, “o profissional deve ter conhecimento de si próprio e da criança, dominar conhecimentos culturais e científicos, produzir uma visão crítica e política da realidade [...]” (GOMES, 2013, p.51). É preciso, pois, ter consciência do significado do seu trabalho para desenvolver práticas que concretizem a verdadeira finalidade do trabalho docente na educação infantil.

Na visão de Aguiar (2010), a prática docente, no ensino infantil, deve atender às reais necessidades da criança, com criatividade e flexibilidade, considerando as singularidades dessa etapa da vida, respeitando suas diferenças, a fim de se estabelecerem rotinas adequadas como condição importante para

viabilizar o planejamento didático e possibilitar que elas se desenvolvam na vivência de atividades diversas, como jogos e brincadeiras.

Na Educação Infantil é fundamental conhecer o que é do interesse da criança e investir nisso, com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize as relações sociais que as crianças, desde bem pequenas, estabelecem com os professores e as outras crianças e que afetam a construção de suas identidades. Para um maior entendimento desse aspecto, Tacca (2006, p. 102) esclarece:

A qualidade da educação infantil e as possibilidades de melhoria podem ser vistas como princípios inspiradores e norteadores da prática pedagógica do professor, ajudando-o, também, a criar estratégias de ensino-aprendizagem mais envolventes e desafiadoras para as crianças, bem como capazes de, em um só tempo e espaço, respeitar coisas como: singular e o plural, as identidades e as diversidades [...].

Nessa concepção, entendemos que a qualidade na Educação Infantil deve servir de inspiração para a melhoria do trabalho docente e que quanto mais o professor entender sobre sua relação com a criança, melhor será a sua prática, na qual as funções de cuidar e educar serão compreendidos como uma prática social organizada e planejada.

Quanto à organização e planejamento das atividades, o professor desenvolve um importante papel na investigação dos processos de significação das crianças, principalmente na escolha das atividades promotoras de desenvolvimento. O docente deve ter a habilidade de criar condições para que as aprendizagens ocorram, tanto nas brincadeiras livres como nas situações orientadas (OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, é importante que o planejamento esteja adequado a situações que favoreçam o desenvolvimento de competências para o autocuidado e aprendizado das regras sociais. O educador pode, portanto, planejar atividades pedagógicas que desenvolvam conceitos que as crianças estão constituindo, adequadas as suas possibilidades reais e potenciais.

Segundo Aguiar (2010), as atividades pedagógicas necessitam ser planejadas e avaliadas posteriormente. Na tarefa de organizar as atividades, o professor precisa considerar a brincadeira como atividade principal e fundamental, através da qual a criança em idade pré-escolar reorganiza seus conhecimentos e se

desenvolve, tendo em vista que a brincadeira como atividade pedagógica não proporciona apenas alegria e prazer, mas meios que enriquecem o desenvolvimento intelectual e que podem contribuir significativamente para o processo de socialização, desafiando a criança a buscar solução para problemas com entusiasmo.

Desse modo, consignamos como relevante que, na prática pedagógica, sejam consideradas as formas privilegiadas de as crianças aprenderem, e formas privilegiadas de promoção de seu desenvolvimento, de acordo com suas possibilidades e especificidades, em cada momento de seu processo de formação humana. É fundamental, pois, que o professor instigue a criança em sua curiosidade e em seu desejo de aprender e agir sobre o mundo (SALLES; FARIA, 2012).

Nessa perspectiva, entendemos que o brincar é uma ação pedagógica que estimula a aprendizagem e traz resultados concretos, pois permite a inclusão da criança nas ações desenvolvidas. A intervenção do professor é necessária e conveniente para favorecer a interação afetiva, indispensável para desenvolver o conhecimento.

A ação docente deve incluir uma forma específica de como lidar com as crianças no dia a dia e em situações especiais. Assim entendida, a concepção de educação infantil se caracteriza por um olhar mais atento para as diferenças entre adultos e crianças, tornando a educação um fator de grande importância. (AGUIAR, 2010). As especificidades da educação infantil colocam a prática docente diante do seguinte desafio: “as crianças têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora” (OLIVEIRA, 2012, p. 71). Por isso é necessário que o professor estabeleça rotinas adequadas como condição importante para viabilizar sua prática pedagógica.

Na educação infantil a rotina se evidencia pelo desenvolvimento do planejamento diário, na sequência de diferentes atividades. A rotina possibilita e orienta a criança em relação ao tempo-espço e ainda desenvolve a autonomia e estimula a socialização. Para Burg (2012), a rotina precisa ter um significado para a criança, através dela o trabalho pedagógico ganha mais qualidade e facilitação em seu processo de desenvolvimento.

É importante reconhecer que as aprendizagens das crianças e seu desenvolvimento ocorrem em determinado momento histórico e incluem a participação em situações que se efetivam no cotidiano com determinadas durações,

periodicidades e sequenciamentos (OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, a rotina exige um planejamento com intencionalidade educativa e, em função da faixa etária da criança, requer programação de atividades individuais e coletivas coordenadas pelo professor, razão por que entendemos importante ressaltar que, durante esse processo, a rotina constitui condição para que ocorra a internalização de tais procedimentos, que devem ser introduzidos aos poucos para que as aprendizagens sejam, de fato, efetivas.

A esse respeito comporta citar que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RECNEI) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; desconsideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (BRASIL, 1998, p. 73). Em vez disso, na prática pedagógica na educação infantil, o tempo deve ser construído pelo educador levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e suas necessidades, por se tratar de alunos iniciantes no convívio escolar, surgem situações diferentes e inesperadas em relação às demais fases escolares.

É da natureza do trabalho docente requerer estratégias que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento da criança, exigindo do educador infantil a capacidade de saber o que fazer e como fazer, trabalhando com os saberes da prática, conhecendo diferentes formas de trabalho, para que possa selecionar as mais adequadas ao seu grupo de crianças em cada situação de ensino/aprendizagem.

Em continuidade ao desenvolvimento desta pesquisa, o propósito da próxima seção é discutir a prática pedagógica como fonte dos saberes docentes na Educação Infantil. Para tanto, abordamos as tipologias dos saberes docentes, colocando em realce o modo como os professores se relacionam, mobilizam e produzem novos saberes para implementar o processo de ensino-aprendizagem.

#### **1.4 Prática Pedagógica na educação infantil como fonte de saberes docentes**

A ação docente tem sido motivo de muitas pesquisas nos últimos tempos, tendo as práticas pedagógicas como referência para subsidiar as discussões no contexto educacional. Na Educação Infantil, também, é oportuno investigar e discutir

como os saberes docentes são construídos na ação do professor nas práticas pedagógicas. Os saberes docentes têm um caráter subjetivo e, por vezes assumem formas diferenciadas e requerem reflexões acerca de sua construção pelos professores, aspecto que faz com que a conceitualização acerca da categoria teórica saberes, ainda, revela-se incipiente no contexto da literatura pertinente, se existentes a esse respeito. Assim, é que, iniciamos esta subseção registrando conceituações e considerações sobre saberes docentes.

Em Bombassaro (1992) e em Charlot (2000), encontramos o sentido de saber a partir da visão mais geral acerca dos diferentes modos de concepção e interpretação do “saber”, que podem ser usados em diversos contextos. Um desses modos diz respeito à noção de saber indicar ser capaz de, compreender, dominar uma técnica, poder manusear, poder compreender, remetendo-o ao mundo prático, que além de ser condição de possibilidade de qualquer noção é, também, o lugar efetivo onde a noção pode ser produzida. Para Charlot (2000, p. 63), “o saber é construído em uma história coletiva que é a de mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão”. São formas de aprender e apropriar-se do mundo.

Partindo dessas concepções, compreendemos que o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com algum objetivo. Na visão de Charlot (2000), quando o saber é adquirido passamos a ter domínio e mais segurança ao vivermos novas experiências, o que pode nos tornar mais independentes no que concerne à nossa comunicação com os outros e com o mundo. A pessoa que domina o saber desenvolve uma atividade que lhe é própria, como argumentar, experimentar e demonstrar, implicando sua relação com o outro.

Nessa direção, dizemos que o saber docente associa-se à construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, um saber ou um conjunto de saberes que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional e com suas relações com o contexto escolar. O saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, principalmente, dentro da sala de aula e, à proporção que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docentes.

Para Tardif e Lessard (2012), o saber dos professores é um saber deles, que se constitui em suas experiências de vida social e profissional, nas suas relações com os alunos em sala de aula e outras relações no âmbito da escola. Saberes que vão se consolidando desde a formação inicial do professor, a partir da sua trajetória de vida enquanto aluno e que se tornam plurais à medida que os professores têm as suas experiências no âmbito das instituições formadoras, nos currículos apresentados e nas práticas vividas no contexto escolar.

Os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, e categorias, produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas entre outros), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2014). Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

No contexto dessas considerações, cabe registrar que o professor da Educação Infantil lança mão de diversos saberes relevantes para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade. São conhecimentos oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, de sua experiência no Estágio Curricular, de sua experiência na prática pedagógica. Saberes que o professor constroi quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças, um saber próprio do professor de Educação Infantil. Saberes que os docentes necessitam para lhes deixar a par do desenvolvimento infantil e conhecer as perspectivas de apoio e de auxílio nesse processo.

No entorno dessa discussão comporta postular que os saberes são plurais, como afirmam Tardif e Lessard (2012) e provêm de diversas fontes de natureza e especificidades diferentes, de modo que o professor, ao longo da sua profissionalização docente, desenvolve saberes para atender as necessidades do cotidiano escolar, saberes que são, especialmente, utilizados na sua prática docente. Então, dizemos da necessidade de acessarmos à compreensão acerca de uma importante relação entre os saberes docentes e a forma plural de entendê-los, como assim explicam Gauthier (1998, p. 28), quando esclarecem: “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam

uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Para esses autores, os saberes docentes têm origem e fontes diversas, o professor possui uma ampla variedade de saberes que, no exercício da docência, são mobilizados diante de algumas situações problemáticas no cotidiano da sala de aula. Para eles não basta ter apenas conhecimento do conteúdo da disciplina para ensinar é necessário à mobilização de outros saberes. Nesta perspectiva Pimenta (2014, p. 28) acrescenta que

[...] considerar a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes da formação de professores. As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer*, senão a partir do seu próprio *fazer* [...].

Pensar no exercício da docência é pensar, também, na formação do professor. Os saberes construídos e mobilizados significam reconhecer a existência de uma base de conhecimentos para o ensino da profissão, assim, os saberes docentes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática, o que implica dizer que a relação dos docentes com os saberes vai além da função de transmissão do conhecimento.

Assim, dizemos que, na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e para a compreensão da prática como fonte de saberes docentes na Educação Infantil, é importante, apresentarmos as diferentes tipologias dos saberes, a luz de autores como Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014), conforme desmonstramos no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** – Classificação dos saberes docentes de acordo com Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014)

SABERES		
Gauthier (1998)	Tardif (2014)	Pimenta (2014)
Das ciências da educação	Da formação profissional	Da docência - saberes pedagógicos
Disciplinares	Disciplinares	Da docência- o conhecimento
Experienciais	Experienciais	Da docência - a experiência
Curriculares	Curriculares	-
Da ação pedagógica	-	-
Da tradição pedagógica	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014).

A partir da leitura desse Quadro 2, podemos compreender que os saberes se compõem em um conjunto de elementos que estão dispostos nas ações do professor. Os autores classificam os saberes em diferentes tipos que são mobilizados pelo docente na sua prática pedagógica cotidiana.

Na perspectiva de Gauthier (1998) os saberes são classificados em: *saber das Ciências da Educação*, que compreende a relação entre o saber profissional específico e a ação pedagógica; *saber disciplinar*, que se refere aos saberes produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o *saber experiencial* refere-se à vivência do professor; os *curriculares* estão relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino; o *da ação pedagógica* é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula; e o *saber da tradição pedagógica* que compreende o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Para Tardif (2014), os saberes que integram a prática do professor estão classificados em quatro tipos: *Da formação profissional* que são os saberes baseados nas ciências. Saberes trabalhados pelas instituições de formação de professores; os *Disciplinares* administrados e transmitidos pela comunidade

científica nos cursos e departamentos universitários; *Saberes experienciais*, resultam do exercício da atividade profissional dos professores; e os *Curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos.

Pimenta (2014) sistematiza os saberes da docência em três categorias: A *experiência* que compreende os saberes produzidos no cotidiano docente pelos professores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela prática de outrem; o *conhecimento* que diz respeito à relação entre ciência e produção material, produção existencial, sociedade informática; e os *saberes pedagógicos* que remetem à construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, a reinvenção dos saberes pedagógico a partir da prática social da educação.

Conjuntamente, concebemos que os saberes apontados por Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014) apresentam aspectos semelhantes. As classificações apresentadas por esses autores contemplam pontos de aproximação e sugerem possíveis relações entre as categorias. Sobre os saberes disciplinares, Gauthier e Tardif concordam que são saberes produzidos por cientistas e pesquisadores, selecionados através de disciplinas nos cursos de formação de professor e correspondem a diversos campos do conhecimento. Para Gauthier (1998, p. 29), “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”.

Os teóricos mencionados apresentam os diferentes saberes construídos e mobilizados pelo professor na prática pedagógica, identificando suas características e valorizando o componente experiência. Os saberes experienciais são identificados na classificação dos três autores, produzidos pelos professores no cotidiano da sua profissão docente. Tardif (2014, p. 54) destaca a importância dos saberes da experiência:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Na visão desse autor, os saberes experienciais se destacam em relação aos demais saberes docentes, tendo em vista serem incorporados na experiência individual e coletiva do professor. No cotidiano da profissão, são necessárias habilidades, improvisação e capacidade de interpretação na tomada de decisões diante das situações ou problemas apresentados. É a partir de situações concretas que os professores constroem e legitimam esses saberes que se expressam na forma de saber-fazer e saber-ser.

Pimenta (2014, p. 21) destaca, a propósito, que os alunos têm adquirido saberes sobre o que é ser professor antes de chegarem ao curso de formação inicial, como fruto de vivência como aluno ou de situações que envolvem o ato de ensinar, “[...] experiência que lhes possibilita dizer quais os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar”. Por meio do saber da experiência o professor se apropria dos saberes disciplinares, curriculares e profissionais e os incorpora a sua profissão, uma forma de convalidar esses saberes depois de submetidos à prática.

Na Educação Infantil, o processo de construção de saberes implica aprendizagens diversas, implica que são produzidos e mobilizados a partir da prática, da experiência dos professores em situações que englobam diferentes posturas, no sentido de atender as peculiaridades e necessidades das crianças. Para Campos (2012), o docente elabora saberes ao agir, entendendo que a competência é um saber-fazer disponível na memória do professor, já que ele não teria como mobilizar teorias complexas para agir diante das necessidades da sala de aula. O autor esclarece que é na tarefa de ser docente que o professor constroi a sua própria humanidade, visto que a ação docente ocorre em situações reais e imprevisíveis, que requerem desse profissional várias competências.

Sobre o saber-fazer, enfatizado por Campos (2012), registramos que Tardif (2014) confirma que, no exercício do trabalho, o professor mobiliza conhecimentos bastante diversos, que provêm de fontes e naturezas variadas, pois a prática pedagógica agrega saberes das capacidades, dos esquemas de pensamento e da ética, que são adquiridos ao longo da prática. Os saberes pedagógicos não são, portanto, apenas resultantes de saberes da ciência, sendo também frutos da experiência individual e coletiva. Desse modo, os profissionais da educação, em contato com esses diferentes saberes, podem encontrar instrumentos para se

interrogarem, bem como alimentar suas práticas, confrontá-las e produzir saberes pedagógicos.

Os saberes docentes são, de fato, relevantes para o ensino. A relação com o saber inclui algumas concepções adquiridas na formação inicial do professor, que se fundamentam em conceitos e que são desenvolvidos de forma dinâmica no contexto escolar. Sobre o saber da experiência, Pimenta (2014) aporta para os conhecimentos produzidos pelo professor num processo de reflexão sobre a prática, em seu cotidiano docente. Para a autora, o professor precisa ser capaz de colaborar com a realidade social dos alunos enquanto profissional da educação para que o ato de ensinar se torne significativo e coerente.

Sob esta ótica, entendemos que os saberes da experiência constituem-se dos conhecimentos adquiridos, atualizados e necessários à prática profissional docente, mas não são originados de sua formação curricular. Como afirma Tardif (2014), esse saber individual dos professores se incorpora e transforma sua prática profissional, pois está vinculado a uma situação de trabalho com outros, sejam alunos, colegas, família, alicerçado na tarefa complexa de ensinar.

Os saberes possuem modos de se integrar na prática docente, nesse sentido, são heterogêneos e evoluem ao longo da carreira profissional dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da prática docente. Para Brito (2006), o professor pode gerar novos conhecimentos articulando a sua prática pedagógica às várias dimensões da prática educativa, numa relação dinâmica com alunos e situações de aprendizagens.

O trabalho docente se faz pela ação e pela reflexão sobre e nessa prática, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos no próprio contexto, marcando a relação entre eles, numa interação comunicativa. Esses saberes estão ligados a sua ideologia, tornando-se perceptíveis na prática pedagógica e em suas competências. (CAMPOS, 2012).

De acordo com essa compreensão, o que assegura a prática docente na Educação Infantil é o conhecimento da real condição de trabalho e das dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula com crianças pequenas, que necessitam de uma formação humana em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, motora e social. Para isso o professor conta com a socialização desses saberes, os materiais didáticos, os modos de fazer e como organizar a sala e a troca de informações sobre os alunos (TARDIF, 2014).

Os professores detêm saberes variados sobre educação. Saberes plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2014), devendo construir uma relação diferenciada com esses saberes, passando de meros transmissores a produtores de conhecimentos. Desse modo, a partir das práticas pedagógicas, o professor tem a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre o ser professor do ensino infantil e sobre o saber ensinar, ampliando seus saberes docentes.

Com apoio em Nóvoa (2009), acrescentamos que é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornam visíveis, reforçando-se dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Esta visão implica pensar que a ação docente requer a mobilização de diversos saberes no enfrentamento de situações que demandam tomadas de decisões.

É um aspecto que se torna importante no contexto que estamos tratando, especificamente, tendo em vista que, a rigor, tem sido do docente que trabalha direto na Educação Infantil uma competência polivalente, posto que deve trabalhar com conteúdos de natureza diversa, que abrangem desde os cuidados básicos essenciais até os conhecimentos específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento. Segundo Gomes (2013), nesse contexto, é necessário que, além de gostar de crianças, o professor compreenda a forma lúdica, criativa e dinâmica como aprendem, desenvolvendo no seu fazer docente a capacidade de observação e reflexão, com base na teoria e na prática.

É também solicitado desse professor que se revele um aprendiz, sabendo que, além das reflexões constantes, é importante debater com colegas, dialogar com as famílias e com a comunidade, buscando informações necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, o docente da Educação Infantil deve adotar atitudes e usar instrumentos importantes para exercitar a reflexão sobre sua prática, tais como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação diagnóstica (BRASIL, 1998), necessários para a tomada de decisões relativas a atividades e metodologias adequadas ao alcance dos objetivos educacionais. Assim, registrar as práticas, refletir sobre o trabalho e proceder à contínua avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação que fazem avançar a profissão docente. (NÓVOA, 2009).

Na visão desse autor, é fundamental consolidar as bases de uma formação de professores que tenha uma referência lógica de acompanhamento, de formação-

em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente, pois o saber docente incorpora saberes da instituição formadora, dos currículos e da prática cotidiana. Demonstrando a capacidade e sensibilidade em sua prática, o professor se preocupa, envolve-se, emociona-se e esforça-se na construção dos valores, da personalidade e do caráter para a autonomia do aluno. Segundo Freire (2015, p. 40), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Entendemos, pois, que os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, visto que os problemas e as dificuldades que afloram no espaço escolar requerem a construção e reconstrução de metodologias, exigindo a articulação entre os saberes da formação e os saberes construídos na prática escolar. (BRITO, 2006). Dessa forma, os saberes do professor devem ser entendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho, considerando o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, bem como o ser professor, que é capaz de inventar e reinventar sua prática e, ainda, responder aos desafios da profissão, assumindo o papel de sujeito ativo de sua história. (TARDIF; LESSARD, 2012).

Em suma, é oportuno dizer que os saberes são construídos na profissão docente por sujeitos reais que estão em constante interação no meio social. O professor que atua na Educação Infantil, ao trabalhar com crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, de saberes oriundos de diversas áreas do conhecimento e de saberes da prática, construídos ao longo da sua profissão. O saber docente é constituído de vários saberes provenientes de diferentes e variadas fontes e utilizados na ação docente no dia a dia da escola.

No contexto dessas reflexões, Nóvoa (2009), Brito (2006) e Campos (2012) esclarecem que as propostas teóricas só fazem sentido se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, uma reflexão crítica e contínua na e sobre a prática, de modo que a formação docente não fique limitada às necessidades do mercado dominante. Tardif e Lessard (2012) corroboram essa visão compreensiva ao valorizar a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente, dando ênfase aos saberes da experiência, vistos como centrais

na competência profissional, desde que são oriundos do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.

Reafirmamos, pois, acerca da imprescindibilidade desses saberes na prática docente, na Educação Infantil, especificamente como oportunidade de o professor mobilizar conhecimentos, mas, também, como momento de expressar competências, revelar crenças e valores que colaboram na estruturação de sua prática e, ainda, no seu relacionamento com as crianças no processo ensino-aprendizagem, o que requer, entre outros aspectos, a capacidade de avaliar suas atitudes e práticas, com o necessário apoio da escola nessa constante construção e reconstrução do saber e do fazer docente.

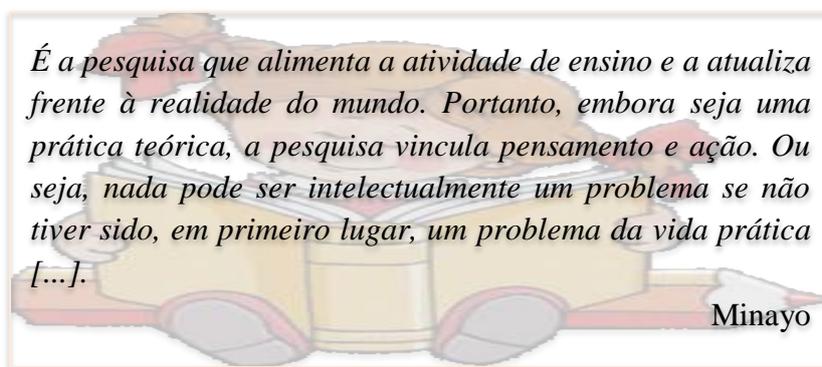


*CAPÍTULO II*

*O CAMINHO  
METODOLÓGICO DA  
PESQUISA*

## CAPÍTULO II

### O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



No texto da epígrafe compreendemos que a pesquisa está relacionada às circunstâncias e interesses da vida real. Para Minayo (2009), na investigação científica as questões aparecem como problemas que se articulam a conhecimentos anteriores e podem demandar a criação de novos referenciais. Nessa compreensão, a metodologia é o caminho para a realização de uma investigação científica, de modo que no percurso metodológico da pesquisa delineiam-se os processos de produção e de análise dos conteúdos dos dados produzidos.

Nessa perspectiva, no presente capítulo registramos o delineamento e o percurso de desenvolvimento da pesquisa, mostrando a trajetória metodológica da investigação que se efetivou com contributo da pesquisa narrativa. Para tanto, justificamos a opção pelas narrativas considerando que com essa modalidade de pesquisa qualitativa, os objetivos propostos serão atingidos. Descrevemos, ainda, as técnicas e instrumentos de produção de dados, o cenário e os interlocutores da pesquisa, e, ainda o tipo de análise e interpretação os dados produzidos.

#### 2.1 A pesquisa narrativa

A narrativa, a rigor, expressa-se como uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história. No caso deste estudo, retrata situações que podem servir como parâmetro para que o pesquisador possa analisar e compreender a construção dos saberes docentes. Assim, é que esta investigação

analisa as práticas pedagógicas, a construção e mobilização de saberes docentes no cotidiano escolar da Educação Infantil. Ao narrar, pois, uma história, o narrador procura sistematizar as experiências vividas na sua prática no contexto educacional, procurando articular sua ação com os conhecimentos sobre como produzem seus saberes e como transmitem o saber produzido no processo ensino-aprendizagem.

A pesquisa narrativa possibilita ao pesquisador capturar a essência da experiência docente através dos textos narrados e nas vivências do dia a dia no ambiente escolar. Para Chizzotti (2014), a história de vida pode significar muita coisa, pois são experiências pessoais que relatam fatos ou acontecimentos significativos e constitutivos da sua vivência. Assim como pode discriminar diferentes termos para expressar as particularidades do indivíduo, como exemplo, cita a autobiografia, o relato de vida, a história de vida, entre outros que visam descobrir as trajetórias pessoais inseridas em um contexto histórico e social.

A utilização da narrativa neste estudo baseia-se na perspectiva de Josso (2004), por entender que a escrita de si emerge como uma estratégia de tomada de consciência das dimensões formadoras e das experiências vividas. Portanto, por intermédio das narrações, deste estudo, podemos conhecer as nuances de trajetórias profissionais, destacando os saberes que cada professora constroi e mobiliza no cotidiano da sala de aula. Nessa direção, é como referenda Josso (2004, p. 186):

A narrativa escrita apresenta-se, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências ou experiências.

Nesse contexto, emerge a compreensão de que a narrativa é capaz de viabilizar a produção de habilidades e atitudes, por colocar os interlocutores frente às emoções, valores e sentimentos e, principalmente, por se reconhecerem pertencentes a uma profissão. Assim, as narrativas contribuem com os rumos da pesquisa de forma que o pesquisador consegue obter um maior aporte de conhecimento acerca do seu objeto de estudo. Para Galvão (2005) a pesquisa narrativa é um método de investigação, que implica uma negociação de poder que

permite aderir ao significado que os professores dão às suas experiências, à avaliação de processos e modos de atuar e desenvolver sua prática pedagógica. Assim é que, nas histórias contadas pelos professores, existem crenças e valores que são contextualizados e analisados em termos de acontecimentos.

Como estratégia investigativa, a pesquisa narrativa tem como base as experiências vividas pelos sujeitos participantes da investigação. Nessa perspectiva, Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22) ressaltam que “a investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança”. No decorrer desta pesquisa, as narrativas se evidenciaram como o caminho de orientação do estudo e técnica que possibilitou construir os dados concernentes ao objeto problematizado. É, na verdade, como corroboram os mencionados autores

A tarefa central é evidente quando se compreende que cada um está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las. Para o investigador, isto é parte da complexidade da narrativa, porque uma vida é, também, uma questão de crescimento rumo a um futuro imaginário e, portanto, implica em recontar histórias e tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em re-viver histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22-23).

A escolha das narrativas deu-se pelo fato de entendermos que este método de investigação contempla a reflexão sobre a prática pedagógica, assim como possibilita a identificação dos saberes construídos e mobilizados por professores, pois as narrativas adquirem um status especial, através delas as pessoas se comunicam, trocam experiências e narram as trajetórias pessoais e profissionais, produzindo um conhecimento que oportuniza reconstruir a própria experiência. Assim, Josso (2004, p. 43) reconhece que “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”.

Segundo Bolívar (2001, p.175), a narrativa “[...] possibilita compreender como os professores dão sentido ao seu trabalho e atuam em seus contextos profissionais”. Para o autor, a narrativa potencializa o processo de reflexão sobre a

prática, propiciando aos narradores o autoconhecimento e o conhecimento de suas ações.

Investigar os saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica dos professores na Educação Infantil, através das narrativas, configura-se como uma investigação baseada na experiência de vida, nos acontecimentos da docência, na formação e nas práticas que os docentes vivenciam no contexto escolar. Ao escrever ou falar, a narrativa propicia ao professor fazer uma reflexão e uma análise em torno de suas experiências de vida e de sua formação profissional. Para Connelly e Clandinin (1995), o estudo por meio da narrativa é uma revelação da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Uma das razões para a utilização da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas.

A partir das narrativas o pesquisador procura identificar os conflitos, avanços, e retrocessos presentes nos relatos, buscando compreender as explicações por meio da interpretação dos fatos. As narrativas deram oportunidades aos participantes da pesquisa para refletir e registrar suas histórias de vida. Um registro escrito de suas experiências de construção e mobilização de saberes na sua vida profissional e uma reflexão sobre acontecimentos da prática pedagógica que contribuíram para essa (re) construção de conhecimento e saberes.

## **2.2 A produção dos dados da pesquisa**

A processualidade da produção de dados é uma etapa das mais importantes na pesquisa. É ela que possibilita reunirmos informações fundamentais para posterior análise e interpretação dos dados, com a utilização das técnicas de produção desses dados. Como técnica para produção de dados optamos pelo memorial de formação, as rodas de conversa e a entrevista semiestruturada, que articulados focalizaram a construção e mobilização dos saberes dos professores na prática pedagógica na Educação Infantil.

### 2.2.1 Memorial de formação

O memorial de formação é uma técnica de produção de dados que explora a escrita autobiográfica na construção de histórias pessoais e profissionais dos interlocutores. Neste sentido, o memorial propicia aos professores a possibilidade de construir uma versão satisfatória de si mesmo, refletindo acerca de suas experiências profissionais e de vida. Neste estudo, essa técnica de pesquisa conduz o interlocutor a uma reflexão cuidadosa sobre a construção dos saberes na sua prática pedagógica, com intuito de revelar como esses saberes são construídos e mobilizados e ainda sobre a contribuição das ações pedagógicas para a consolidação dos saberes docentes na Educação Infantil.

Na escrita do memorial o professor narra sua história pessoal e profissional, (re)construindo sua trajetória, nos meandros de sua formação, e (re) constituindo os saberes docentes no processo de ensino-aprendizagem. Para Passeggi (2008, p. 118), “o uso das histórias de vida em formação e dos memoriais de formação, como práticas reflexivas e autoformativas, repousa sobre essas possibilidades de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu encontro com o mundo”. Reafirmamos, por conseguinte, que o memorial de formação constitui-se como técnica que possibilita o professor construir sua história e refletir sobre os fatos do seu dia a dia, sobre as práticas individuais e também as relações sociais e interpessoais que estabelece com os outros no contexto educacional.

Na escrita do memorial as narrativas ganham sentido possibilitando a apreensão de experiências que marcaram a trajetória escolar dos professores e potencializam o processo de formação docente, permitindo maior compreensão das experiências profissional e pessoal. Desta forma, Souza (2007, p. 05) afirma:

[...] as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. Emerge daí a necessidade de compreender, com base na abordagem experiencial das narrativas (auto) biográficas, o papel estabelecido à formação do ponto de vista do sujeito aprendente e, ainda a necessidade de revelar, nos bastidores de leituras, cenas cotidianas e experienciais do cotidiano escolar, visto que a organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir

daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida.

O memorial de formação explora a escrita autobiográfica, na construção de histórias pessoais e profissionais dos interlocutores. Para Chizzotti (2014), a autobiografia é uma história de vida escrita onde, ao escrever, o autor conta sua experiência pessoal selecionando e analisando os fatos e experiências relevantes de sua vida. Ao escrever, marcamos um encontro com nossas memórias imprimindo reflexões profundas sobre nossas práticas e nossa história.

O emprego do memorial de formação, neste estudo, teve como objetivo traçar o perfil biográfico das interlocutoras, bem como produzir dados sobre a construção e mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica da Educação Infantil. Consignamos, com base nos autores citados, que a escrita do memorial auxilia na produção de conhecimentos e na reflexão da trajetória dos narradores no contexto escolar. As narrativas de vida dão vozes aos professores trazendo-lhes experiências significativas a respeito do desenvolvimento profissional, oportunizando-lhes o exercício reflexivo em torno de suas experiências na prática pedagógica.

A escolha do Memorial de Formação como técnica para produção de dados para esta pesquisa decorreu da importância de dar aos interlocutores a possibilidade de escrever sobre suas memórias de trajetórias de vida profissional na construção de saberes docente para trabalhar na Educação Infantil, pois “[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências” (SOUZA, 2007, p. 04).

A mobilização dos interlocutores para a escrita do memorial aconteceu na segunda Roda de Conversa, momento em que os interlocutores foram convidados a participar da pesquisa. Apresentamos o roteiro do Memorial de Formação em um caderno conforme ilustrado na Figura 1, denominado Cadernos de Memoriais.



**FIGURA 1** – Cadernos dos Memoriais de Formação

**Fonte:** Arquivo da pesquisadora.

Na segunda Roda de Conversa fizemos a entrega dos cadernos às interlocutoras com orientações sobre o roteiro de escrita (Apêndice D). As professoras demonstraram empolgação ao falarmos das narrativas, mas demonstraram, também, certa preocupação de como seria essa escrita. Assim, explicamos cada item do roteiro, relacionando-os com o objetivo do nosso estudo. Essa preocupação demonstrada pelas interlocutoras é explicada por Abrahão (2012, p. 199) quando diz:

[...] o exercício de escrever um memorial, sempre gera certa inquietação, pois a prática, ainda não está consolidada como uma forma de registro-reflexão de uma determinada trajetória ou período de vida. Podemos perceber essa inquietação quando propomos a tarefa.

Desta forma, propusemos às interlocutoras da pesquisa que escrevessem o memorial e esclarecemos que a escrita possibilitaria pensar sobre sua formação, suas práticas, sobre o dia-a-dia da sala de aula. Afirmamos, ainda, sobre nossa disponibilidade para tirarem dúvidas ou discutirem algum ponto em relação ao memorial. Assim, as interlocutoras ficaram mantendo contato conosco pelo grupo que criamos no whatsapp, onde sempre que se faz necessário colocamos suas dúvidas.

Compreendemos que a escrita do memorial ajuda as interlocutoras entrarem em contato com fatos, aparentemente adormecidos na memória, assim como possibilita reviver acontecimentos significativos da sua vida e recontá-los de forma prazerosa, atenta e refletida. Para Abrahão (2012, p. 206), a escrita do memorial dá oportunidade ao autor de observar sua própria vida, de forma que “[...] pesquisado e pesquisador fundem-se no momento da escrita e da partilha do resultado com os colegas”.

Com as interlocutoras estabelecemos o prazo de quinze dias para o recebimento dos escritos dos memoriais. No tempo combinado passamos no CMEI Francisco das Chagas Venâncio para recebimento dos memoriais e todas entregaram seus escritos na data aprazada. Para o tratamento do material produzido, utilizamos a análise de conteúdo, técnica que nos permitiu interpretar a mensagem revelada e representada pelas interlocutoras. Na escrita do memorial as professoras nos contaram sobre fatos, sentimentos e suas experiências acadêmicas e profissionais. Narraram sobre a prática pedagógica, a construção e mobilização de saberes docentes para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

### **2.2.2 Rodas de Conversa**

A Roda de Conversa é uma técnica de produção de dados, muito apropriada à pesquisa narrativa, que prioriza as discussões em torno de uma temática permitindo a interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa. Permite, ainda, a troca de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre o tema em discussão. Nas rodas o diálogo pressupõe um exercício de escuta e de fala, e as colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro expressando suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto.

Com o propósito de utilizar uma técnica de participação coletiva, de forma que os interlocutores da pesquisa tivessem a oportunidade de interagir uns com os outros e com o pesquisador através do diálogo, escolhemos as Rodas de Conversar como umas das técnicas para a produção dos dados do nosso estudo, considerando que se trata de um dispositivo que permite uma reflexão de forma sistemática acerca

da prática pedagógica, da construção e mobilização dos saberes na Educação Infantil.

As Rodas foram definidas e organizadas de acordo com a proposta da pesquisa e com o objetivo de contribuir com as interlocutoras para um melhor entendimento sobre a escrita do memorial de formação, assim como para promover a reflexão sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

A escolha pelas Rodas de Conversa justifica-se por abrirmos espaço para que os participantes estabelecessem um momento de diálogo, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar. Para Warschauer (2001, p. 82),

Esses diálogos abrem possibilidades inusitadas. Diálogos entre o que precisamos e o que queremos fazer, entre os vários personagens que habitam em nós, entre os imaginários e o racional. Conversas com o outro que é sempre diferente, conversas entre os antagonismos que fazem parte da realidade.

Por meio do diálogo, nas Rodas de Conversa, os professores podem expressar seus conceitos, suas impressões, opiniões e concepções sobre o tema proposto para estudos e discussões. Neste sentido, Gatti (1997) alerta para os cuidados metodológicos que devem ser considerados pelo pesquisador, que deve ter a preocupação em manter o foco na temática, conservando um clima de confiança e aberto às discussões para que os participantes expressem suas opiniões ativamente.

Repensar o cotidiano escolar favorece a reflexão sobre como as práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil e como possibilitam a construção e mobilização dos saberes pelos professores. Na condução das Rodas procuramos envolver as interlocutoras nas discussões favorecendo a troca de experiência e de conhecimentos. Segundo Brito e Santana (2014), essa técnica da pesquisa qualitativa possibilita aos participantes o autoconhecimento e o conhecimento do outro, favorecendo a formação de vínculos, de forma que, juntos, descubrem o prazer de repensar o cotidiano abrindo possibilidades para o trabalho coletivo.

Para as Rodas de Conversa, organizamos três encontros com o objetivo de apresentar a proposta para a pesquisa; a explicação do roteiro que subsidiou a

escrita do memorial de formação, explicitando questões referentes aos saberes docentes; e discussões em torno de alguns questionamentos pautados no objetivo da pesquisa. Esses encontros enfocaram o diálogo entre pesquisador e interlocutores, o que ocorreu em um momento de descontração e esclarecimentos sobre a pesquisa, uma maneira de favorecer discussões e fortalecer os elos de amizade e confiança entre os participantes, fortalecendo, também, o processo formativo e autoformativo que as rodas possibilitam. As informações como: tema, objetivo e atividades realizadas durante as conversas estão organizados em um quadro demonstrativo, ilustrado a seguir:

**Quadro 3 – Rodas de Conversa**

ORD.	TEMA	OBJETIVO	ATIVIDADES
<b>1º Encontro</b>	Apresentação da Pesquisa	- Apresentar o projeto de pesquisa promovendo o diálogo e a interação entre os participantes.	- Dinâmica do bombom para interação dos participantes; - Apresentação da proposta da pesquisa através de slides; - Convite às professoras a participarem da pesquisa como interlocutoras.
<b>2º Encontro</b>	Roteiro para a tessitura do Memorial de Formação	Analisar o roteiro para a escrita do Memorial de Formação	- Orientações sobre a escrita do memorial; - Análise do roteiro para a tessitura do memorial; - Discussão acerca dos saberes docentes.
<b>3º Encontro</b>	Prática Pedagógica e a Construção de Saberes Docentes	- Discutir a prática pedagógica na educação infantil como fonte de saberes docentes.	- Caracterização da prática pedagógica; - Reflexão e discussão acerca das atividades que as interlocutoras desenvolvem em sala de aula com as crianças.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora - 2016

Antes de começar a primeira Roda de Conversa preparamos o material que seria usado no momento. Chegamos ao Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio bem antes do horário marcado para o encontro com as professoras e preparamos uma sala de aula, que não estava sendo usada naquela ocasião. O objetivo desse encontro foi apresentar o projeto de pesquisa promovendo o diálogo e a interação entre os participantes. Ao receber as interlocutoras fizemos uma dinâmica, momento em que foi solicitado a cada

professora que estendesse o braço em nossa direção e fomos entregando um bombom. Na sequência, solicitamos que desembulhassem e comessem o doce recebido, mas sem dobrar os braços. Logo pediram ajuda uma da outra para conseguir realizar a atividade. Diante disso, foi levantada a discussão acerca da importância da colaboração na prática pedagógica, seja na Educação Infantil, seja em outros níveis de ensino.

Em seguida, apresentamos o projeto, em power point, explicando como aconteceria cada etapa e fazendo o convite para participarem como interlocutoras da pesquisa. No momento, uma delas não aceitou participar alegando não querer fazer parte de pesquisas e de nada que estivesse ligada à educação, embora seu trabalho fosse dar aulas na Educação Infantil.

Apresentamos o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice A), que foi assinado pelas interlocutoras, esclarecemos que “o trabalho de pesquisa ou de formação com essas narrativas de si exige um engajamento ético, tanto da parte de quem escreve quanto da parte do pesquisado que as analisa” (PASSEGGI, 2008, p.118). Uma das professoras falou o quanto sentia prazer em participar do estudo por ser um momento de, também, refletir sobre sua prática em sala de aula.

Depois desse primeiro contato com as interlocutoras, providenciamos a criação de um grupo no whatsapp com o título “Construindo Saberes”, uma forma encontrada para nos comunicar e marcar nossas próximas Rodas de Conversa.

A segunda Roda de Conversa foi marcada com o objetivo de analisar o roteiro para a escrita do Memorial de Formação. Dessa vez usamos a sala da Diretoria por ser um lugar mais tranquilo para as discussões. As interlocutoras demonstraram maior interesse pela proposta do estudo e conforme a leitura do roteiro do memorial, foram tirando suas dúvidas sobre a escrita dos itens relacionados e fazendo colocações sobre as práticas pedagógicas e os saberes que mobilizam e constroem no cotidiano da Educação Infantil. Esse encontro foi dinâmico e as professoras demonstraram empolgação em relatar suas experiências pessoais e profissionais na escritura do memorial.

A terceira Roda de Conversa teve como objetivo discutir a prática pedagógica na educação infantil como fonte de saberes docente. Para este momento propomos que as professoras falassem um pouco da sua prática docente na sala de aula, caracterizando como acontece o planejamento e o desenvolvimento

das atividades com as crianças. Na ocasião, as professoras refletiram e discutiram como planejam e desenvolvem suas atividades diárias, revelando que, para isso, é preciso buscar os conhecimentos adquiridos em situações acadêmicas e profissionais. Percebemos que na Roda as interlocutoras caracterizaram a prática de forma bem clara, falaram sobre como ensinam e o que aprendem com as crianças no dia-a-dia da Educação Infantil.

O fato é que nas Rodas de Conversas as interlocutoras narraram sobre suas experiências e até discutiram o assunto em alguns momentos, neste sentido “[...] os partícipes exercitam a habilidade de escuta, sobretudo, quando interagem uns com os outros. Exercitam, também a habilidade de narrar, de falar sobre si e sobre suas experiências [...]” (BRITO; SANTANA, 2014, p. 127).

Consideramos que os encontros foram muito valiosos para nosso estudo por proporcionarem momentos de diálogo e de interação com as interlocutoras da pesquisa, além de formação e autoformação. Esses momentos nos fizeram sentir o quanto é importante esse contato, essa conversa, essa troca de experiência entre professoras e pesquisadores para uma maior compreensão do problema levantado neste estudo.

### **2.2.3 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é uma técnica narrativa importante quando se precisa investigar práticas, valores e crenças que não estejam bem explicitados em uma determinada área do conhecimento. Quando bem realizadas, permitem ao pesquisador um aprofundamento sobre a percepção ou significados da realidade para os interlocutores. Neste sentido, para realizar uma entrevista, seja ela aberta, semiestruturada, de história de vida, entre outras, é preciso que o pesquisador provoque um discurso que atenda aos objetivos da pesquisa. Implica dizer que o pesquisador precisa ter os objetivos bem definidos a fim de que obtenha o resultado pretendido.

Segundo Minayo (2009), a entrevista se apresenta como uma estratégia muito usada em trabalhos de campo. Nela se constroem informações pertinentes para o objeto da pesquisa. Através dos instrumentos da entrevista podemos realizar pesquisas baseadas em histórias de vida, histórias biográficas, etnobiografias ou etno-histórias, podendo ainda ser feita em grupos.

Essa técnica possibilita ao pesquisador ter um contato mais direto com interlocutor, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca do tema. Por isso, a decisão de usar a entrevista semiestruturada como um instrumento de produção de dados para nossa pesquisa partiu da necessidade de clarear a compreensão de alguns pontos da escrita do memorial de formação, o que possibilitou o aprofundamento de questões importantes no que concerne ao objeto da pesquisa.

Para Minayo (2009, p. 64), na entrevista semiestruturada “[...] o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada [...]”. Neste sentido, a entrevista semiestruturada foi utilizada para oportunizar aos interlocutores narrarem sobre suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar da Educação Infantil.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se como uma ferramenta que visa à profundidade de aspectos específicos das histórias de vida dos entrevistados. A história de vida surge a partir da troca, do diálogo entre o interlocutor e o pesquisador e o relato de fatos passados e contribui para a construção histórica da realidade que promove o futuro. De acordo com Triviños (1992, p. 147), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios de coleta de dados. Para o autor, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação”. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões.

No contexto desta investigação, para a condução da entrevista utilizamos um roteiro (apêndice F) com quatro itens, e reforçamos o que já havíamos indicado na escrita do memorial (apêndice E). Através do grupo no whatsapp marcamos a entrevista com cada professora, explicando que elas poderiam narrar sobre suas práticas, sobre a construção e mobilização de saberes docentes e relatarem as estratégias usadas no processo de ensinar/aprender na Educação Infantil. Todas se disponibilizaram e marcamos os dias de acordo com os horários pedagógicos de cada uma no CMEI.

A entrevista possibilitou às professoras contarem suas histórias pessoais e profissionais, lembrando as formações, as trocas de experiências e sua prática na sala de aula. Para que essa entrevista fluísse com mais efetividade, utilizamos algumas orientações de Bertaux (2010, p. 80) sobre a organização e emprego do roteiro da entrevista. Para esse autor “[...] não se trata de um questionário, mas de

uma lista de questões que você tem sobre seu tema de estudo, seus modos de funcionamento, seus contextos de ação”.

As entrevistas foram realizadas no CMEI, em horário e em dia de trabalho, agendados previamente conforme a disponibilidade de cada interlocutora. Esclarecemos sobre a utilização do roteiro para ajudar no relato de suas experiências, de forma que pudessem, se necessário, abordar alguns pontos não compreendidos no memorial de formação.

Segundo recomenda Bertaux (2010), durante a entrevista o roteiro deverá ficar sobre a mesa para a consulta apenas no final, porque a entrevista começa com o encorajamento do participante para contar a sua vida. Neste sentido, encorajamos as interlocutoras com uma conversa informal e pedimos, também, a autorização para gravarmos a entrevista, e todas atenderam a nossa solicitação. Depois, ao final da entrevista, retornamos ao roteiro para esclarecimento de alguns pontos que não foram abordados nos relatos.

Durante a entrevista tivemos a preocupação em deixar as interlocutoras livres para se expressarem de forma natural, evocando sobre os aspectos importantes para o nosso estudo. Segundo Bertaux (2010, p. 83), no momento da entrevista o pesquisador pode ajudar o interlocutor de duas maneiras “[...] manifestando o seu interesse pelo que ele lhe conta (mímicas, murmúrios aprovadores) e interrompendo-o o menos possível”.

Os relatos narrativos se apresentaram como espaços à reflexão, oportunidade em que as interlocutoras revisitaram suas práticas pedagógicas, na perspectiva de identificar como mobilizam e constroem os saberes docentes, e ainda, rememoraram experiências marcantes no percurso profissional na Educação Infantil. Isso nos faz considerar que a utilização da entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, tornou-se técnica importante na compreensão dos relatos das professoras.

### **2.3 Cenário da pesquisa**

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio, localizado na Rua 19 de Outubro, Bairro Lourival Parente na Zona Sul de Teresina. O CMEI foi fundado em dezembro de 2008, mas só começou a funcionar em abril de 2009. O Projeto Político Pedagógico do CMEI ressalta a

importância do desenvolvimento integral da criança considerando as interações, brincadeiras e o processo de assimilação da leitura e escrita como eixos fundamentais para uma educação infantil de qualidade.

A escolha da escola como contexto empírico para a pesquisa deu-se em razão do entendimento de que o CMEI é um espaço privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos, sociais e culturais. Os critérios para a escolha da instituição foram, pela ordem de representatividade: a escola reunir os aspectos mínimos necessários, como número de professores, até 9 (nove) que atuam em turmas de Maternal no referido CMEI. Colocamos, também, como justificativa, o interesse da equipe gestora em colaborar com o estudo e, ainda, a questão da localização territorial, pela proximidade a parada de ônibus, ou seja, por estar próxima à Avenida Principal do Bairro Lourival Parente.

O CMEI atende a 185 crianças entre 3 a 5 anos de idade em três turmas de Maternal II (crianças de 3 anos), três de 1º Período (crianças de 4 anos), e três turmas de 2º Período (crianças de 5 anos), divididos nos turnos manhã e tarde.

A equipe gestora do CMEI é composta por uma diretora, uma vice-diretora e uma pedagoga. O campo de funcionário de apoio é assim composto: 02 (dois) agentes de portaria, 01 (uma) merendeira, 01 (uma) auxiliar de cozinha, 04 (quatro) zeladoras, 02 (dois) secretários e 09 (nove) professoras efetivas, 02 (duas) estagiárias auxiliares de turma e 01 (uma) Auxiliar de apoio à inclusão.

Em sua estrutura física, a instituição possui 06 (seis) salas de aula; 02 (dois) banheiros para alunos, sendo 01 (um) adaptado para deficientes; 01 (um) banheiro para professores e funcionários; 01 (um) pátio coberto; 01 (um) espaço que conjuga cantina e depósito de alimentos; 01 (um) depósito para material de limpeza; 01 (um) depósito para materiais diversos; 01 (uma) sala de secretaria; 01 (uma) sala para diretoria; 01 (uma) área aberta em torno da escola. Recebe os seguintes recursos financeiros: Fundo Rotativo, com três parcelas anuais e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, um recurso Federal com uma parcela anual. Em termos de recursos para apoiar as práticas pedagógicas em sala de aula possui 01 (um) Datashow, 02 (duas) TVs, 02 (dois) DVDs, 01 (uma) máquina copiadora e 01 (um) computador. Dispõe, ainda, de materiais didáticos/pedagógicos. As figuras 2, 3 e 4 mostram alguns espaços do CMEI pesquisado.



Figura 2 – Fachada principal do CMEI Francisco das Chagas Venâncio  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015).

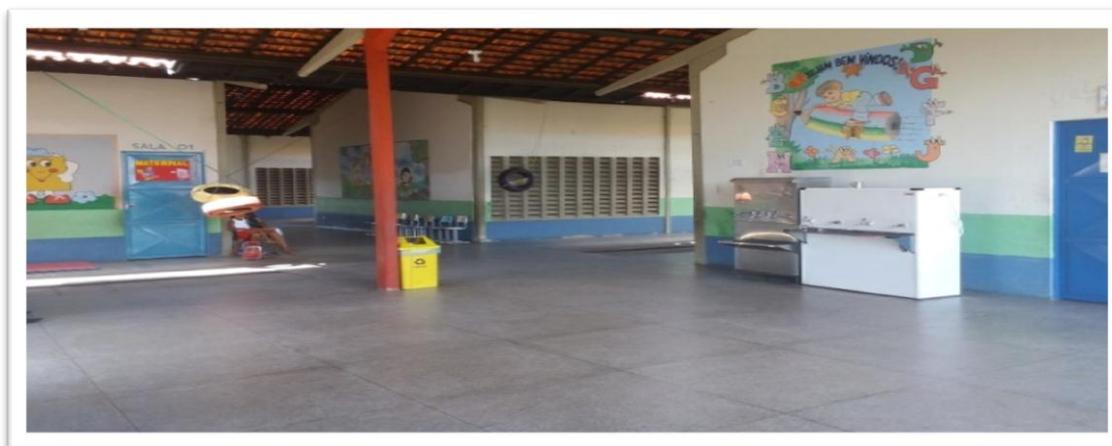


Figura 3 – Pátio coberto  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015).

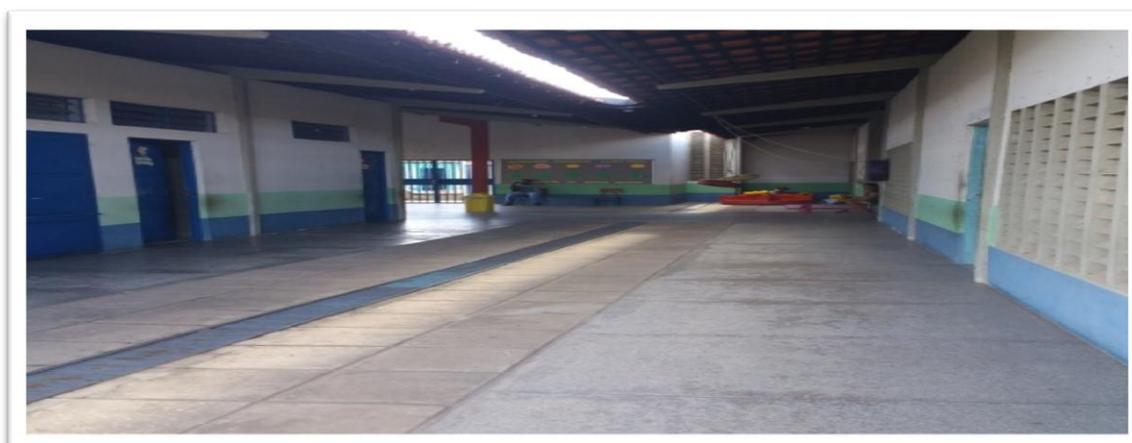


Figura 4 – Alas de salas de aula  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2015).

As Figuras 2, 3 e 4 ilustram diversos ângulos e espaços do CMEI Francisco das Chagas Venâncio, mostram espaços amplos para o acolhimento das crianças antes de irem para a sala e para o momento do recreio. As Figuras 3 e 4 mostram áreas abertas que abrigam alguns brinquedos e balanços feitos com pneus para o momento do recreio. No momento do recreio as crianças são acompanhadas por algumas professoras que se revezam para dar atenção ao momento de brincadeiras livres.

## **2.4 Interlocutoras da pesquisa**

As interlocutoras da pesquisa são 06 professoras efetivas da Rede Municipal de Ensino de Teresina com formação em Pedagogia e Normal Superior. Para defini-las como sujeitos de nossa pesquisa foram estabelecidos alguns critérios: ser professora efetiva da rede municipal de ensino; atuar no maternal II ao 2º período; possuir formação superior; ter mais de três anos de serviço; e aderir à pesquisa.

Inicialmente, fizemos uma visita ao CMEI e com a autorização da gestão da escola (apêndice D), marcamos nosso primeiro encontro. Nesse momento participaram seis professoras, e após o conhecimento dos objetivos da pesquisa e da importância da sua participação para o desenvolvimento do estudo, quatro delas aceitaram participar. No dia seguinte convidamos as outras duas professoras que, também, concordaram em fazer parte da pesquisa, entendendo, por conseguinte, a importância da disponibilidade na produção dos dados.

Reafirmamos, desse modo, sobre a disponibilidade das interlocutoras com o compromisso do anonimato das mesmas, motivo por que empregamos codinomes para identificar cada uma. No sentido de preservar suas reais denominações, cada interlocutora escolheu seu codinome: Ana, Alice, Helena, Margarida, Maria e Sofia. Esclarecemos a esse grupo de professoras que não teriam nenhuma despesa financeira com a participação no processo da pesquisa e que, a qualquer tempo, poderiam ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Após esses esclarecimentos, todas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido que continham informações detalhadas sobre o estudo.

Na sequência, apresentamos o perfil das interlocutoras desse estudo, identificadas com codinomes, contemplando dados sobre: faixa etária; formação inicial e continuada; tempo de atuação na educação infantil e turma para qual ministram aulas.

**Quadro 4 - Perfil das interlocutoras da pesquisa**

<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE ANA</b></p> <p>Ana tem entre 25 a 30 anos de idade. É formada em Pedagogia pela Faculdade Piauíense – FAP e participa da formação oferecida pela SEMEC. Possui 04 anos de experiência na Educação Infantil. Atualmente é professora de horário pedagógico nas turmas de Maternal II, 1º e 2º Períodos, no turno da manhã, e titular do 1º período, no turno da tarde.</p>	<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE ALICE</b></p> <p>Alice tem entre 35 a 40 de idade. É formada pelo curso de Normal Superior pelo Instituto de Educação Superior Antonino Freire. Tem 04 anos de experiência na Educação Infantil e atua nas turmas do 2º período, nos turnos manhã e tarde.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE MARIA</b></p> <p>Maria tem entre 25 a 30 anos de idade. É formada em Pedagogia pela UFPI. Tem 04 anos de experiência na Educação Infantil e atua na turma do Maternal II, no turno da manhã, como professora de horário pedagógico no 1º Período, no turno da tarde.</p>	<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE SOFHIA</b></p> <p>Sofhia tem entre 25 a 30 anos de idade. Formada em Pedagogia pela UFPI e tem especialização em Supervisão Escolar pela UESPI. Possui 06 anos de experiência na Educação Infantil e atua nas turmas de maternal II, nos turnos manhã e tarde.</p>
<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE MARGARIDA</b></p> <p>Margarida tem entre 25 a 35 anos de idade, formada em Pedagogia pela UFPI. Tem 4 anos de experiência na Educação Infantil e atua como professora titular na turma do 2º Período, no turno da manhã e nas turmas do 1º e 2º período, no turno da tarde com professoras de HP.</p>	<p style="text-align: center;"><b>PERFIL DE HELENA</b></p> <p>Helena tem entre 30 a 35 anos de idade, formada em Pedagogia pela UESPI, faz especialização em Educação Infantil. Tem 3 anos de experiência na Educação Infantil, atua como professora na turma do 1º Período no turno da manhã e no 2º período no turno da tarde.</p>

Fonte: Memorial de Formação

Os dados apresentados no Quadro 4 possibilitam conhecer o perfil formativo das interlocutoras da pesquisa. Quanto à faixa etária, esta varia entre 25 a 40 anos, e quanto à experiência profissional possuem entre 4 a 6 anos de experiência na

Educação Infantil. Sobre a formação inicial, uma é portadora de Curso Normal Superior, cursado no Instituto Superior de Educação Antonino Freire, seis professoras são licenciadas em Pedagogia, dentre estas quatro egressas de Universidades Públicas (Federal e Estadual) e uma egressa de faculdade particular.

Os dados do memorial de formação revelam, ainda, que a interlocutora Sofhia tem especialização em Supervisão Escolar e Helena está cursando especialização em Educação Infantil. Quanto às formações oferecidas no Centro de Formação Odilon Nunes, todas participam ou já participaram das oficinas direcionadas a prática pedagógica na Educação Infantil.

Todas as interlocutoras estão lotadas 40 horas no CMEI Francisco das Chagas Venâncio nas turmas de Maternal II, 1º e 2º período como professoras titulares e de horário pedagógico, conforme Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013, que estabelece diretrizes para elaboração do Calendário Escolar e disciplina a unidade de tempo da aula no âmbito das Unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. De acordo com essa Portaria, no Art. 4º “[...] I - O Professor com jornada de trabalho de 40 horas semanais deverá ser lotado em até 26 (vinte e seis) unidades de aula por semana para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (TERESINA, 2013, p. 2).

A análise do perfil biográfico das interlocutoras evidencia que esse grupo ingressou na docência logo depois da formação inicial e que, para a maioria delas, a primeira experiência está sendo na Educação Infantil. Diante do exposto, consideramos esses 3 a 6 anos de experiência como período de estabilização, conforme caracterizado por Abrahão (2004, p. 11), ao colocar que esse é um momento em que o professor tem “maior estabilidade até mesmo consolidação” na carreira docente.

Essa fase de estabilização em que as professoras se encontram é relevante para o nosso estudo por representar um momento de afirmação do ser professor perante os colegas mais experientes, seu comprometimento pessoal e com seu desenvolvimento da profissão. Falamos, nesse sentido, do momento da carreira em que os professores têm autonomia para reinventar a prática e produzir novos saberes.

## 2.5 Procedimento de análise dos dados

Na pesquisa qualitativa, a análise de dados tem como objetivo conduzir o pesquisador a uma descrição sistemática das informações recolhidas, a fim de reinterpretar mensagens e compreender seus significados. Nesta fase da pesquisa, por intermédio desse trânsito analítico, buscamos respostas para as questões levantadas ao longo do estudo. Para tanto, utilizamo-nos dos dados produzidos: rodas de conversa, encontros pedagógicos, no memorial de formação, e na entrevista. Assim, os dados foram organizados e sistematizados de acordo com o que se pretendia compreender/apreender na pesquisa, a partir de Eixos de Análise (Quadro 6).

O procedimento de análise dos dados efetivou-se pelo emprego da técnica da análise de conteúdo, na perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), tencionando alcançar os objetivos da presente pesquisa. A técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009), é inferência de conhecimentos relativos à condição de produção e de recepção das mensagens, que acontece na tentativa do pesquisador compreender o sentido da comunicação e descobrir os indicadores.

Para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107) “na prática, análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese”. Neste sentido, os autores sugerem uma série de operações que possibilitam a produção do *corpus* de informações e seu desvelamento. As fases são: pré-análise, clarificação do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e somatória das narrativas. Sobre o *corpus* Poirier; Clapier-Valladon; Raybaut (1999, p. 108) explicam, que:

[...] a análise de conteúdo é tributária do *corpus* (aqui, um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido) e dos fins que se procura atingir (aqui, um inquérito exploratório, conduzido paralelamente ao arquivo de documentos vivos). Esta análise não é, pois, senão uma etapa de uma pesquisa que não se encerra com ela, da mesma forma que a sua realização não põe termo às possibilidades de novas análises.

Seguindo essa técnica analítica, na primeira fase, fizemos uma pré-análise das narrativas produzidas. Os dados provenientes de cada técnica/instrumento (memorial, entrevista semiestruturada e roda de conversa) foram classificadas a partir de uma leitura atenta e repetida em busca das significações na análise das histórias de vida. Na segunda fase, denominada clarificação do *corpus*, elaboramos os perfis biográficos com codinomes de cada interlocutora. Essa fase nos permitiu situar cada sujeito na informação do *corpus*.

Na etapa seguinte, denominada compreensão do *corpus*, procedemos a constantes releituras e destacamos termos e expressões recorrentes nas falas. Na quarta etapa, organização do *corpus*, definimos os temas presentes nas narrativas para elaboração de um plano de análise, estabelecendo os eixos de análise. Para finalizar, na organização categorial, analisamos o conjunto do *corpus*, selecionando as falas mais significativas para relacioná-las com os eixos. Assim, a construção do plano de análise dos dados foi estruturado a partir de leituras sequenciadas dos textos narrativos das interlocutoras e, assim, a partir dos objetivos da pesquisa organizamos o plano de análise, conforme ilustrado no Quadro 5, a seguir.

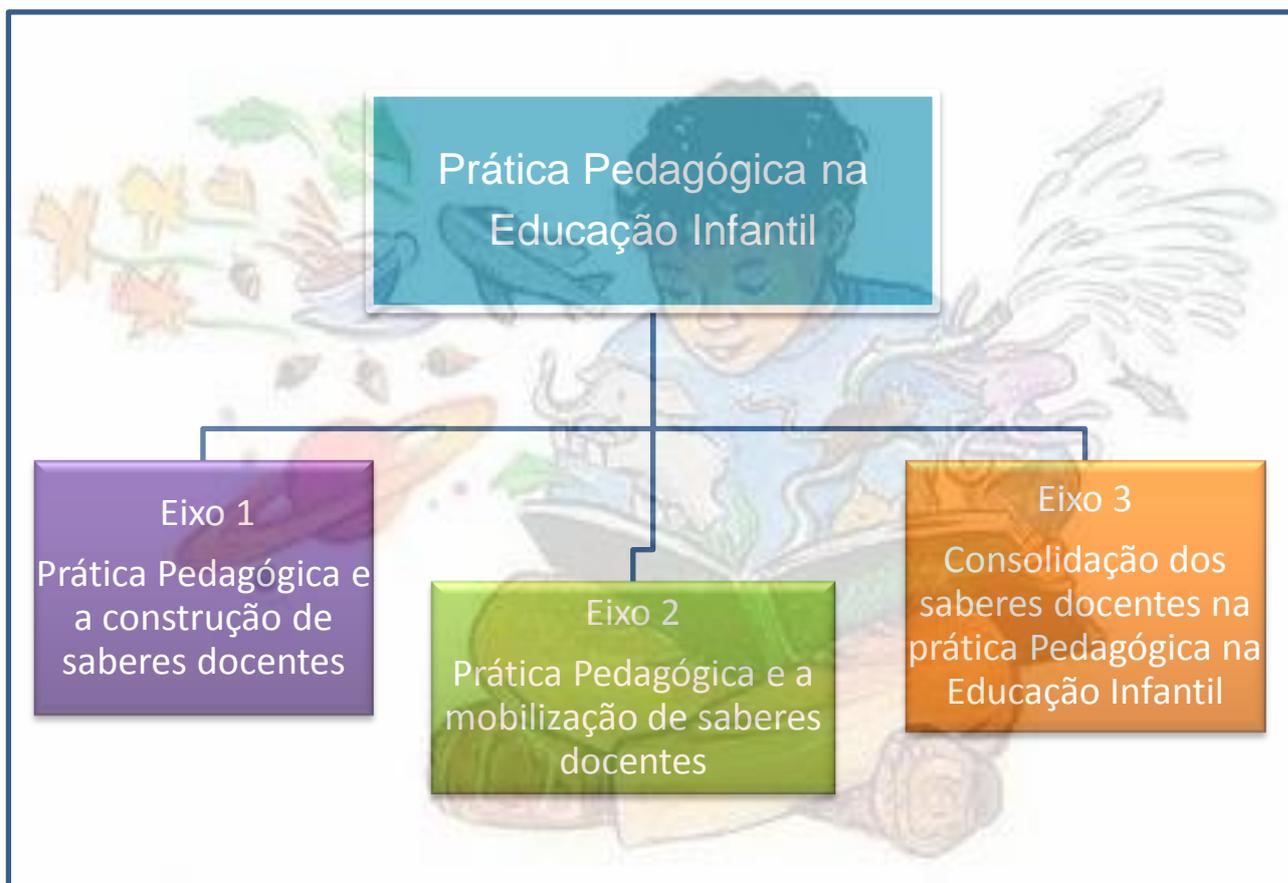
Quadro 5 - Plano de Análise

OBJETIVOS	ASPECTOS FREQUENTES NAS FALAS DAS INTERLOCUTORAS
<p>Analisar as fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Embasamento teórico</li> <li>➤ Troca de experiência entre pares</li> <li>➤ Situações do dia-a-dia na sala de aula</li> <li>➤ Necessidade dos alunos</li> <li>➤ Curso de Pedagogia</li> </ul>
<p>Descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Disciplina da formação inicial</li> <li>➤ Vivência no contexto escolar</li> <li>➤ Formação continuada oferecida pela SEMEC</li> <li>➤ Matriz curricular da educação infantil</li> <li>➤ Experiência profissional docente</li> </ul>
<p>Identificar as ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Acolhida das crianças em sala de aula</li> <li>➤ Chamada</li> <li>➤ Rodas de conversa - Rodinha</li> <li>➤ Contos e recontos de histórias infantis</li> <li>➤ Questionamento com os alunos com base nas histórias</li> <li>➤ Jogos e brincadeiras</li> <li>➤ Leitura compartilhada</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

A construção do plano de análise objetivou relacionar os aspectos frequentes na fala das interlocutoras de acordo com os objetivos de nosso estudo. Para análise das narrativas consideramos aspectos singulares de cada professora no contexto da prática pedagógica, na Educação Infantil. Após o desenvolvimento desse processo de leituras dos dados e da estruturação do plano de análise, definimos um tema central para os três eixos de análise (Quadro 6) em consonância com os objetivos da pesquisa.

### Quadro 6 – Eixos de Análise



Fonte: Quadro de referência para a análise, elaborado pelo pesquisador com base nos dados e resultados da pesquisa, 2015.

No Quadro 6, apresentamos o tema central, informando acerca dos eixos de análise para a sistematização do conteúdo produzido a partir das diferentes técnicas utilizadas nesta pesquisa. Neste sentido, os eixos de análise estão classificados/denominados em: Eixo 1 - Prática pedagógica e a construção de saberes docentes; Eixo 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes; Eixo 3 - Consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil.

No Eixo 1 - Prática pedagógica e a construção de saberes docentes analisamos aspectos relativos à construção dos saberes pelos professores, considerando a prática pedagógica como fonte de saberes. Para realizar a análise desse eixo, selecionamos relatos que expressam momentos em que os professores constroem seus saberes a partir de formações inicial e continuada, do currículo, das

trocas de experiências e de acordo com a necessidade das crianças, no dia-a-dia da sala de aula.

No Eixo 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes, centramos a análise nos saberes mobilizados pelos professores, ou seja, nos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares, e experienciais, construídos e articulados nas experiências do cotidiano escolar.

No Eixo 3 – Consolidação de saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil, destacamos nos relatos dos professores interlocutores, as estratégias usadas no processo de ensino-aprendizagem das crianças, enfatizando a consolidação dos saberes construídos e mobilizados na prática pedagógica.

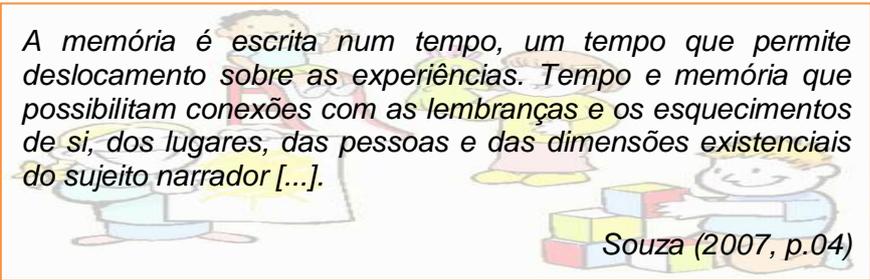


*CAPÍTULO III*

*A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS*

### CAPÍTULO III

## A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVELAÇÕES DAS NARRATIVAS

A stylized illustration of a person with a thought bubble above their head. The person is composed of simple geometric shapes. The thought bubble contains the text of the quote. Below the person are several colorful blocks (cubes) in shades of blue, yellow, and red. The entire illustration is enclosed in a thin orange border.

*A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas e das dimensões existenciais do sujeito narrador [...].*

Souza (2007, p.04)

Diante das narrativas das interlocutoras deste estudo, procuramos revelações sobre a prática pedagógica e sobre os saberes docentes construídos e mobilizados na educação infantil. As escritas e os diálogos revelaram experiências que nos permitiram operar vários deslocamentos, como refere a epígrafe, na conexão que os dados revelam ao expressar marcas do tempo, de práticas, de lembranças, de lugares, registrados na narratividade das professoras interlocutoras. No geral, são recordações de momentos importantes da academia e da troca de experiências na carreira profissional, no âmbito da Educação Infantil.

A prática pedagógica integra diversos saberes que são mobilizados e, também, construídos pelos professores ao longo do exercício docente. Esses saberes advêm das experiências, teorias, formações e/ou construídos no dia-a-dia da ação docente em sala de aula. Assim, compreendemos que os saberes docentes podem ser transformados em conhecimentos pedagógicos através da relação entre teoria e prática, usados para enfrentar os conflitos do cotidiano escolar e no processo da sua formação profissional e pessoal.

Entendemos que o docente da educação infantil deve estar sempre comprometido com uma prática que atenda as especificidades da criança no processo de ensino/aprendizagem e atento ao educar e ao cuidar. Necessita conhecer o desenvolvimento infantil e os instrumentos que possam auxiliar nesse processo, como a organização do espaço e tempo e outros fatores que influenciam nas atividades desenvolvidas, para promover a aprendizagem da criança. A prática

pedagógica na educação infantil necessita constituir-se também como prática do cuidar e educar.

Nesta perspectiva, a partir das narrativas produzidas pelo memorial de formação e entrevista semiestruturada buscamos revelações sobre a construção, mobilização e consolidação dos saberes dos professores da educação infantil, considerando o objeto de estudo e o problema de pesquisa. As análises apresentadas neste capítulo focalizam a prática pedagógica e a construção de saberes docentes na educação infantil. Assim, o eixo a seguir, toma como referência as narrativas dos professores interlocutores na perspectiva da prática pedagógica e dos saberes docentes na educação infantil.

### **3.1 Eixo 1 – Prática Pedagógica e a construção dos saberes docentes**

Na educação infantil o professor constrói saberes a partir de diversas situações no contexto educacional. Saberes que vão se produzindo no exercício da sua prática através das constantes interações com outros sujeitos num meio social e saberes construídos coletivamente, a partir dos cursos de formação, da prática e da experiência, que parte de um mesmo objetivo do grupo em que se insere. Para Tardif (2014), os saberes dos professores são diversos, inclusive oriundos da experiência. Existem os saberes adquiridos na prática da profissão, conhecidos como experienciais e os saberes adquiridos no âmbito da formação de professores denominados saberes profissionais, e os disciplinares, que correspondem ao conhecimento que se tem da disciplina a ser ensinada e os curriculares transmitidos nos objetivos, conteúdos e métodos.

Os saberes experienciais, como abordados por Tardif (2014), são construídos pelos professores, que colocam em prática a base do conhecimento do seu ambiente e do cotidiano do seu trabalho. Sobre os saberes profissionais ou pedagógicos, estes referem-se à formação dos professores e aos conhecimentos ligados à ciência da educação. Os relatos, a seguir, evidenciam as fontes de construção dos saberes pelos professores na prática pedagógica na educação infantil:

*[...] Os saberes construídos na prática emergem de um conjunto de fatores, além do embasamento teórico, posso destacar a troca de*

*experiência entre pares, na própria relação escola e sociedade [...] vou construindo minha prática tentando adequar as diversas situações que nos deparamos no dia a dia da sala de aula. (Ana)*

*[...] vou construindo meus saberes no cotidiano da sala de aula, observando as professoras mais experientes, fazendo muitos questionamentos com a equipe pedagógica da escola e aprendendo também com a necessidade dos alunos que me fazem aperfeiçoar a prática pedagógica diariamente. Minha mãe é professora e sempre peço ajuda a ela perguntando como ela age em sala de aula; aprendo muito também com os planejamentos. (Helena)*

*[...] defendo que construamos esses saberes a partir das práticas diárias dos saberes das crianças, mas é preciso também pesquisar, estudar para solidificar o que se quer alcançar e para que a prática avance. [...] As trocas de experiências e a maneira como trabalho vão sendo acrescentadas mais das conversas com as colegas, do que leio, do que percebo que as crianças precisam. Tem dias que foco o cognitivo, outros o social, outro o afetivo, vem das necessidades deles, tudo é visando o desenvolvimento deles [...]. (Maria)*

*[...] os saberes construídos para ensinar e aprender na minha prática pedagógica estão ligados diretamente à minha convivência em sala de aula, mas ainda em constante transformação diante de cada desafio e realidade dos alunos [...] Também não posso deixar de relatar os saberes adquiridos durante o curso de Pedagogia, os quais são embasados teoricamente, norteados a vivência no contexto escolar, ao tempo em que permeiam a prática pedagógica [...]. (Margarida)*

*[...] os saberes vão sendo construídos com base nas Formações realizadas no Centro de Formação “Odilon Nunes”, mas principalmente pela experiência vivenciada no estágio. Acima de tudo a experiência que tive a oportunidade de vivenciar me possibilitou essa maneira de ser e atuar na sala de aula. Essa base se juntou ao que eu já possuía como pessoa, das minhas próprias vivências da teoria recebida na Universidade e serviu e serve até hoje como referência para o trabalho realizado [...]. (Sofhia)*

*[...] esse saberes são construídos com a necessidade dos educandos [...] com as pesquisas que faço na internet e partindo da ideia de alfabetizar somos levados a ensinar a criança a ler escrever. E, também, com a orientação da SEMEC, penso em fazer outra coisa, trabalhar de forma lúdica, mas é preciso alfabetizar para serem avaliados no final do ano [...]. (Alice)*

Os relatos das interlocutoras relacionam alguns encaminhamentos acerca do modo como articulam a construção dos saberes em suas práticas pedagógicas. Os saberes construídos pelas professoras na educação infantil estão relacionados com diversos saberes como os da formação profissional, disciplinares, curriculares e os da experiência. Reconhecem o saber experiencial como a principal fonte de saber e

a importância desse saber na relação com os alunos na prática pedagógica. Para Tardif e Lessard (2012), o saber da experiência se destaca em relação aos demais saberes dos professores pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Ana destaca “a troca de experiência entre pares” como importante para a sua prática profissional. O que se evidencia, também, na fala de Maria quando relata que as conversas com as colegas da profissão e os saberes trazidos pelas crianças para a sala de aula a ajudam no trabalho na educação infantil. Para as interlocutoras, esse contato com as colegas e a relação escola e sociedade são situações que as ensinam a melhor conduzir algumas situações do dia a dia na sala de aula. A troca de experiência faz com que os professores acumulem um grande número de informações, que são transformadas no processo de construção de saberes. Os saberes da experiência, como diz Tardif (2014, p. 50), “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

A professora Helena reforça que a construção de saberes acontece quando observa as professoras mais experientes, nos questionamentos levantados com a equipe pedagógica da escola e na ajuda que pede a sua mãe, que também é professora, para melhorar sua ação pedagógica na sala de aula. Neste sentido, os saberes não são construídos somente nas experiências com o aluno, mas na troca de experiência entre pares, na relação estabelecida com a equipe pedagógica e nas experiências familiares. A família, a cultura e a crença religiosa podem ser referência de princípios no trabalho docente.

Para Margarida a construção dos seus saberes docentes está ligada diretamente à convivência na sala de aula. A atuação profissional constitui uma importante fonte de aquisição e construção de saberes, por proporcionar aos docentes muitas aprendizagens em situações diversas.

A interlocutora Sofia afirma que a experiência adquirida como professora estagiária possibilita uma melhor atuação docente. É nessa atuação, com base no que vivenciou que ela produz a sua maneira de ensinar. Neste sentido, Gauthier (1998, p. 32) esclarece que “[...] aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes”.

Helena, Margarida e Sofia constroem os seus saberes em situações do dia-a-dia, no exercício da sua prática, em situações concretas da sala de aula e do ambiente escolar. Para Tardif (2014) o lidar com as situações cotidianas forma no docente o manejo da prática real, a sua personalidade, o seu saber-ser e saber-fazer pessoal e profissional.

Para Alice, seus saberes são construídos com base na necessidade da criança e nas pesquisas e estudos que desenvolve para elaborar suas atividades na sala de aula. Esses saberes correspondem aos conhecimentos construídos em um processo individual ou numa ação coletiva de aprendizagem da profissão. Ao se referir à elaboração de atividades para as crianças, Alice aponta os saberes disciplinares, para elaborar qualquer atividade o professor precisa conhecer o tema ou conteúdo a ser ensinado e se refere aos saberes da experiência ao se reportar à necessidade das crianças em aprender. As necessidades demonstradas pela criança no ambiente escolar são diversas e em cada situação o professor precisa recorrer aos saberes que melhor conduz o momento.

Os relatos das interlocutoras evidenciam que o saber da experiência é importante para a condução das diversas situações do cotidiano em sala de aula. Embora as situações vivenciadas não sejam iguais a outras, mas a proximidade permite que o professor transforme as estratégias de sucesso em alternativas para a resolução dos problemas. Para Tardif (2014), o saber experiencial é produzido pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Ana aponta, também, a teoria como suporte para a construção de novos saberes para a sua profissão docente na educação infantil. O embasamento teórico é caracterizado como saber da formação profissional que se refere aos conhecimentos produzidos por diversas disciplinas na academia. As interlocutoras Margarida e Sofia reconhecem esses conhecimentos adquiridos no curso de formação como condição necessária para o saber ensinar, por proporcionarem ao seu trabalho no cotidiano escolar a oportunidade de novos conhecimentos para atuar na profissão.

Percebemos que há uma relação dos saberes da formação profissional com os saberes construídos na prática de sala de aula pelas professoras. Segundo Pimenta (2014), é esperado que o docente, no exercício da sua profissão, mobilize saberes da teoria e da didática para a construção dos seus saberes-fazer

docentes. A autora esclarece sobre a importância da formação teórica e a prática para qualidade do ensino, enfatiza que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2014, p. 24).

Alice se refere aos saberes curriculares como fundamentais para a produção do saber ensinar, são saberes apresentados nos programas escolares (objetivos, conteúdo, métodos), que os professores se apropriam e aprendem a aplicá-los no percurso de sua carreira. A importância do saber curricular é, também, apontado por Sofhia ao considerar o planejamento feito nas formações da SEMEC, base para a sua ação docente, aspecto reafirmado por Helena quando fala sobre a importância dos planejamentos para saber ensinar.

Os saberes curriculares dão suporte à produção dos saberes pelos professores. Segundo Tardif (2014, p. 38), esses saberes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita”. Para atingir os objetivos educativos na educação infantil os professores precisam, entre outros, ter o conhecimento da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) que estabelecem a promoção de prática de educação e cuidados, integrando o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. E não se limitar ao que propõe a matriz curricular e as formações oferecidas pela SEMEC que direciona o saber pedagógico para a alfabetização na educação infantil.

Para Romanowski (2007), os saberes da prática profissional são construídos e reconstruídos no processo dinâmico e conflituoso. Dinâmico porque a aula é caracterizada pela ação do professor e dos alunos e conflituoso por envolver a cognição e a relação entre sujeitos. Os saberes não são apenas extraídos da teoria e do discurso pedagógico, mas nas lutas dos professores, no enfrentamento dos problemas da sala de aula. A construção dos saberes e das práticas dos professores não acontece apenas nos cursos de formação, mas, a partir da prática de sala de aula, das dificuldades e necessidades encontradas em busca de melhorias.

Diante das análises, podemos inferir que no exercício da docência os saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor na prática pedagógica da educação infantil. Os professores mobilizam seus saberes teóricos e

práticos na ação docente, adequando-os a situações-problema vivenciadas pelos alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, desencadeia a construção de novos saberes, desenvolvendo habilidades, valores e atitudes pertinentes à prática docente.

A construção dos saberes das interlocutoras acontece de muitas formas, em diversos momentos da prática pedagógica e na ação docente. Na prática pedagógica elas conseguem adquirir experiências e consolidar formas de desenvolver a atividade docente. O processo formativo tem grande importância para articular os antigos e novos saberes e essa articulação se dá de forma individual e coletiva, no processo de autoformação e na troca de experiência com a equipe escolar e com as próprias crianças. Encerramos a análise do presente eixo, anunciando, na sequência, a apresentação do 2º eixo analítico, que discute como os professores mobilizam os saberes na sua prática pedagógica.

### **3.2 Eixo 2 - Prática pedagógica e a mobilização de saberes docentes**

A prática pedagógica na educação infantil é pautada em um saber-fazer que valorize as relações que as crianças estabelecem com os professores e com as outras crianças, propiciando à criança a brincar e aprender a conviver com novas linguagens de forma autônoma em diferentes situações de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor deve ser capaz de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, valores, atitudes e habilidades necessárias para o desenvolvimento integral da criança. Isso nos remete a compreender que os professores precisam mobilizar uma série de saberes para poder ensinar e ser competente na ação docente.

Na ação docente o professor deve reconhecer que a sua prática está pautada no desafio de promover outras maneiras de ensinar. Para Gauthier (1998, p. 17), “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O autor faz referência ao ofício feito de saberes e admite a existência de diversos conhecimentos próprios do ensino.

Os saberes apontados por Gauthier (1998) são reafirmados em Tardif (2014, p. 54) ao destacar que o saber docente é heterogêneo, formado de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos

currículos e da prática cotidiana”. Para esse autor, a prática docente integra diferentes saberes, e assim define que o saber do professor é um saber plural que não se reduz à transmissão de conhecimento.

No cotidiano da sala de aula, na educação infantil, esses saberes são mobilizados em diversas situações de ensino/aprendizagem. Neste sentido, apresentamos os relatos das interlocutoras referentes à mobilização dos saberes na prática pedagógica da educação infantil.

*[...] me baseio na formação que a gente faz, eu uso os conteúdos e acrescento alguma coisa que acho interessante para as crianças. Percebo que se interessam por alguma coisa, aí eu misturo e pego os conteúdos da formação e planejo com outras coisas. Exemplo, estamos trabalhando contos conforme a orientação da formação, mas não estou trabalhando só os contos, estou revisando com aqueles que não aprenderam muito. (Ana)*

*[...] mobilizo meus saberes basicamente de curso de formação, desde que comecei a dar aula, na rede municipal, sempre participei de cursos de formação [...] Gosto de planejar baseando-me em algumas dicas que minhas colegas me dão, quando posso acesso à internet para pesquisar novas coisas, a internet ajuda muito. (Helena)*

*Mobilizo saberes da minha própria experiência como professora, faço meus cartazes [...] às vezes assisto vídeo aula para trabalhar matemática ou as cores. Claro que tem a disciplina e conteúdo que eu tenho que seguir na grade que a secretaria propõe [...] mas vou vendo o que minha sala precisa e trabalhando conforme a necessidade. (Maria)*

*Os saberes mobilizados em sala de aula para ensinar/aprender [...] foram iniciados a partir de estudos teóricos aprendidos no curso de pedagogia no qual auxiliam na fundamentação da prática. Utilizo também aqueles decorrentes das experiências vividas ao longo dos anos de docência [...] Acrescento ainda os saberes adquiridos no Centro de Formação Odilon Nunes que apresentam planejamentos prontos, sugestões de atividades e ensinamentos interessantes para cada tipo de nível em que cada aluno se encontra, ao mesmo tempo utilizo esses materiais e indicações e os adequo à realidade dos discentes. Ainda utilizo aqueles saberes adquiridos nas trocas de experiências entre colegas de trabalho, leitura de livros e revistas específicas em educação, além de pesquisas na internet. (Margarida)*

*[...] os saberes que mobilizo advêm da formação e da experiência no estágio. Por exemplo, quando vou planejar uma aula, tenho como referência a Grade de Planejamento oferecido pela SEMEC.*

*Entretanto mobilizo conhecimentos que aprendi na UNIVERSIDADE [...] para planejar uma aula sei que é preciso seguir uma sequência didática. Lembro das disciplinas de Didática e de Planejamento e Avaliação Educacional que me ensinaram como devemos organizar e estruturar e aplicar o planejamento na sala de aula. [...] Enfim mobilizo o que aprendi no estágio com um jeito particular de dar aula, advindo do contato com outra professora que utilizava sua criatividade como muita competência para inovar sempre. (Sofhia)*

*Trago para a minha prática em sala experiências da formação, mas pego mesmo as ideias da escola que a minha filha estuda. Observo e capto as ideias, até numa reunião de pais ou um cartaz [...] Da formação à experiência das pequenas aulas, aprendi a fazer ditado puxado, quebra palito, cartaz de prega. Fiz um cartaz de prega bem grande e é muito útil principalmente para quando eles não estão aprendendo. (Alice)*

Em seus relatos as interlocutoras comentam sobre a mobilização de um conjunto de saberes necessários à prática pedagógica na educação infantil. Saberes oriundos de fontes diversas como os da formação, das disciplinas, do currículo da instituição de ensino e da experiência, que se entrelaçam na ação docente com o objetivo de desenvolver, organizar e resolver diferentes situações no cotidiano escolar, inclusive, no redirecionamento da prática pedagógica.

Ana faz referência à formação continuada como fonte dos saberes da formação profissional e também dos pedagógicos que mobiliza na prática docente. A interlocutora esclarece que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação servem para o desenvolvimento das suas atividades com as crianças em sala de aula. Helena, também, reconhece a formação que participa na SEMEC importante para o planejamento de suas aulas e afirma que a mobilização dos saberes pedagógicos para ensinar é basicamente dos cursos que faz desde o começo da sua carreira docente. Ambas revelam que os saberes para planejar e desenvolver as atividades docentes advêm da formação continuada, o que pode ser confirmado pela narrativa de Alice.

Para Margarida, na formação continuada encontra sugestões de atividades para trabalhar com as crianças em seus diversos níveis de linguagem oral e escrita, como ressalta “[...] sugestões de atividades e ensinamentos interessantes para cada tipo de nível em que cada aluno se encontra, ao mesmo tempo utilizo esses materiais e indicações e os adequo à realidade dos discentes [...]”. A interlocutora

esclarece que os saberes da formação profissional são importantes para o planejamento das suas aulas e para o desenvolvimento de atividades com as crianças, utiliza as sugestões de atividades, adequando-as à necessidade dos seus alunos e reconhece, ainda, a importância de mobilizar os saberes disciplinares quando se refere as atividades que desenvolve, para isso é preciso o conhecimento da matéria a ser explorada com as crianças. Valoriza, também, os saberes da formação inicial, para ela, a teoria apreendida no curso de pedagogia é fundamental para auxiliar a sua prática docente.

Percebemos que a interlocutora Sofia, também, planeja as suas aulas com os saberes pedagógicos, contemplando o saber transmitido pelas disciplinas de Didática e de Planejamento e Avaliação Educacional cursadas na formação inicial. Os relatos de Margarida e Sofia compreendem a importância dos saberes pedagógicos, e que o conhecimento proveniente da formação profissional para o magistério tem o seu valor para o planejamento e o desenvolvimento da prática pedagógica na educação infantil.

As narrativas das interlocutoras revelam que os saberes pedagógicos são mobilizados e transformados de acordo a necessidade da prática docente. A formação continuada apontada pelas professoras é oferecida pela SEMEC no Centro de Formação Odilon Nunes. Os professores escolhem participar dos cursos de acordo com o período que lecionam no CMEI. Alguns cursos acontecem quinzenalmente e em formato de oficinas pedagógicas, tem como objetivo a entrega do planejamento das atividades através da sequência didática, discussão dos conteúdos a serem desenvolvidas em sala de aula com as crianças e a troca de experiência entre pares.

As interlocutoras esclarecem, nos momentos de reflexão sobre a prática nas Rodas de Conversa, que o planejamento é repassado nas oficinas em forma de sequências didáticas, com conteúdos e atividade pré-determinadas. No CMEI é feito um planejamento individual ou coletivo, com base nas sequências e nos saberes adquiridos nas formações, onde planejam suas atividades de acordo com a realidade e necessidade da sua turma, mobilizando assim, diversos saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e da experiência.

Entendemos que a formação oferecida pela SEMEC é importante para a prática pedagógica das professoras por dar suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades na educação infantil, mas é preciso repensar a

forma de planejamento das atividades através de sequências didáticas prontas sem a participação do professor na elaboração. Os saberes pedagógicos adquiridos nos cursos de formação inicial e continuada são mobilizados para a efetivação da prática docente. Para Imbernón (2004), o conhecimento profissional do professor se consolida na formação continuada, onde relaciona sua prática aos saberes adquiridos, tanto na formação inicial como ao longo da sua experiência para ação docente.

A interlocutora Maria não cita a formação continuada como fonte de seus saberes, mas esclarece sobre a utilização da matriz curricular como base para o planejamento das suas aulas. Além do saber curricular, Maria mobiliza o saber disciplinar e o saber da experiência para adequar os conteúdos da matriz às necessidades dos seus alunos e não faz uso dos planejamentos prontos que recebe da SEMEC. O saber curricular e experiencial é também evidenciado no relato de Margarida quando esclarece que os planejamentos prontos com sugestões de atividades, abordando as diversas formas de se trabalhar com as crianças, que recebem na SEMEC, são reelaborados para atender as singularidades da sua sala de aula. Para Tardif (2014), “[...] os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração [...]”.

Neste sentido, o saber mobilizado por Maria é o saber curricular, disciplinar e o saber da experiência que está relacionado com os saberes de seus pares, com a prática cotidiana e, principalmente, em contato com a realidade da sala de aula. O saber experiencial é apontado por Margarida ao afirmar que no processo de ensino-aprendizagem usa os saberes advindos das experiências vivenciadas ao longo da sua carreira docente para a efetivação da prática pedagógica. Essa mobilização do saber da experiência, também, foi citado por Helena, Sofhia e Alice ao afirmarem que fazem uso da experiência para o planejamento das suas atividades docentes. Neste sentido, Tardif (2014) afirma que os saberes experienciais dos professores são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Margarida esclarece que articula os saberes da formação profissional e os saberes curriculares com o saber da experiência para planejar e desenvolver suas atividades no contexto da educação infantil. Articulação evidenciada na narrativa de Sofhia ao citar os saberes da formação profissional e da experiência, tais como o

que aprendeu nos cursos de formação, principalmente, nas disciplinas específicas como estágio e o que aprendeu com outros professores, como fundamentais para a ação docente. Neste sentido, a interlocutora Alice enfatiza que para sua prática junta os saberes da formação profissional com os conhecimentos adquiridos em diversas situações do processo educacional, que são os saberes da experiência, para o reconhecimento das necessidades dos seus alunos, em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.

Sobre essas articulações que os professores fazem entre a prática e os saberes mobilizados, Pimenta (2014, p. 29) afirma que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Percebemos que a prática pedagógica oportuniza a mobilização de saberes para ensinar, tais como, saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando aos professores a articulação desses saberes de diversas maneiras, como por exemplo, nas atividades lúdicas, nas atividades de linguagem oral e escrita e em diferentes contextos de acordo com a necessidade da aula.

A partir do exposto, entendemos que as professoras mobilizam, além dos saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares, os saberes da experiência, notadamente, quando adequam os conteúdos e atividades às necessidades dos seus alunos. Para Tardif (2014), essas articulações que os professores fazem com os saberes na prática docente demonstram a sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição da sua prática. Neste sentido, compreendemos que essa relação dos diversos saberes mobilizados pelas interlocutoras valoriza, ainda mais, os saberes experienciais, vistos como superiores nas diversas situações de aprendizagem. Por serem produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas à prática pedagógica e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão

No cotidiano da sala de aula os professores vivem situações, tais como, acolhida das crianças, jogos, brincadeiras, momentos de contar e recontar histórias infantis, atividades para o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, entre outras que se fazem necessárias, a exemplo de habilidades, interpretações e a capacidade de decidir sobre qual a melhor técnica de ensino deve ser apresentada

na prática pedagógica. Neste sentido, apresentamos, a seguir, o 3º eixo de análise, que discute como os saberes dos professores se consolidam na prática pedagógica na educação infantil.

### **3.3 Eixo 3 – Consolidação dos saberes docente na prática pedagógica na educação infantil**

Na prática pedagógica na educação infantil os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças. Esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos, que se consolidam em estratégias de ensino, no sentido de desenvolver a criança na perspectiva do cuidar e educar, e em situações problemas do dia-a-dia.

A educação infantil no município de Teresina tem como proposta alfabetizar a criança aos 5 (cinco) anos de idade, para que esta chegue ao ensino fundamental com as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas. Diante deste propósito, os professores participam de formações específicas para cada período, com o objetivo de elaborar estratégias de ensino, com vistas a planejarem melhor suas aulas e proporcionar o desenvolvimento de atividades adequadas para a criança aprender e desenvolver-se. Neste sentido, Charlotte (2013, p.178) considera que para efetivação da aprendizagem significativa “[...] o essencial é que o aluno se aproprie de conhecimentos que tenham sentido para ele [...]”.

Para essa apropriação do conhecimento pelo aluno, os professores precisam consolidar seus saberes dando possibilidade às crianças vivenciarem experiências, partindo de situações concretas de vida que lhes permitam acessar e ampliar os seus conhecimentos. Para analisar a consolidação dos saberes mobilizados e produzidos pelos professores, na prática pedagógica, através das ações docentes desenvolvidas com atividades que promovam o ensino e a aprendizagem das crianças. Desse modo, nos relatos das interlocutoras ficou evidenciado como acontece o desenvolvimento das referidas atividades no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula da educação infantil. As narrativas, a seguir, demarcam essas situações em diversos momentos de ensino-aprendizagem:

*[...] trabalho com a rodinha porque é muito bom, conto uma história peço para eles recontarem, às vezes eles saem do foco e contam outras histórias, faço questionamentos e depois faço uma atividade baseada na história, assim dá certo, eles aprendem mesmo. Até meus alunos do maternal, que eu era professora do maternal e hoje sou professora deles no 1º período, ainda se lembram das histórias que eu contava para no maternal. Eles fixam! (Ana)*

*[...] para ensinar costume fazer jogos (no jogo a criança está sendo ensinada a lidar com perdas e frustrações, tornando-se mais preparada para os problemas que venha a enfrentar futuramente); brincadeiras (compreender o ato de brincar como uma atividade predominante na infância é subsidiar meios para refletir a forma como este mecanismo lúdico pode contribuir no desenvolvimento e aprendizagem infantil, a criança como ser social interage e interfere no meio a que está inserida, onde por meio de brincadeiras e jogos pode realizar ações que fundamentam suas experiências e espelham o contexto da sociedade a qual vivem); atividades lúdicas (estas aguçam a imaginação das crianças e a ajudam no seu imaginário); [...] leituras diversas (a criança começa a adquirir o gosto pela leitura, a "viajar" com os livros). (Helena)*

*[...] Dentro da sala de aula procuro desenvolver cotidianamente algumas atividades como acolhida com brinquedos e logo após a chegada de todas as crianças, ir ao banheiro, beber água e assim todos juntos formamos a roda de conversa. [...] são feitos de maneira coletivas pequenos textos sobre os temas que estão sendo trabalhados na semana, a leitura do alfabeto ilustrado, já que eles precisam ainda nessa fase associar letras e figuras, estudo dos nomes através das fichas também com figuras, bem como dos combinados que devem ser cumpridos pela crianças e por mim [...] (Maria)*

*[...] ao trabalhar a rotina em sala de aula, geralmente, eu começo pela chamadinha. Coloco as fichas com os nomes das crianças no chão e cada um pega de acordo com a sua letra e colocam na chamadinha, onde tem a letra inicial do nome. Depois eu conto quantos meninos e meninas, eles contam, a gente soma e analisa quem tem mais e quem tem menos [...]. Depois eu leio o alfabeto com eles. Peço para eles lê só as vogais, só as consoantes. Leio, também, os numerais, faço a contagem incidental. Depois fazemos juntos a leitura e a interpretação do texto da semana. Às vezes chamo alguns alunos na frente para fazerem a dramatização de um poema. Pego o tema, por exemplo, estamos trabalhando as profissões. Pergunto o que eles querem ser quando crescer e o que os pais deles fazem. Eles vêm na frente e explicam para os coleguinhas, depois ilustram com um desenho. Tudo isso eu faço no começo da aula para depois fazer a atividades escrita. (Margarida)*

*[...] em uma atividade de contação de história, por exemplo, procuro cantar uma música para relaxar as crianças e prepará-las para ouvir a história. Procuro depois instigá-las a descobrir o que tem na capa da história para que desenvolvam sua cognição, não encontrando respostas prontas e acabadas. Em seguida conto a história de modo a despertar a curiosidade e a própria maneira de convivência entre elas, trabalhando sempre o lado social e afetivo. Tento fazer com que eles rememorem o que acabaram de ouvir, para que eu consiga ter o retorno se aprenderam a mensagem. Muitas vezes peço pra que eles mesmo montem um outro final e possam ter oportunidade de inovar sempre. (Sofhia)*

*[...] No início de cada tema eu faço a leitura compartilhada e depois a leitura apontada, aí vou parando em algumas palavras para eles tentarem ler. Explico o conteúdo e o objetivo de aprendermos sobre o tema a ser estudado. Por exemplo, os animais, explico a importância dos animais, pergunto se gostam dos animais. Sobre as plantas, as partes das plantas, até plantamos uma árvore aqui na semana das plantas [...] então, ensino a escrever árvore, plantas, depois fazemos a revisão. Coloco o conteúdo e o porquê de aprender um determinado tema que servirá para a vida deles. (Alice)*

Nos relatos, as professoras descrevem algumas ações de ensino que favorecem o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e de habilidades motora da criança. Na descrição das ações desenvolvidas pelas professoras, percebemos a consolidação de saberes produzidos e mobilizados na prática pedagógica. Essa consolidação dos saberes fica evidente nas habilidades e na organização das situações de aprendizagem para as crianças. Cada professora tem a sua própria maneira de ensinar, de modo que, para o planejamento e para o desenvolvimento das atividades é preciso a compreensão de como a criança aprende e o que é necessário para a efetivação dessa aprendizagem.

As figuras, a seguir, possibilitam visualizar duas salas de aula, permitindo verificar como os espaços e os materiais estão organizados. Assim podemos compreender melhor os relatos das professoras ao contarem sobre como desenvolvem as atividades na sala de aula.



Figura 5 – Sala de aula 1 (frente)  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

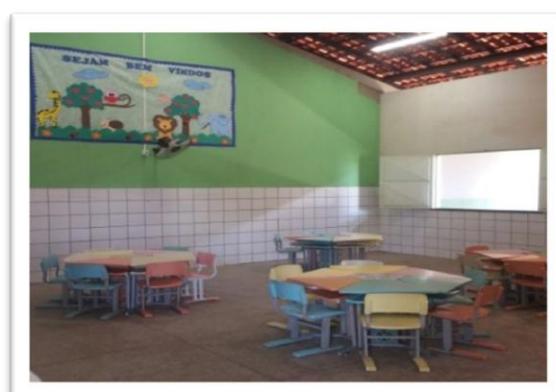


Figura 6 – Sala de aula 1 (fundo)

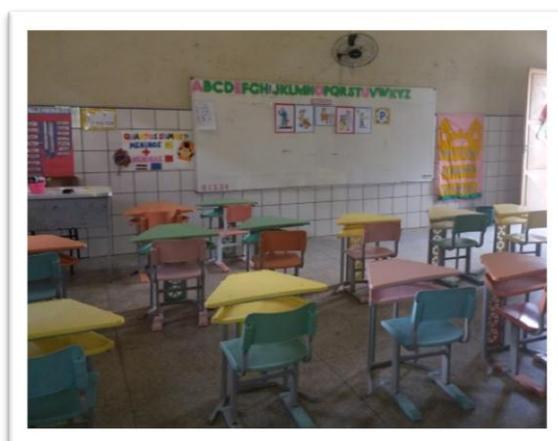


Figura 7 – Sala de aula 2 (frente)  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).



Figura 8 – Sala de aula 2 (fundo)

De acordo com as figuras 5, 6, 7 e 8, contemplamos a descrição das salas de aula do CMEI: as salas são amplas e com iluminação artificial e natural. As mesas de trabalho são coloridas e organizadas de forma a reunir as crianças em pequenos grupos (Figura 5) e enfileiradas (Figura 7). Possuem quadro acrílico, murais diversos com letras do alfabeto, numerais e figuras que representam temas a serem trabalhados no decorrer da semana, possuem, ainda, armários e estantes com os livros didáticos. A organização das salas indica que o trabalho com as crianças é em torno da linguagem oral e escrita, por não apresentarem brinquedos, jogos e livros infantis para que as crianças tenham acesso e vivencie situações reais e significativas para o seu desenvolvimento.

Analisando detalhes das narrativas, a professora Ana aponta a “rodinha” como técnica de ensinar e interagir com as crianças no momento de contar uma

história e de realizar atividades para que elas possam aprender a conversar em grupo e ter um maior conhecimento de si e do mundo. Considera a roda de conversa um momento de aprendizagem significativa, em que as crianças recordam das histórias contadas e recontadas nos anos seguintes. Esta técnica pode ser evidenciada no relato de Maria que, também, reúne as crianças para o momento da roda de conversa para promover situações de comunicação vivenciada no coletivo.

Nesta perspectiva, é importante salientar que a roda de conversa na educação infantil deve ser planejada com cuidado para que não seja uma atividade monótona e sem sentido. Segundo Oliveira (2012, p. 195), no planejamento das atividades na educação infantil o professor deve “[...] saber seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver os problemas diversos, as características próprias da faixa etária [...]”. Para tanto, o professor lança mão dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes da experiência, associando-os ao conhecimento que tem de cada criança, bem como de suas singularidades.

No relato de Helena, encontramos informações de que trabalhar com jogos, brincadeiras e atividades lúdicas ensinam e preparam mais a criança para lidar melhor com as situações do seu dia-a-dia e até mesmo no futuro. No desenvolvimento dessas atividades, a interlocutora considera que não são utilizadas como passatempo ou distração, mas um momento em que as crianças observam e constroem seu conhecimento de mundo, explora suas atitudes e reforça a socialização com outras crianças e com os adultos, além de aguçar a imaginação. Para desenvolver as atividades com as crianças, Helena, busca consolidar os saberes adquiridos na formação profissional, os saberes pedagógicos para lidar com a ludicidade nas atividades da educação infantil. Para Corsino (2012, p. 42), “[...] o ato de brincar e as brincadeiras representam para muitos autores a possibilidade de as crianças se desenvolverem e por meio deles a criança aprende a se conhecer e a atuar no mundo que o rodeia [...]”.

Maria procura acolher sempre seus alunos com brinquedos, fazendo desse primeiro momento diário, no CMEI, um momento colhedor. A acolhida é uma forma de receber os alunos para depois organizá-los e dar início às atividades. Para Burg (2012, p. 88), a acolhida das crianças e a forma de recebê-las deve ser “[...] aconchegante, agradável e oportunizando a cada uma diferentes possibilidades,

com o planejamento de transformar os espaços, explorando os materiais, diversificando os brinquedos e reinventando as brincadeiras [...]”.

Maria narra sobre o uso de brinquedos para receber as crianças no momento da acolhida, mas a interlocutora não esclarece que tipo de brinquedos é usado neste momento. Ainda na narrativa e discussões nas rodas de conversa a interlocutora se queixa da falta de material didático e brinquedos para se trabalhar o lúdico em sala de aula. Diante disso, compreendemos que Maria, nas atividades diárias, consolida os saberes pedagógicos por dar importância aos momentos acolhedores e as atividades de ludicidade como forma de desenvolver a criança com cuidados e educação.

Depois da acolhida, a interlocutora Maria incentiva as crianças a produzirem pequenos textos, de forma coletiva, a partir dos temas que estão sendo trabalhado na semana. A escrita coletiva acontece quando as crianças vão narrando uma história e a professora escrevendo para elas no quadro, constituindo-se uma oportunidade de aquisição de conhecimentos sobre a escrita. Uma forma de inserir a criança pequena no universo da produção textual.

Trabalhar com a produção de texto na educação infantil requer do professor o domínio de diferentes saberes, tais como, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, por envolver atividades em que a criança possa interpretar e até recontar uma história que ouviu. Para o desenvolvimento desse trabalho o saber docente articula-se ao domínio das técnicas de ensino, com o conteúdo a ser ensinado e com as particularidades do desenvolvimento de cada criança para aprender a ler e escrever.

Helena afirma que é preciso incentivar as crianças com diversos livros para que elas possam tomar gosto pela leitura. A interlocutora refere-se ao trabalho com as histórias que podem estimular a criança a ampliar as oportunidades de expressões oral por meio da escuta e dos recontos. Para isso, é preciso selecionar e disponibilizar bons livros e organizar, de forma sistemática, as oportunidades de recontos de histórias pelas crianças.

As atividades de contação de história são evidenciadas no relato de Sofia, que tem o objetivo de estimular as crianças a conhecerem e trocar opiniões sobre as histórias contadas. A interlocutora afirma que, antes de começar a contar uma história, prepara as crianças incentivando-as a despertar a curiosidade para depois fazer a interpretação do que ouviram e até dar um final diferente para a história.

Para isso, Sofhia mobiliza os saberes adquiridos na formação profissional, por entender a importância do desenvolvimento da linguagem da criança através do conto e reconto de histórias.

Sofhia considera importante “rememorar” a história com as crianças para saber se realmente compreenderam o que ouviram. Brandão e Rosa (2011, p. 21) afirmam que nesses momentos de contação de histórias as crianças “[...] aprendem a estruturar o texto oralmente, a variar os modos de falar, a interagir de modo cada vez mais autônomo por meio da fala, aprendem a ouvir com atenção e a responder de modo ativo às perguntas que lhes são feitas”. Neste momento, a interlocutora consolida os saberes da formação inicial e os saberes da experiência por entender a importância da literatura infantil para as crianças se constituírem como leitores e produtores de textos, e como de desenvolver a consciência fonológica e avançar, gradualmente, no processo de construção da escrita.

Margarida segue uma rotina no desenvolvimento das suas aulas na educação infantil. Para compreender melhor como a professora desenvolve suas atividades, a Figura 9 mostra alguns recursos utilizados como: chamadinha com alfabeto, numerais, cartaz e figuras com algumas profissões.



Figura 9 – Recursos Didáticos  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2016).

A sala de aula ilustrada na Figura 9 apresenta os numerais de 0 a 20, e de 0 a 9, associados à quantidade de objetos; um painel com a chamadinha com as letras do alfabeto; figuras relacionadas ao tema da semana e um texto sobre as profissões.

Essa forma de organização do espaço possibilita a aproximação da criança com a linguagem escrita em que “[...] as crianças podem explorar os usos da leitura e escrita a partir de suas representações”. (OLVEIRA, p. 262, 2012)

A organização do espaço temporal na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento das crianças e as rotinas são consideradas facilitadoras desse processo. A rotina, citada por Margarida, é compreendida como uma estratégia pedagógica usada para organizar a vida diária em espaço e tempo na educação infantil. Isto pode ser evidenciado no seu relato ao demonstrar a sequência das atividades que desenvolve com as crianças. A interlocutora incentiva o reconhecimento do nome pela criança através da letra inicial, que está no alfabeto ilustrado na chamadinha (Figura 7). Ainda, faz leitura do alfabeto, das vogais e a contagem dos numerais, além do reconhecimento da quantidade de meninos e meninas presentes na aula, trabalha a noção de quantidade.

Percebemos, também, no relato de Maria, a forma dinâmica de trabalhar as fichas com os nomes das crianças, o reconhecimento da letra no alfabeto e a organização dos materiais para desenvolver as atividades que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, considerando seu aspecto de mediação com o mundo. Para Oliveira (2012), usar os recursos pedagógicos de forma dinâmica, ajustados à cada situação de aprendizagem, aumenta o interesse e a concentração das crianças em sala de aula.

Margarida incentiva a leitura dos textos em cartazes através da leitura coletiva e da dramatização pelas crianças. Ao apresentar um conteúdo, questiona seus alunos sobre a relação daquele tema com a vida familiar de cada um, dando oportunidade para que possam explicar, representar e ilustrar o que entenderam sobre o conteúdo estudado. Essa forma de trabalhar na educação infantil demonstra a importância da criança vivenciar situações de aprendizagem relacionadas ao seu contexto social. Assim considerando, evidencia a consolidação dos saberes mobilizados e construídos por Margarida nas práticas pedagógicas, saberes adquiridos na formação profissional, nas disciplinas, no currículo e nas experiências. Para Gauthier (1998, p. 20), “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários a execução das tarefas que lhe são próprias”.

Alice relata que após a leitura compartilhada e apontada dos textos, representa uma forma de incentivar a leitura de palavras pelas crianças, contextualizando temas e questionando sobre as preferências de cada um.

Percebemos, nos dizeres da professora, que ela tem a preocupação que as crianças aprendam logo a escrever palavras sobre os conteúdos estudados. Mas, para isso elas precisam participar de situações diversas com a escrita e ter o contato diário com livros, revistas, história em quadrinhos e outros textos que incentivem o gosto e o prazer pela leitura. De acordo com Rangel (2009, p. 15), “para se chegar ao conhecimento da linguagem escrita é necessário saber o que ela representa e para que serve”. Para as crianças se apropriarem da linguagem oral e escrita ela precisa brincar com a sonoridade das palavras, explorar e refletir sobre o estabelecimento de cada palavra com a sua representação escrita.

Na prática pedagógica de Alice não se evidencia brincadeiras com a sonoridade das palavras ou reflexões sobre o sentido da escrita para as crianças, mas a preocupação em alfabetizar para atender a necessidade da avaliação externa feita pela SEMEC no final do ano letivo. Assim, a interlocutora consolida os saberes da formação continuada que participa quinzenalmente, onde são discutidas as maneiras da criança se apropriar da linguagem oral e escrita com base numa sequência didática já elaborada pelas formadoras.

Os relatos das interlocutoras, neste eixo, evidenciam a consolidação dos saberes, da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e os da experiência docente na prática pedagógica na educação infantil. Essa pluralidade de saberes mobilizados na prática pedagógica integram a ação docente, constituindo-se como elemento essencial nas práticas e decisões pedagógicas. Neste sentido, o uso de diferentes técnicas de ensino para que as crianças se desenvolvam, pressupõe o uso de saberes mobilizados e produzidos pelos professores na ação docente, como no ato de planejar e executar as atividades com as crianças no contexto escolar da educação infantil.

Diante das nossas análises, neste capítulo, percebemos que a prática pedagógica na educação infantil é uma fonte muito rica na construção e reconstrução de saberes docentes, que possibilita ao docente mobilizar e consolidar os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais, em diversas situações de aprendizagem. E entendemos a importância de construir, mobilizar e consolidar os saberes com experiências e atividades que contemplam todos os aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança na educação infantil no âmbito de cuidar e educar.





CONSIDERAÇÕES  
CONCLUSIVAS

## CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

*Nós aprendemos e ensinamos em meio à experiência, em meio às relações que estabelecemos na escola. Tudo isso tem que ser organizado, pensado, planejado, não é algo que acontece de qualquer jeito. A ideia da experiência do aluno fazendo, do professor também trabalhando, planejando e desenvolvendo práticas também está presente.*

(MOREIRA, 2004)

A prática pedagógica na educação infantil exige responsabilidade e compromisso social, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve construindo-se como sujeito sociocultural, nas relações que estabelece com o mundo a sua volta. Portanto, é fundamental que os docentes reflitam sobre seu fazer docente profissional e, de forma consciente, proponham experiências para as crianças na perspectiva de cuidar e educá-las como aponta o texto da epígrafe.

A educação infantil é a base inicial do processo educativo, que deve proporcionar à criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. O trabalho docente nessa etapa de ensino depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas, também, das observações diárias que o professor faz de seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa.

O trabalho docente na educação infantil deve ter como suporte diferentes saberes envolvidos no processo de desenvolvimento da criança e, nesse sentido, apontam-se os saberes pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os saberes da experiência, que se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional. Essa forma de agir diante dos saberes possibilita estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente engajado no desenvolvimento integral da criança.

Deste modo, compreendemos que os saberes dos professores têm como fonte de aquisição as experiências e os conhecimentos adquiridos no contexto da sua vida pessoal, familiar, profissional e em toda a trajetória escolar. Assim, no exercício da docência os professores mobilizam e constroem saberes no cotidiano

da sua função educativa, vivendo situações concretas das quais se fazem necessários às capacidade de interpretar, de improvisar e ter habilidades para decidir qual melhor estratégia para solucionar uma situação apresentada na prática pedagógica.

Os saberes da experiência são adquiridos na intervenção pedagógica do professor na escola, na organização do trabalho pedagógico, em suas turmas, em situações diversas do dia-a-dia na escola, em sua própria história ao longo de sua vida. Para Tardif (2014, p.48) “[...] estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”. É um saber prático, que se caracteriza como um saber originado da prática cotidiana da profissão docente.

A evidência é que, na prática pedagógica da educação infantil, o professor estrutura seu fazer docente, assim como suas relações com as crianças no processo ensino-aprendizagem, mobilizando conhecimentos, competências, crenças e valores. Desse modo, o professor tem a oportunidade de ampliar conhecimentos sobre o ensino infantil, sobre o saber ensinar e ser capaz de avaliar suas atitudes para a construção do conhecimento e do saber fazer docente.

Neste sentido, nosso estudo perspectivou investigar a construção de saberes docentes na prática pedagógica da educação infantil, com o propósito de esclarecer como os professores mobilizam e constroem os saberes docentes na prática pedagógica.

O interesse em investigar os saberes docentes, por meio das narrativas, possibilitou-nos, enquanto pesquisadora, capturar a essência da experiência docente através dos textos narrados e nas vivências do dia a dia no ambiente escolar. As narrativas oportunizaram às interlocutoras exercitar a reflexão sobre suas histórias de vida, suas experiências docentes e sobre a construção e mobilização de saberes na vida profissional, lembrando as formações, as trocas de experiências e sua prática na sala de aula.

A partir das narrativas das interlocutoras, tendo como norte o objeto de estudo, o sentimento que emerge é que os objetivos da pesquisa foram alcançados nos aspectos relativos à construção e mobilização dos saberes dos professores e no que concerne às ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes na prática pedagógica na educação infantil.

Com relação às fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da educação infantil reportamo-nos aos saberes que os professores

constroem no exercício da sua prática, os quais estão relacionados com os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os da experiência. Nessa relação com os diversos saberes, as professoras reconhecem a representatividade que possui o saber da experiência, enquanto fonte para a construção de novos saberes no processo de ensino-aprendizagem na prática pedagógica.

Diante dos dados produzidos e analisados, entendemos que na prática pedagógica os professores constroem novos saberes a partir da troca de experiência entre pares, nas conversas e quando observam professores mais experientes em diversas situações do cotidiano da educação infantil. Nessa troca de experiência entre as professoras são acumuladas informações que vão sendo transformadas no processo de construção de novos saberes, que possibilitam às professoras, melhor conduzir algumas situações do dia a dia na sala de aula.

A construção de saberes acontece, também, quando as crianças trazem suas experiências para a sala de aula e de acordo com a necessidade de se desenvolverem demonstrada por elas em diversas situações de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o professor precisa recorrer aos saberes que melhor conduzem o momento de transformar e construir novos saberes para resolver a situação apresentada. Segundo, as narrativas das professoras, o saber da experiência é uma importante fonte para a construção de novos saberes docentes por possibilitar que estratégias de sucesso, na prática pedagógica, se transformem em alternativas para a resolução dos problemas.

Além do saber da experiência, as interlocutoras reconhecem em suas narrativas que os saberes da formação profissional e o saber disciplinar são, também, fontes de construção de saber docente. De acordo com seus relatos, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e os conhecimentos que se tem dos conteúdos a serem ensinados dão condição necessária para o saber ensinar, por proporcionarem a oportunidade de produzir novos conhecimentos para atuar na profissão docente. Constatamos, ainda, que o saber curricular tem sua importância na produção de novos saberes, especialmente quando os professores se referem à matriz curricular, aos planejamentos escolares e às formações que participam na SEMEC como suporte, com as sequências didáticas, para o seu planejamento individual e para a condução da sua prática em sala de aula.

Sobre a mobilização de saberes pelos professores, podemos descrever, a partir das narrativas, os diversos saberes necessários à prática pedagógica na

educação infantil. As interlocutoras revelam a mobilização de saberes da formação inicial na prática pedagógica porque a teoria apreendida no curso de Pedagogia é fundamental no auxílio da prática, mas, valorizam, ainda mais, os saberes que adquirem nas formações oferecidas pela SEMEC por ajudarem no planejamento das aulas. Considerando que as oficinas cursadas indicam como ensinar a criança a ler e escrever, principal objetivo da educação infantil do município de Teresina. Nos relatos, evidenciamos que os saberes da formação continuada se fazem importantes para a prática do professor, por darem suporte ao planejamento de suas atividades, diante do reconhecimento de que esses saberes da formação profissional são mobilizados para a efetivação da prática docente na educação infantil.

Nesse sentido, nesses encaminhamentos conclusivos, registramos sobre as constatações que as professoras referendam no que concerne à mobilização de diversificados saberes, no contexto de sua prática pedagógica, falam de saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e os saberes da experiência em situações diversas da prática pedagógica como: nas atividades lúdicas, nas atividades de linguagem oral e escrita, nos temas trabalhados nas semanas e em diferentes contextos de acordo com a necessidade da aula.

Os saberes da experiência são vistos, pelas professoras, como aqueles saberes que controlam as diversas situações de aprendizagem por serem produzidos pelo professor na vivência de situações específicas, relacionadas à prática pedagógica e às relações estabelecidas com alunos, colegas de profissão, pais e outros atores do processo educativo.

No que se refere às ações pedagógicas que contribuem para a consolidação dos saberes docentes, as constatações é que os professores usam diferentes saberes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com as crianças. São os saberes mobilizados e construídos ao longo da sua carreira docente e em diversas situações de aprendizagem dos alunos no sentido de desenvolver a criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

As revelações do estudo também apontam que o propósito de alfabetizar as crianças com 5 anos de idade na educação infantil, como propõe o município de Teresina, também tem se efetivado, uma vez que as professoras relatam que nas ações pedagógicas desenvolvem atividades de forma diversas como: acolhidas, rodas de conversa, rotinas, jogos, brincadeiras, atividades lúdicas, contação de história e a exploração de textos no sentido de trabalhar o desenvolvimento da

leitura e escrita de palavras, frases e até pequenos textos pautados numa rotina diária.

As interlocutoras ao se reportarem a essas atividades demonstram que para planejá-las e aplicar na prática pedagógica com as crianças, lançam mão dos saberes adquiridos na formação profissional, nos currículos, nas disciplinas e na própria experiência docente, pois ao planejar e ao desenvolver as atividades estão convictas de que é preciso a compreensão de como a criança aprende, o que deve aprender e o que é necessário para a efetivação dessa aprendizagem, mas que precisam priorizar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita em suas práticas. Dessa forma, os professores da educação infantil consolidam seus saberes, principalmente, no ato de planejar e executar as atividades para a efetivação de um currículo “imposto” pela SEMEC que considera importante alfabetizar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental. E mesmo quando fazem uso de diferentes técnicas de ensino, nem sempre estão conscientes dessa consolidação de saberes no âmbito do cuidar e educar considerando o desenvolvimento dos aspectos físico, social, cognitivo e afetivo da criança.

Diante dessas constatações, entendemos que os professores da educação infantil, no município de Teresina, adequam os saberes adquiridos ao processo ensino-aprendizagem, com o objetivo de alfabetizar as crianças pequenas. As atividades desenvolvidas com as crianças de até 5 anos de idade são diversas, mas não contemplam todas as habilidades necessárias para o desenvolvimento da criança com interações e brincadeiras, pautadas no cuidar e educar, como propõem as DCNEI (2010).

A análise dos relatos narrativos revelou, entre outros aspectos, que o desenvolvimento da criança na educação infantil de Teresina está pautado em atividades que visam desenvolver habilidades de leitura e escrita e que os saberes mobilizados e produzidos pelos professores se consolidam no ato de ensinar a ler e escrever palavras, frases e pequenos textos. Nos espaços das salas de aulas não se evidenciaram atividades com brincadeiras, brinquedos e o contato direto com livros infantis, de modo que as crianças possam conviver com diferentes gêneros textuais, com a música, com as produções artísticas, interagindo com as outras crianças por meio das brincadeiras, da fantasia e da imaginação.

Neste sentido, não obstante as pontuações positivas mencionadas, os resultados evidenciam que os professores seguem reproduzindo as mesmas rotinas

na prática pedagógica com o objetivo de enviar para o ensino fundamental crianças alfabetizadas, mas sem o efetivo conhecimento da matemática, da música, da natureza e sociedade, das produções artísticas, das diversas formas lúdicas de desenvolver habilidades motoras, de interagir com os colegas, com os adultos e com o mundo que o cerca, entre outras atividades, que se fazem importantes no universo do desenvolvimento infantil.

Enfatizamos que o docente na educação infantil precisa participar de planejamentos coletivos dentro do CMEI, que possibilitem repensar a sua ação docente e que promovam discussões e reflexões sobre a prática pedagógica e sobre o processo de educar e cuidar das crianças até 5 anos de idade, seguindo a recomendação de Oliveira (2012, p.91): é preciso considerar o tempo da criança, “[...] tempo de aprender, de conviver, de falar, de escutar, de silenciar, de brincar, de ser”.

Nesse sentido, é necessário autonomia do professor para trabalhar com os seus saberes e tomar decisões no processo desenvolvimento da criança, no ensino infantil, decisões que contemplem brincadeiras, atividades de cuidados e momentos de aprendizagem, considerando os interesses e necessidades da criança. Pois, os saberes dos professores são resultados dos conhecimentos aprendidos em toda sua vida pessoal e profissional, principalmente, nas relações estabelecidas com os colegas da profissão com os seus alunos.

Enfatizamos, pois, que as nossas discussões sobre a prática pedagógica e a construção de saberes docentes na educação infantil sinalizam para outras investigações que possam discutir e compreender as singularidades do processo educativo no ensino infantil, considerando o educar e o cuidar indissociáveis na consolidação dos saberes mobilizados e produzidos pelos professores na prática pedagógica.

Enfim, compreendemos que os saberes docentes na educação infantil se constroem na formação e no exercício profissional na prática pedagógica, pela ampliação de conhecimentos, pelo trabalho coletivo, pelas diferentes situações de ensino-aprendizagem junto às crianças, no desenvolvimento de atividades diversificadas e na reflexão da sua prática, o que proporciona ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional.



## REFERÊNCIAS



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, O. R. B. P. A. **Educação infantil e trabalho pedagógico**. Teresina: EDUFPI/UAPI, 2010.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação – a escrita e a escuta no início do curso de Pedagogia. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Pesquisa (Auto) Biográfica em rede**. Natal: EDUFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AQUINO, L. As políticas sociais para a infância a partir de um olhar sobre a história da criança no Brasil. In: ROMAM, E. D.; STEYER, V. E. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado**. Canoas, RS: Editora da Ulbra, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. Edições 70, 2009.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 7, de 14 de dezembro 2010. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n. 8.069/90, 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BOMBASSARO, L. C. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_.; SANTANA, M. C. de. A roda de conversa na pesquisa em educação: quais possibilidades?. In: CABRAL, C. L. de O.; NASCIMENTO, E. F.; MELO, P. S. L. (Org.). **As trajetórias de pesquisas em educação**: perspectivas formativas do professor pesquisador. Teresina: EDUFPI, 2014.

BURG, L. C. Rotina e espaço: uma organização para acolhimento diário das crianças. In: COUTINHO, A. S.; WIGGERS, V. (Org.). **Práticas Pedagógicas na Educação Infantil**: diálogos possíveis a partir da formação profissional. São Leopoldo: Oikos; Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

CAMPOS, C. de M.. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

CARNEIRO, M. A. C. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo e artigo. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. (Org.). *Déjame que te cuento*. Barcelona, ES: Laertes, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DIDONET, V. Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto**/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.151-161.

\_\_\_\_\_. Construção histórica da integração de educação e cuidado na primeira infância no Brasil. In: NUNES, F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil**

**no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

FLICK, U. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas. Unijui: UNIJUI, 1998.

GOMES, M. de O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. A experiência formadora: um conceito em formação. In: \_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estruturas e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

KOBASHIGAWA, A. H.; ATHAYDE, B. A. C.; MATOS, K. F. de O.; et al. Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. **IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica**. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: <[www.ciencia.iao.usp.br/dados/smm/\\_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodocienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf](http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/smm/_estacaocienciaformacaodeeducadoresparaensinodocienciasnasseriesiniciaisdoensinofundamental.trabalho.pdf)> Acesso em: 26 mar. 2016.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achime, 2005.

KULHMANN JR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediações, 1999.

\_\_\_\_\_. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 469-496.

\_\_\_\_\_. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acesso em: mar. 2016.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, A. F. **O Currículo na Escola Básica: discussões atuais**. Belo Horizonte: Cortez, 2004.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa-Portugal: EDUCA; Instituto de Educação; Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, J. B. A. **Programa Alfa e Beto de Alfabetização: manual da escola**. 10. ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Celta, 1999. p. 107-117.

RANGEL, A. P. **Alfabetizar aos seis anos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. Artmed, 1999.

SALLES, F.; FARIA, V. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C. V.; PACHECO, D. C. et al. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2007.

SOUZA, J. F. de; NETO, J. B.; SANTIAGO, E. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Org.). 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

\_\_\_\_\_. SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador (BA); UNEB, 2006.

TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERESINA-PI. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares do Município de Teresina**. Teresina-PI: Semec, 2008.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**. Teresina-PI: UPJ, Produções, 2015.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. SAETHE - Sistema de Avaliação Educacional de Teresina. **Revista Pedagógica**. Teresina-PI: SEMEC, 2014.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 481, de 30 de agosto de 2013**. Teresina-PI: SEMEC, 2013.

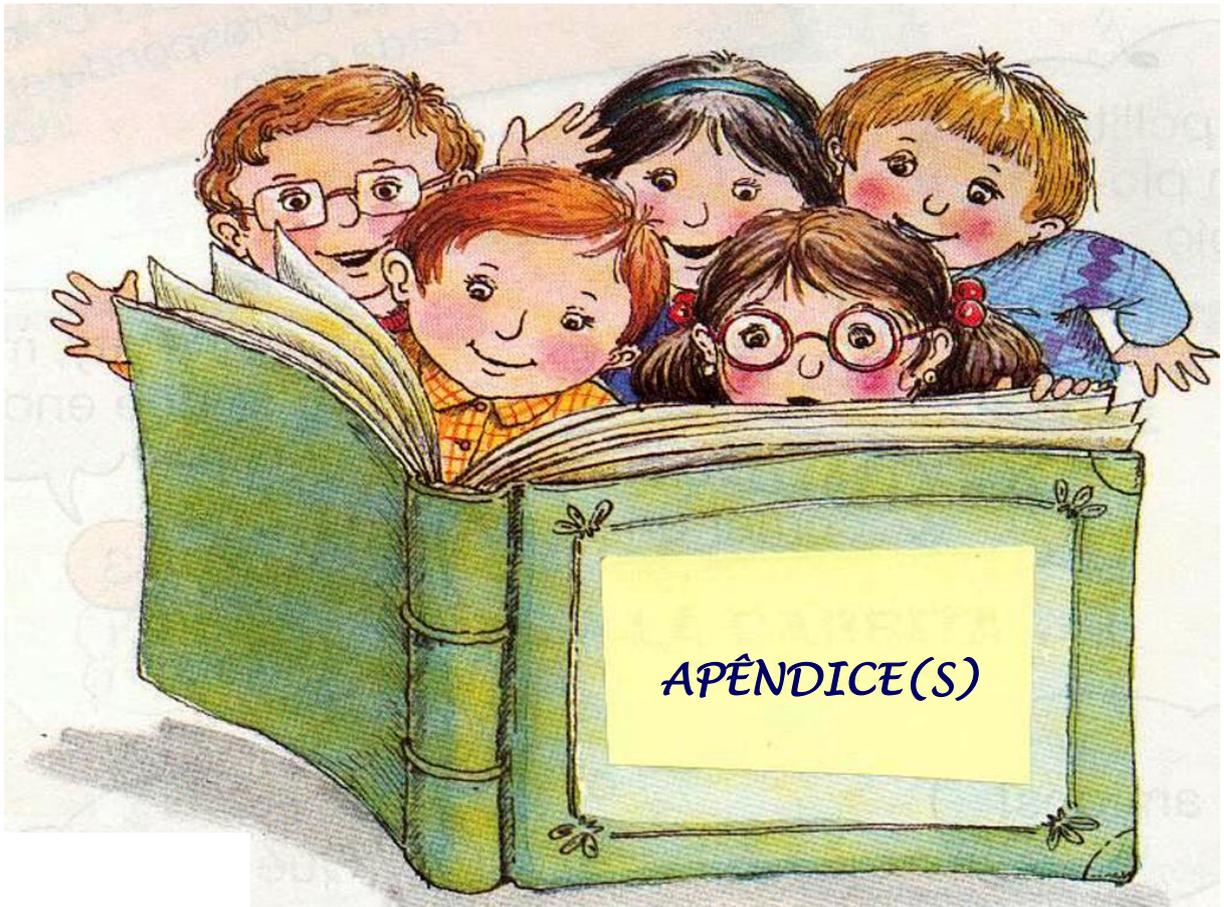
\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Portaria nº 666/2015/GAB/SEMEC**. Teresina-PI: SEMEC, 2016.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal de Teresina. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto didático pedagógico- Passo a passo**: descubro o mundo criando laços. Teresina-PI: SEMEC, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1992.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



## APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** Prática Pedagógica e a Construção dos Saberes para Ensinar/Aprender na Educação Infantil

**Pesquisador responsável:** Bárbara Maria Macêdo Mendes

**Telefone para contato:** (86) 9987-1811

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação

**Pesquisadora participante:** Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves

**Telefone para contato (inclusive a cobrar):** (86) 9920-3566 / 8828-5752

**Local da coleta de dados:** Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio

Caro professor (a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa, em nível de mestrado, sobre prática pedagógica e a construção de saberes para ensinar/aprender na Educação Infantil. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é importante que conheça detalhadamente as informações contidas neste documento. Para isso, leia-o com atenção e, fique à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas com a pesquisadora responsável. Caso concorde em participar da pesquisa, assine duas vias impressas deste documento. Uma ficará em seu poder e outra em poder da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, agradecemos sua atenção.

O objetivo desta pesquisa é investigar a construção de saberes para ensinar/aprender na prática pedagógica de professores na Educação Infantil. Para tanto, definiu-se como objetivos específicos: Identificar os saberes construídos na prática pedagógica de professores da Educação Infantil; Descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da Educação Infantil; Caracterizar as estratégias de ensino para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo da criança da educação infantil; e Identificar as dificuldades na prática pedagógica na Educação Infantil.

A natureza da pesquisa é qualitativa, uma vez que esta abordagem responde a questões específicas e considera o significado que as pessoas atribuem a elas. No

âmbito da pesquisa qualitativa, optamos pelo método autobiográfico, que permite ao sujeito tomar consciência de si e de suas experiências, através de narrativas, que são uma forma especial de escrever sobre si e sobre as experiências vividas.

Sua colaboração envolve a participação em 4 (quatro) reuniões, denominadas **rodas de conversa** por priorizar discussões em torno de uma temática permitindo a interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa, onde o diálogo pressupõe um exercício de escuta e de fala, e as colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro expressando suas impressões, conceitos, opiniões e concepções sobre o tema proposto.

Assim como na escrita de um **memorial**, que consiste em texto escrito a partir de um roteiro de questões previamente elaboradas. Após sua participação nestes dois instrumentos de pesquisa, os dados serão submetidos à análise.

É importante citar que a participação no processo desta pesquisa não acarretará nenhum tipo de ônus moral, psíquico ou financeiro a você. O que pode acontecer é um desconforto emocional momentâneo ao recordar momentos de sua formação e de sua história de vida. Este desconforto pode ser superado através de conversas com a pesquisadora responsável e com ou outros participantes da pesquisa, uma vez que os momentos nos grupo são, também, para o compartilhamento de experiências. Além disso, a qualquer tempo, você poderá ter acesso aos dados produzidos e, também, desistir de continuar participando. Em nenhum momento sua identidade será revelada no corpo do texto da dissertação, nem mesmo quando da defesa e divulgação da mesma.

### **Consentimento da participação da pessoa como sujeito**

Eu, \_\_\_\_\_, portador de RG nº \_\_\_\_\_, concordo em participar como sujeito da pesquisa intitulada “Prática Pedagógica e a Construção dos Saberes para Ensinar/Aprender na Educação Infantil”, de responsabilidade da Prof. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes PPGED/CCE/UFPI, participando das rodas de conversa e da produção escrita do memorial, sobre a construção de saberes na minha prática pedagógica na Educação Infantil. Ressalto que discuti com a Prof. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes e sua orientanda Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves sobre minha participação neste estudo. Para mim, ficam claros os propósitos, os procedimentos a serem utilizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, certo de que poderei retirar meu consentimento a

qualquer momento, antes ou durante a realização da pesquisa, sem qualquer penalidade, prejuízo ou perda de qualquer natureza.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Nome e assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite de participação do interlocutor.

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste interlocutor de pesquisa ou representante legal, para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura o Pesquisador Responsável

---

**Observações Complementares:** Caso tenha alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFPI e verifique sua validade. Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI. Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ. CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. – Fone: (86) 3237 2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.br Sítio: www.ufpi.br/cep

**APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto:** PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PARA ENSINAR/APRENDER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador responsável:** BÁRBARA MARIA MACEDO MENDES

**Instituição/Departamento:** CCE/UFPI

**Telefone para contato:** 3215-5820

**Local da coleta de dados:** Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados em rodas de conversa e memoriais escritos pelos partícipes do Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no arquivo do pesquisador responsável pela pesquisa por um período de 24 meses sob a responsabilidade da Sr.(a) Bárbara Maria Macêdo Mendes. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bárbara Maria Macêdo Mendes

## **APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### **AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Carla Jane Silva Sandes, diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio, autorizo a realização da pesquisa intitulada “Prática Pedagógica e a Construção dos Saberes para Ensinar/Aprender na Educação Infantil”, de responsabilidade da pesquisadora Bárbara Maria Macêdo Mendes e cujo objetivo geral é investigar a construção de saberes para ensinar/aprender na prática pedagógica de professores na Educação Infantil, assinalando a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, assegurando o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar.

Para tanto, concordo com o recrutamento dos interlocutores da pesquisa: professores efetivos que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Município de Teresina que façam adesão voluntária à pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Carla Jane Silva Sandes

## APENDICE D – ROTEIRO DO MEMORIAL

### ORIENTAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO SEU MEMORIAL FORMAÇÃO

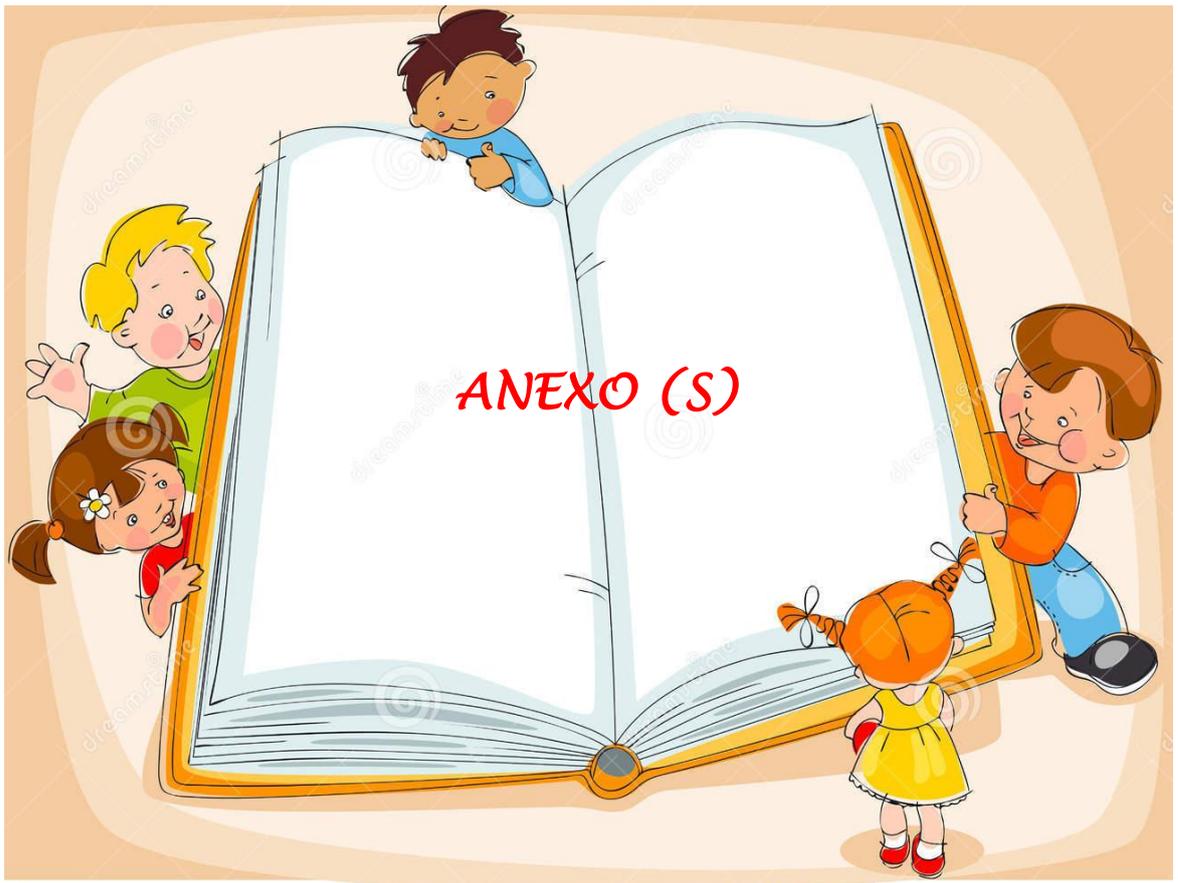
- ❖ Inicie a escrita do seu memorial caracterizando quem você é, seu endereço, seu telefone, e-mail, faixa etária, qual a sua formação, descrevendo também sobre a turma que trabalha e tempo de experiência como professor da Educação Infantil, colocando os motivos que levaram você a escolher o magistério e como começou a trabalhar nesse nível de ensino.
  
- ❖ Reflita tomando como referência suas experiências pessoais e profissionais para descrição dos saberes construídos para ensinar/aprender na sua prática pedagógica na Educação Infantil.
  
- ❖ Analisando os saberes construídos na Prática Pedagógica indique os saberes mobilizados em sala de aula para ensinar/aprender.
  
- ❖ Descreva as estratégias de ensino/aprendizagem utilizados no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança.
  
- ❖ Comente e relacione as suas dificuldades na Prática Pedagógica da Educação Infantil.
  
- ❖ Para finalização das narrativas memorialísticas, comente sobre os aspectos da Prática Pedagógica na Educação Infantil que você considera importante.

Obrigada!

## APENDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1 - Reflita sobre a sua prática pedagógica e escreva os saberes que você construiu no cotidiano de sua atuação como professora.
- 2 - Revisite sua prática pedagógica e identifique os saberes que você mobiliza para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos.
- 3 – Rememore sua ação docente e caracterize as estratégias de ensino utilizadas para o desenvolvimento da criança.
- 4 - Pense no cotidiano da sua sala de aula e descreva as dificuldades da prática pedagógica na Educação Infantil.



ANEXO (S)

## **ANEXO A - DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES**

### **Declarações dos(s) Pesquisador(es)**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Bárbara Maria Macêdo Mendes e Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada “Prática Pedagógica e a Construção dos Saberes para Ensinar/Aprender na Educação Infantil”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Bárbara Maria Macêdo Mendes da área de Humanas/Educação da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- o CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

---

Pesquisador responsável - Bárbara Maria Macedo Mendes – CPF: 097.393.003-91

---

Demais pesquisadores - Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves – CPF: 921.826.073-15